PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO MOTIVACIONAL MENTOR (PEM)

TÉCNICAS DE MOTIVACIÓN PARA ALUMNOS Y PROFESORES

Leopoldo Carreras Truñó

Psicólogo

Gabinet Psicopedagògic Mentor

Flavio Castiglione Méndez

Psicólogo y psicoterapeuta

Gabinet Psicopedagògic Mentor

Milagros Valera Sanz

Gabinet Psicopedagògic Mentor

Pedagoga y logopeda

INTRODUCCIÓN

¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA?

La motivación es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción. Por lo tanto, estimula la voluntad de aprender. La motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino que es un factor cognitivo presente en todo acto de aprendizaje. La motivación condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante. Los factores que determinan la motivación en el aula se dan a través de la interacción entre el profesor y el alumno.

Un niño que está motivado académicamente es un niño que quiere aprender, que le gustan las actividades relacionadas con los aprendizajes y cree que la escuela es importante. Los niños están naturalmente motivados a aprender cuando son pequeños. La lucha de un bebé por alcanzar un juguete, aprender a caminar o comer sin ayuda son ejemplos de motivación hacia el aprendizaje. Esta motivación precoz hacia el aprendizaje es luego aplicada hacia actividades relacionadas con la escuela.

Cuando los niños no están motivados a aprender es porque algo ha interferido en su motivación natural. Quizá tienen la creencia de que no pueden ejecutar adecuadamente las tareas escolares y no tratan de superar esta cuestión porque no creen que puedan lograrlo por sí mismos. Los niños se frustran fácilmente y se dan por vencidos cuando el aprender se torna difícil. Debido a que dejan de intentar, no aprenden exitosamente, no obtienen la experiencia ni la emoción de aprender algo nuevo. Estos niños creen que cualquier logro que obtengan se deberá posiblemente a la suerte o a las circunstancias.

¿POR QUÉ LOS NIÑOS DESARROLLAN CREENCIAS NEGATIVAS?

Algunas veces se debe a cosas que afectan su habilidad para aprender. Problemas de aprendizaje, temperamentos difíciles, retrasos en el desarrollo, depresión o los efectos del estrés de la vida diaria pueden hacer más difícil para un niño el aprendizaje en la escuela. Es muy posible que los niños que han fracasado anteriormente en la escuela no sigan intentando aprender porque desarrollan la creencia de que no pueden lograrlo.

Las actitudes de los adultos también pueden influir en la creencia de los niños acerca de sus logros académicos. Los padres con ideas fuertemente preconcebidas (p. ej.: «Mi hijo llevará el negocio familiar») pueden desalentar la motivación y los esfuerzos del niño. La competencia escolar (donde alguien siempre gana y alguien siempre pierde) puede desanimar a los niños, especialmente aquellos que tal vez nunca sean «los mejores» en la escuela, a pesar de que puedan aprender mucho. Los niños que no experimentan el éxito o cuyos éxitos no han sido reconocidos pueden desarrollar una motivación académica pobre. También pueden desarrollar una motivación académica pobre si sus padres u otros niños de su misma edad no piensan que la escuela es importante o no le dan importancia al rendimiento académico.

INDICADORES DE DESMOTIVACIÓN

Los profesores deben saber que existe toda una serie de indicadores, como la indefensión aprendida, el efecto Pigmalión, la falta del lugar de control (capacidad de prever el futuro de sus acciones), la distorsión cognitiva (creerse más incapaz e indefenso de lo que realmente es) y la atribución causal, que pueden ser un obstáculo para desarrollar adecuadamente la motivación en sus alumnos, de modo que pasaré ahora a comentar algo de cada uno de estos puntos.

Seligman (1975) comprobó que tanto las personas como los animales pueden aprender que existe independencia entre su conducta y los resultados que se siguen de ella. La *indefensión aprendida* consistiría precisamente en esto, en la falta de fe, debida al aprendizaje, en la eficacia de la propia acción para cambiar el rumbo de los acontecimientos. Las consecuencias más evidentes cuando un estudiante llega a esta situación son dos:

1. La distorsión cognitiva, es decir, el creerse más incapaz e indefenso de lo que realmente se es.
2. La falta de motivación: no esforzarse para conseguir algo si se sabe que no se va a lograr.

