



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

**“Clima motivacional de clase y vínculo entre pares en
estudiantes de 4to año de liceo.”**

Modalidad: Proyecto de investigación

Tutora: Karina Curione

Docente Revisora: Daniela Díaz

Autor: Martín Cancela

CI: 4.428.344-8

Fecha: 30/07/201

1. Fundamentación y antecedentes.

El presente proyecto surge como una continuación del PAIE “Motivación y afiliación educativa en 1er año de liceo en el ámbito público y privado de Montevideo” (Cancela; Cuevasanta; Percivale; Pérez; Russo, 2014). El objetivo principal de dicho proyecto buscaba indagar sobre la posible vinculación de la motivación intrínseca y la afiliación al sistema educativo, por parte de los estudiantes. Esta continuación, es la profundización de los aspectos, que a mi criterio fueron los más relevantes. Entre estos se destaca la importancia que el estudiante de Educación Media le da a las relaciones afectivas que se establecen tanto entre pares, como con docentes; entendiendo que estos vínculos tienen un papel relevante en la motivación académica.

Uno de los aspectos que los estudiantes consideraron más motivantes con relación al liceo fue la relación con sus pares, tanto académica como afectiva. Así como también el vínculo afectivo-académico que producen con los docentes (Cancela; Cuevasanta; Percivale; Pérez; Russo, 2014).

En primer lugar se presentará una breve introducción sobre las principales características de la etapa evolutiva en la cual se encuentran los estudiantes con los que se trabajará. Esta etapa, la adolescencia, es caracterizada por cambios vertiginosos, los cuales no solo se dan en el campo de lo biológico, sino que abarca muchos más aspectos de la vida humana. Dentro de los biológicos, los cambios en las características sexuales secundarias, el aumento acelerado de estatura y peso, son modificaciones externas que producen inseguridad y vulnerabilidad, dejando a los adolescentes expuestos a prejuicios, estereotipos y comentarios (Krauskopof, 1999).

Portillo (1992) plantea que en la adolescencia, y con el advenimiento de estas alteraciones previamente nombradas, el individuo entra en una etapa de duelos por las pérdidas que estos cambios ocasionan. Ejemplos de estos pueden ser, a causa de los cambios biológicos, la pérdida del cuerpo infantil. Dicha pérdida, conlleva el abandono de muchas prácticas infantiles, y también de muchas identificaciones que en la niñez acontecen (Krauskopof, 1999). Este abandono del mundo infantil, da inicio al ingreso a un mundo con más responsabilidades y desprotección, que genera muchas ansiedades.

A su vez, en la adolescencia acontece el decaimiento de la idealizada imagen de padre y madre, siendo los grupo de pares los que toman un papel más relevante. Estos grupos juegan un lugar protagónico en la conformación de la identidad del sujeto, cumpliendo una función de contención y escucha, libre de juicio, en donde los miembros puedan elaborar sus ansiedades (Portillo, 1992).

Habiendo realizado esta breve introducción, se profundizará acerca de la incidencia que tienen los vínculos enmarcados en una institución educativa, en relación a la motivación por el aprendizaje. Tema que previamente se venía exponiendo.

Para empezar a ahondar más en lo que refiere a la temática de la motivación, Huertas (2006) plantea tres grandes modelos para entender la motivación, el modelo mecanicista, el organicista y el contextualista.

El primero de ellos, el modelo mecanicista, establece que tanto el mundo, como sus contenidos y sus relaciones, pueden ser conocidas en su totalidad. Su objetivo es formular leyes y principios naturales que puedan explicar la realidad. En el mundo educativo este modelo desemboca en teorías como la psicología conductual y en el cognitvismo.

El segundo de ellos (modelo organicista), es un modelo evolutivo que presta especial atención al desarrollo del individuo. Este se caracteriza por ser progresivo, pasando por diferentes etapas evolutivas. El docente es el encargado de registrar que el individuo avance y no se atrase en los diferentes estadios.

Por último, el modelo contextualista, busca sintetizar a los modelos anteriores, cambiando una perspectiva centrada en el aprendizaje, por una basada en el desarrollo. En este enfoque, la experiencia social y cotidiana del sujeto toma una vital importancia, dejando de lado la concepción de cierto avance pre-programado. Es debido a esto, que se comprende que los conocimientos no se incorporan si los saberes que se presentan no son accesibles a las habilidades de los estudiantes. El clima social comienza a tener suma relevancia, cumpliendo la motivación un papel primordial en este proceso activo que es la enseñanza, ya que el interés pasa a ser un requisito básico.