Pero, además, los alumnos con una historia de fracaso, si luchan, lo hacen más por evitar el fracaso que por lograr el éxito o por saber, lo cual es un tipo de motivación poco favorecedora del aprendizaje.

La indefensión aprendida funciona también con los profesores si sienten que con su esfuerzo no consiguen sacar adelante a sus alumnos y además su actividad está controlada desde fuera. Ashton (1985) comprobó cómo aquellos

profesores que se creen capaces de sacar adelante incluso a los alumnos más difíciles, si se lo proponen de verdad, son los que tienen alumnos más motivados. Gibson y Dembo (1984) también observaron que los profesores más eficaces son los que menos critican a sus alumnos y los que más persisten en sus esfuerzos en situaciones de fracaso.

El *lugar de control* o locus de control (LC) hace referencia a lo siguiente: las personas tienen la capacidad de prever resultados y no sólo de recordarlos; si un individuo no espera resultados positivos de su acción, no actúa, aunque su conducta haya sido premiada cientos de veces en el pasado, y eso independientemente de que sus expectativas sean acertadas o no (Rotter, 1966).

El LC hace referencia a la causa o la raíz en la que el individuo piensa que se encuentra el control de los resultados de su conducta. Si se tiene la sensación de poseer un mayor control sobre los resultados del estudio, es lógico que se espere un mayor esfuerzo y un mejor rendimiento. En cambio, si se siente que el control no está en sí mismo sino fuera de él, dependiendo de factores externos como la suerte, las ayudas, los favores o el estado de ánimo o la voluntad del profesor, habrá un menor esfuerzo y un rendimiento más pobre.

Marling y colaboradores (1982) encontraron que los alumnos calificados como «fracaso escolar» están dominados por lo que se llama un LC externo, es decir, atribuyen el éxito a la suerte y los fracasos a sí mismos. Para superar el problema de la desmotivación no basta con que el alumno consiga aprobar. Es necesario cambiar su modo de verse a sí mismo y desarrollar en él el sentido de autoeficacia, corrigiendo las ideas erróneas sobre sí mismo y sus posibilidades.

El «*efecto Pigmalión*» o la *profecía que se autocumple* se refiere al proceso por el cual las creencias y expectativas de una persona afectan de tal manera a su conducta que ésta provoca una respuesta que confirma esas expectativas (Rosenthal, 1968).

La *atribución causal* es una teoría que está muy relacionada con la del lugar de control y hace referencia a la tendencia humana a preguntarse por las causas o móviles que originaron un acontecimiento. Las explicaciones sobre la propia conducta que más desmotivan son aquellas que atribuyen el fracaso a factores que están más allá del control del sujeto (falta de habilidad, dificultad de la tarea, etc.) en contraposición a la atribución a factores más controlables, como el propio esfuerzo (Dweck, 1975).

ELEMENTOS MOTIVADORES Y DESMOTIVADORES EN LA ESCUELA

La primera condición para conseguir que los alumnos aborden satisfactoriamente sus aprendizajes escolares es que logren desarrollar una óptima motivación. En primer lugar, para que un alumno se sienta motivado y se implique en el complejo proceso educativo ha de atribuir un sentido a lo que se le propone hacer; este sentido depende de una multiplicidad de factores que apelan a sus propias características (autoconcepto, esfuerzo, capacidades, interés, curiosidad,

etc.), pero a la vez también depende de cómo se le presenta esta situación que le lleva a implicarse activamente en un proceso de construcción conjunta.

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: *cognitivas*, en cuanto a las habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; *afectivas*, en tanto que comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc. Ambas variables actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, esencial dentro del ámbito escolar: el aprendizaje.

Dentro del estudio de variables motivacionales afectivas, las teorías de la motivación postulan que la valoración propia que un estudiante realiza se ve afectada por elementos como el rendimiento escolar y la autopercepción de habilidad y de esfuerzo. De ellos, la autopercepción de habilidad es el elemento central, debido a que, en primer lugar, existe una tendencia en los individuos por mantener alta su autoimagen, su autoestima, que en el ámbito escolar significa mantener un concepto de habilidad elevado; y, en segundo lugar, el valor que el propio estudiante se asigna es el principal activador del logro de la conducta, el eje de un proceso de autodefinición y el mayor ingrediente para alcanzar el éxito.

Esta autovaloración se da a partir de determinado desarrollo cognitivo. Es decir, autoperibirse como hábil o esforzado es sinónimo para los niños; poner mucho esfuerzo es ser listo y se asocia con el hecho de ser hábil. La razón se basa en que su capacidad de procesamiento, aún en desarrollo, no les permite utilizar un control personal ni valorar las causas de éxito o fracaso ni, por tanto, establecer relaciones casuales.

En los niveles educativos medio superior y superior, habilidad y esfuerzo no son sino sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que permite al sujeto hacer una elaboración mental de las implicaciones casuales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas autopercepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; para ellos, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central.

En este sentido, en el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras, mientras que un estudiante espera ser reconocido por su capacidad (que es importante para su estima), en el aula se reconoce su esfuerzo.

De lo anterior se derivan tres tipos de estudiantes:

- Los orientados al dominio. Son sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.
- Los que aceptan el fracaso. Son sujetos derrotistas, que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir, que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible y, por lo tanto, renuncian al esfuerzo.

- Los que evitan el fracaso. Serían aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para «proteger» su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el aula, retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc.

El juego de valores habilidad/esfuerzo (entendida la habilidad como aptitud/es) empieza a ser arriesgado para los alumnos, ya que si tienen éxito, decir que se invirtió poco o nada de esfuerzo implica brillantez, esto es, se es muy hábil. Cuando se invierte mucho esfuerzo no se ve el verdadero nivel de habilidad, de tal forma que esto no amenaza la estima o valor como estudiante. En este caso, el sentimiento de orgullo y la satisfacción también son grandes. Esto significa que en una situación de éxito, las autopercepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga.

Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Decir que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación. Así, el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que éstos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad.

Dado que una situación de fracaso pone en duda su capacidad, es decir, su autovaloración, algunos estudiantes evitan este riesgo y para ello emplean ciertas estrategias, como la excusa y manipulación del esfuerzo, con el propósito de desviar la implicación de inhabilidad. El empleo desmedido de estas estrategias trae como consecuencia un deterioro en el aprendizaje, se está propenso a fracasar y se terminará haciéndolo tarde o temprano.

También debe tenerse cuidado con los alumnos que sienten la necesidad de pertenecer a un grupo que se vanagloria de ser los peores y cuyos fines son no hacer caso de manera metódica a los mensajes de los profesores o la escuela en general. Así, se sienten «protegidos» de algún modo por estos elementos «contraculturales». Por lo general, estos grupos no se establecen hasta la adolescencia o preadolescencia. Esto suele darse en alumnos desmotivados durante bastante tiempo y que sienten que no «encajan» en ningún otro grupo, y éste les acoge.

Por otro lado, tenemos las emociones. Las emociones forman parte de la vida de un estudiante y tienen una alta influencia en la motivación y, por tanto, en el rendimiento y el aprendizaje escolar. Emociones como la ansiedad, la vergüenza, la ira, el aburrimiento, la esperanza, la diversión, el orgullo, etc., desempeñan un papel importante en la motivación tanto intrínseca como extrínseca, y en los procesos cognitivos. Tanto la motivación como los procesos cognitivos influyen directamente en el rendimiento del alumno. Así pues, vemos la importancia vital que tienen las emociones de los alumnos y lo necesario que es tenerlas en cuenta en cualquier programa de motivación. Las emociones positivas llevan a una motivación positiva, pero, en cambio, no podemos decir que las emociones negativas lleven irremisiblemente a una falta de motivación, ya que a veces el ser consciente de esas emociones lleva a una alta motivación para evitar esos fracasos.

Del mismo modo, también es importante tener en cuenta las emociones de los profesores.

DESMOTIVACIÓN DEL PROFESORADO

El profesor es el otro de los factores fundamentales para que los alumnos estén motivados: él es quien organiza las clases, quien realiza la evaluación, quien con su actitud sirve de modelo, quien refuerza positivamente o no los aprendizajes; en definitiva, es quien de forma consciente o inconsciente ayuda a desarrollar en sus alumnos el grado de motivación necesario.

Pero este profesor, al igual que el alumno, puede estar también desmotivado, y no sólo porque su clase no funcione o porque haya alumnos que puedan estar muy desmotivados y, por tanto, pueda sentirse frustrado en el trabajo; el profesor muchas veces también se siente desmotivado por otras razones que no tienen nada que ver con el desarrollo de su trabajo en clase. Estas razones están relacionadas con la organización y estructuración de su escuela, porque las relaciones con sus compañeros no son gratificantes y existen problemas de colaboración, o ambas cosas. Del mismo modo, puede desmotivarse porque tiene ideas originales o distintas sobre la educación, sobre el trabajo que lleva a cabo y no se le escucha, porque muchas veces ante un problema con los padres no se le respalda, por el sueldo, porque tiene que llevar a cabo una serie de trabajos burocráticos que le impiden llevar la clase como quisiera, o bien porque, a pesar de lo que está regulado en la actualidad sobre la libertad que tiene para elaborar sus programas, esto en realidad no es del todo cierto, ya que está atado al cumplimiento de un currículo y, lo que es peor, a la temporalidad de éste.

Otra causa muy importante que contribuye a la desmotivación del profesorado es la falta de eficacia y mejora de la escuela y los problemas que pueden surgir de una organización educativa poco correcta.

La dirección de una escuela, además de dirigir y organizar un grupo muy importante de personas (y, como tal, muy diverso), tiene que coordinar el trabajo de todos los profesores para desarrollar el currículo, para organizar la vida en el centro; tiene que saber qué les ocurre a sus profesores, a sus alumnos, escuchar y ayudar a solventar dificultades y, en último término, decidir con consenso.

Si esto no ocurre así, si la dirección de un centro está alejada de sus miembros, si no es sensible a las problemáticas que un grupo tan grande y diverso puede tener, la frustración, y con ello la desmotivación de sus profesores y alumnos, se hará patente.

Aunque la escuela es el centro del cambio, no actúa en solitario, ya que forma parte de un sistema educativo que tiene que trabajar en colaboración. Así, el papel desempeñado por profesores, directores, padres, personal de apoyo, etc., debe definirse, reforzarse y comprometerse en el proceso de mejora escolar. El cambio sólo tiene éxito cuando se convierte en parte integrante del comportamiento natural de todos los elementos humanos que interaccionan en la escuela. El profesor necesita tener una presencia determinada en la institución,

capacidad para participar y tomar decisiones. Cada equipo debe intentar satisfacer estas necesidades a todos sus integrantes.

FASE DE INTERVENCIÓN

Lo expuesto hasta el momento sobre la motivación sirve para poner de manifiesto que no se puede dejar al azar la posibilidad de que las propuestas que se presenten despierten el interés del alumno; por el contrario, es necesaria una planificación sistemática y rigurosa de las situaciones de enseñanza que se dan en el aula. Para ello relacionamos a continuación un pequeño esbozo de estrategias que pueden facilitar la atribución de sentido y significado a las actividades y a los contenidos de los aprendizajes y además desarrollar un estado motivacional óptimo.

ESTRATEGIAS PARA APLICAR EN EL AULA

1. *Dinámica y participación de los alumnos en el proyecto educativo*

Ejemplo: Ciencias sociales.

1.1. Exploración previa de las ideas y experiencias que los alumnos tienen en relación con lo que queremos enseñar.

- Introducir el tema al final de la clase anterior con preguntas tipo:
 - ¿qué sabeis sobre océanos y continentes?
 - ¿qué es un océano?
 - ¿qué es un continente?
 - ¿siempre han tenido la misma forma los océanos y los continentes?
 - ...

1.2. Contenido organizador: conocimiento de los océanos y los continentes.

A partir del contenido organizador, se pueden construir los siguientes contenidos de soporte:

- *Contenido de soporte A.* Explicar un viaje hipotético en barco a un país. Elaborar una ruta con escalas en diferentes puertos.
- *Contenido de soporte B.* Escoger (cada alumno uno) un país determinado, hacer un pequeño resumen (se trabaja la expresión escrita) de las costumbres, la fauna, habitantes, idioma, organización política y social.
- *Contenido de soporte C.* Elaborar gráficas sobre índices de natalidad, mortalidad, inmigración, riquezas naturales del país, productos que exporta, que importa, etc. Explicar oralmente (se trabaja así la fuidiez verbal, memoria, etc.).

2. *Programacion de objetivos y estrategias conjuntas entre profesores y alumnos*

- Se presentará la programación y se harán comentarios generales sobre ésta, mejorando lo que se crea necesario. También se pueden diseñar las

estrategias conjuntamente para conseguir los objetivos. El profesor/a dirigirá la situación, «cerrando» las posibilidades para que no haya demasiada dispersión de ideas.

- Enseñar que en principio todas las ideas pueden ser válidas. Se utilizará la «lluvia de ideas» (*brainstorming*).
- Enseñar a hacer una crítica constructiva.
- Enseñar a retomar las ideas de otros, añadiendo o eliminando cosas. Es otra forma de trabajar la variación y mejora de las ideas aportadas.
- Se pueden utilizar refuerzos para estimular las ideas. Por ejemplo, valorarlas verbalmente, reforzarlas con su utilización en clase, etc.
- Colgar en algún lugar visible del aula aquellas estrategias que han sido votadas como las más creativas.
- Proponer en clase cuestiones como temporalidad, procedimientos y estrategias para conseguir ciertos objetivos.
- Objetivos alternativos que también se pueden programar: recoger propuestas, analizarlas y escoger entre todas las que se consideren más coherentes y asequibles.

3. Utilización de refuerzos

- Procurar utilizar siempre refuerzos positivos. Por ejemplo, ante un trabajo grupal bien realizado, se puede permitir que esa semana el grupo se encargue de organizar alguna actividad. También el grupo se podría encargar de ayudar a los alumnos que tengan problemas en la asignatura de la cual se ha hecho el trabajo, etc.
- Se puede utilizar una tabla para conseguir puntos y que éstos puedan ser sumados a la evaluación dentro del área de actitud.
- Organizar (en la propia escuela o conjuntamente con otras) unas olimpiadas de matemáticas. Además de mejorar en la adquisición de contenidos, el juego les sirve de estímulo. Otros refuerzos pueden ser una salida puntual que no estaba prevista, una visita a un lugar que ellos voten por mayoría, etc.
- La revisión y cumplimiento de los objetivos y estrategias para su adquisición que ha propuesto la clase también puede ser un refuerzo positivo.
- Explicaciones comparativas grupales (antes/ahora). Cambios y mejoras que se observan.
- Que los alumnos tengan «voz» en ciertas actividades escolares: dar ideas sobre la preparación de ciertas conferencias, debates, pequeños trabajos sobre temas de actualidad, etc. Pueden llegar incluso a colaborar con el AMPA y la escuela para organizar actividades extraescolares sobre conferencias, coloquios, etc.

4. Trabajar en tutoría la percepción de sí mismo y de cómo lo perciben los demás

- Realizar una autoevaluación (profesores/alumnos). Pequeño listado sobre las cualidades que creen o no tener; trabajar en grupo cómo nos ven los

demás, qué podemos o queremos mejorar. Contrastar ideas y mediante la «lluvia de ideas» explicar cómo se pueden desarrollar esas cualidades. Puesta en común. Trabajar la crítica de forma constructiva, enseñar a los alumnos la diferencia entre ésta y la crítica por criticar.

- Condiciones que deben observar en sí mismos: responsabilidad, tener expectativas, buen autoconcepto, conocimiento de sus capacidades, etc.

5. Modelo de los profesores

- Los profesores pueden llevar un pequeño control de las conductas que hayan desarrollado en clase y de esta forma usar el modelado de forma consciente y a la vez podrán también eliminar las conductas que no sirvan para desarrollar la motivación de sus alumnos en clase. Además de su propia lista, pueden utilizar un cuestionario en el que los alumnos puedan expresar qué opinión tienen de ellos.
- Con la lista y el cuestionario, los profesores pueden comprobar qué tipo de conductas son las más adecuadas y las más valoradas por sus alumnos, poniéndolas en práctica de forma consciente, para que el modelo sea una parte importante en el desarrollo de la motivación en clase.

6. Organización (profesores/alumnos)

- Se plantean los objetivos de forma creativa, original y motivadora para los alumnos.
- Objetivos para desarrollar un lenguaje específico, ordenar correctamente el mensaje, desarrollar un vocabulario adecuado, etc.
- Plantear objetivos de forma creativa en clase de matemáticas.
- Se pueden plantear las clases mediante juegos, en clase de matemáticas, en clase de lengua, etc.
- También se puede empezar una clase leyendo una noticia del diario. Fomentar el diálogo sobre ésta, crear dudas, plantear hipótesis y estimular a que se den soluciones o ideas diferentes a las que plantea el periódico.
- Hacer preguntas sobre conceptos trabajados, preferentemente del tipo divergente (múltiples respuestas). Se pueden aplicar sobre cualquier área. Sirve para tener un conocimiento de los *intereses* de los alumnos, temas que despiertan su *curiosidad* y también desarrollar la *metacognición*.
- Graduar los objetivos de las tareas y los riesgos que se vayan a asumir para que haya una tendencia al éxito y con ello el aumento de la motivación de logro.
- Las tareas se pueden orientar *antes*: se tiene más en cuenta el proceso que el resultado. *Durante*: a buscar y comprobar posibles medios para superar las dificultades que se presenten. *Después*: se controla todo el proceso por el propio alumno y luego es revisado por el/a profesor/a.
- Utilizar técnicas de estudio, que el alumno podrá utilizar tanto en clase como en su casa:
 - Qué actitud tiene ante el estudio.
 - Ambiente de estudio (personal, ambiental).

- **Organizar horario de estudio personal.**
- **Evaluación de la comprensión lectora.**
- **Cómo tomar apuntes en clase.**
- **Preparación de evaluaciones.**

7. Acercar los conceptos a la realidad del alumno

- **Cuando los aprendizajes están basados en la realidad del alumno, éste se muestra más motivado. Las actividades cercanas al niño son realizadas por él con más interés, esfuerzo y voluntad, no son conceptos ajenos y abstractos, más complicados de aprender, sino que es algo concreto y real.**

Por ejemplo: plantear como objetivos el lenguaje oral, la gramática, la fonética, la ortografía, la estructura del lenguaje, etc. La actividad puede ser realizar una biografía de ellos, o de sus padres, o de sus abuelos, etc. O bien si planteamos como objetivo las medidas, o el espacio, se les puede pedir que midan su habitación, su clase, el patio de la escuela, etc.

8. Evaluación formativa

- **Corregir y aclarar dudas y, si es necesario, se vuelven a explicar conceptos que no hayan quedado claros. Se valora si el problema es individual o es de la mayoría del grupo, ya que requiere soluciones diferentes.**
- **Estimular a los alumnos para que lleven por escrito:**
 - **Las causas por las que ellos creen que se han dado cambios positivos en sus resultados.**
 - **Las causas por las que ellos creen que han ahorrado tiempo en el estudio de sus evaluaciones.**
 - **Lo que creen que no han mejorado y los cambios que deben plantearse para el estudio de las siguientes evaluaciones.**

9. Expectativas de los profesores con respecto a sus alumnos

Se pueden analizar en conjunto (profesores/alumnos) el trabajo y comportamiento que se espera de todo el colectivo de la clase:

- **Se espera del grupo que responda a los objetivos con un trabajo continuado.**
- **Se espera que la atención de la clase sea constante durante el curso.**
- **Se define al principio del curso las expectativas sobre conducta, progresos y trabajo de los alumnos y también de los profesores; éstos deben comunicar a la clase las expectativas que tienen con respecto al grupo, potenciando que se cumplan.**
- **Las expectativas formuladas por los alumnos respecto a sus profesores sirven a éstos para orientar sus actuaciones, para rectificar errores, mejorar la destreza en el campo de la enseñanza directa, y también para**

mejorar en la gestión de grupos y con ello tener una percepción positiva de sus trabajos.

- Las expectativas formuladas por los profesores respecto a sus alumnos sirven a éstos para creer en sus posibilidades, para desarrollar un buen autoconcepto, para ayudarles a ser más responsable y así llegar a desarrollar un grado óptimo de motivación.
- Las expectativas sirven de motor, ya que son objetivos que los alumnos se ponen a sí mismos y que les lleva a planificar, elaborar y revisar los trabajos que van desarrollando.

10. Autoconcepto y conocimiento real de las capacidades

- Es importante observar qué percepción tienen los alumnos de sus capacidades. Averiguar si saben cómo utilizarlas mediante cuestionarios.
- Dialogar con el grupo sobre las causas de unas hipotéticas dificultades en sus aprendizajes. Enseñarles cómo pueden controlarlas y modificarlas para que no vean sus capacidades como algo estático que no se puede cambiar.
- Se puede trabajar la idea de que las capacidades pueden ser estimuladas y mejoradas y que ellos pueden hacerlo.
- Qué usos hacen los alumnos de lo que aprenden en clase:
 1. ¿Para pasar el examen?
 2. ¿Para que sus padres estén contentos?
 3. ¿Por qué creen que es importante para ellos?
 4. ...

11. Necesidad de pertenencia al grupo

- Los alumnos tienen que sentir que pertenecen al grupo para desarrollar una buena motivación dentro del aula.
- Hay actividades que pueden desarrollar el sentido de pertenencia al grupo, como:
 - Enseñar a realizar trabajos en grupo.
 - Intentar no evaluar individualmente cuando el trabajo es grupal.
 - No fomentar la competitividad por el solo hecho de ser competitivo.
 - Trabajar con los alumnos para erradicar cualquier miedo al rechazo social.
- Durante las clases de tutoría se pueden trabajar preguntas como:
 1. ¿Dejamos que participen en juegos y aprendizajes aquellos que consideramos que no son de nuestro grupo?
 2. ¿Aislamos a compañeros?
 3. Ideas para poner en práctica sobre cómo mejorar la relación entre compañeros.
 4. Si no se dan sentimientos de pertenencia al grupo, ¿qué se puede hacer para fomentarlos?

12. Trabajar las emociones en clase

- El profesor/a es el principal detector de las dificultades emocionales que pueden aparecer en clase. Si se considera que la problemática es individual y excesivamente patológica para ser tratada en clase, se debe aconsejar que el alumno reciba tratamiento externo.
- Un buen desarrollo de las emociones se puede trabajar en clases de tutoría, pero sobre todo hay que tener en cuenta que generalmente se deben abordar en el momento que aparecen.
- También en tutoría se pueden plantear situaciones hipotéticas y enseñar a los alumnos cómo pueden trabajarlas, tanto de manera individual como grupal, y llegar a conclusiones con las ideas aportadas por todos. Se puede trabajar, entre otras, con la técnica de *role playing*.

CURSO PRÁCTICO PARA PROFESORES (PEM)©

El desarrollo del *Programa de Enriquecimiento Motivacional (PEM)* desarrollado por Gabinete Psicopedagógico Mentor, destinado a que los maestros aprendan técnicas de motivación tanto para sus alumnos como para ellos mismos, consta de los siguientes apartados:

PRIMERA SESIÓN

- **Introducción. Justificación.** Pequeña introducción en la que se explica el desarrollo del programa, más conducción del grupo (composición de lugar): promover un debate inicial sobre problemas motivacionales que pueden tener. Se trabaja mediante dinámica de grupos para detectar *in situ* las causas desmotivacionales.

Elementos que se deben detectar en el maestro (estilo docente):

1. Estilo comunicativo.
2. Metodología docente.
3. Tipo de contenidos.
4. Tipo de vínculo que se establece entre maestro-grupo/maestro-alumno.
5. Variables extra-educativas (positivas y negativas).

Elementos que se deben detectar en el alumno (estilo de aprendizaje):

1. Actitud en el aula.
 2. Nivel de atención.
 3. Nivel de comprensión.
 4. Tipo de vínculo que se establece con el maestro.
 5. Variables extra-educativas (positivas y negativas).
- A la vez, se comienzan a dar herramientas de reflexión para estimular la motivación de los maestros, para que posteriormente las puedan comenzar a aplicar a sus alumnos.

- Se reparte el cuestionario PEM©, que abarca gran cantidad de situaciones generalmente motivantes y desmotivantes, a maestros y alumnos, para que lo entreguen antes de la segunda sesión para poderlo corregir.
- Recogida de la información del cuestionario PEM para configurar las situaciones que se deberán representar en la segunda sesión.

SEGUNDA SESIÓN

- Técnicas de *role-playing*.
 - **Objetivo:** adquirir experiencia en estimulación motivacional utilizando una «simulación escénica». Tomar conciencia de los diversos elementos que generan desmotivación. Detectar los recursos motivacionales del maestro para estimular la motivación de los alumnos.
 - **Formación de los grupos.** Se da en papel a cada grupo la situación y los diferentes roles; es el propio grupo quien decide qué persona ejercerá el papel de cada personaje. Preparación de éstos y del guión o situación que se representará.
 - **Representación.** Mientras un grupo representa la situación, los demás toman nota de las observaciones que desean destacar en la puesta en común.
 - **Puesta en común.** Cada una de las situaciones permite profundizar en los objetivos propuestos. La discusión se orientará hacia la consecución de los objetivos.
 - **Síntesis y últimas conclusiones** por parte de los conductores del grupo.

TERCERA SESIÓN

- **Pautas-guía de mantenimiento motivacional.** Se presentan elementos básicos y comunes útiles para abordar los diferentes aspectos implicados en la tarea docente en motivación.
- **Discusión-comentarios.** Se establecen vínculos entre los elementos motivacionales genéricos y los propios del grupo de maestros.
- **Entrega de dossier.**

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez M. y cols. *Métodos de estudio*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

Ashton P. *Motivation and the teacher's sense of efficacy*. En: Ames C. y Ames R. (eds.). *Research on motivation in education*. Harcourt Brace Jovanovich, Nueva York: Academic Press, 1985.

Berlyne D.E. *Motivational problems raised by exploratory and epistemic behavior*. En: Koch S. (ed.). *Psychology: A study of a science*. Vol. 5. Nueva York: McGraw-Hill, 1965.

Dweck C.S. The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. Journal of Personality and Social Psychology 1975; 31, 674-684.

Gibson, S. y Dembo, M. Teacher efficacy: A construct validation. Journal of Educational Psychology 1984; 76: 569-582.

Maw W.H. y Maw, E.W. Self-appraisal of curiosity. J Ed Res 1968; 61: 462-466.

Mentor, Gabinet Psicopedagògic. <http://eureka.ya.com/mentor-gp>

Rotter J. Generalized expectancies for internal versus external control reinforcement. Psychological Monographs 1966; 80 (1): 609.

Rosenthal R. y Jacobson L. Pygmalion in the classroom. Hoet, Rinehaert e Winston Editeurs, 1968.

Seligman M.E.P. Indefensión. Madrid: Debate, 1975.