Sobre las bases de este último modelo es que se elaboró el presente trabajo, teniendo en cuenta no sólo la relación entre docente-estudiante, sino además, la relación entre estudiantes y sus pares.

Motivación social

Juvonen y Wentzel (2001), plantean que los estudiantes que logren relaciones positivas con docentes y compañeros, podrán adaptarse de mejor forma a la institución educativa. Tal adaptación motivará a dichos estudiantes, mientras que los que no logren una positiva relación con docentes y compañeros, podrán sentirse solos e inseguros, generando rechazo y alejamiento a la institución educativa. Investigaciones previas como la de Hombrados y Castro (2013), reafirman lo expuesto por Juvonen y Wentzel (2001), planteando que los estudiantes que reciben mayor apoyo social por parte de sus compañeros y docentes, perciben mejores niveles de convivencia. Logrando un mayor disfrute dentro de la institución educativa y por tanto accediendo a una adaptación y sentido de pertenencia más acabado.

Los docentes no solo educan, sino que además generan toda una filosofía educativa. La misma incluye, entre otras cosas, la forma en que los estudiantes serán evaluados, teniendo un gran efecto en la motivación hacia el aprendizaje. Además, los docentes proporcionan su aprobación o desaprobación, tanto en lo académico, como en lo personal (Harter, 2001).

Esta “filosofía educativa”, puede ser visualizada como unos de los factores que conforman el clima motivacional de clase. Este clima “*refiere al conjunto de patrones de actuación del profesorado que configuran el entorno de aprendizaje de los alumnos*” (Ames, 1992, citado en Tapia, A. 2010. pp 117).

En una primera instancia, Ames (1992) formuló un concepto de clima motivacional, que fue catalogado como bipolar. Esto fue así, porque se planteaba que el docente debía seguir ciertos patrones de actividades TARGET, sigla que significaba *task* (tarea), *authority* (autoridad), *recognition* (reconocimiento), *grouping* (agrupamiento) *evaluation* (evaluación) y *time* (tiempo). En ausencia de este patrón, se consideraba que habría una obstrucción en la orientación del dominio, mientras que en presencia del patrón TARGET, se favorecía esta orientación. La orientación al dominio (Ames, 1992) se da cuando las practicas docentes favorecen la incorporación, comprensión y manejo del conocimiento nuevo, motivado por el “deseo de aprender”.

Actualmente, Tapia (2009) plantea que el clima motivacional de clase puede estar orientado a que los alumnos realicen las tareas escolares pertinentes de tres formas distintas. Una de estas formas puede ser la orientación al aprendizaje, que

busca realizar un esfuerzo para acceder a la comprensión de lo que se quiere aprender. La segunda refiere a la orientación hacia el resultado, la cual busca realizar correctamente las tareas para la obtención de buenas calificaciones en las diferentes instancias evaluatorias. La tercera forma, es la orientación a la evitación, esta justamente, tiende a evitar el fracaso conseguido por la repetición de errores consecutivos (Tapia, A 2009). Harter (2001) nos informa que el miedo al fracaso y al sentirse intelectualmente inferior, hace que los estudiantes debiliten su motivación intrínseca, en pos de obtener buenas calificaciones con un fin que deja de ser el aprendizaje, para pasar a ser la exposición de su inteligencia.

El clima motivacional de clase orientado al aprendizaje promueve la motivación, no solo para aquellos estudiantes que encuentran un estímulo en el aprendizaje, sino que también para quienes están motivados por el resultado y la evitación.

En cambio, un clima motivacional orientado al resultado, podría generar mucha competencia, perjudicando de este modo al estudiante que posee una motivación por el aprendizaje, ya que sus metas serían incompatibles con el clima motivacional de clase.

López y su equipo (2013) nos informan a través de su investigación, que el clima motivacional orientado al aprendizaje, se correlaciona positivamente con el compromiso a la tarea. Mientras que el clima motivacional orientado hacia el resultado, se correlaciona negativamente con el compromiso hacia la tarea, y positivamente con la percepción de ansiedad por parte de los estudiantes.

A su vez, como plantea Tapia y Moral (2010) el clima motivacional de clase orientado al aprendizaje, puede influir positivamente en las expectativas de autoeficacia y de resultado. Mejorando así el autoestima y la confianza en el éxito de las tareas de los estudiantes.

Por otro lado, Tapia y Fernández (2012) muestran una estrategia que facilita la producción de un clima motivacional orientada al aprendizaje. Dicha estrategia se divide en tres momentos. El primero de ellos se da al comienzo de la clase, en donde el docente debe generar curiosidad por el conocimiento nuevo, presentarlo de forma novedosa, así como mostrando su utilidad. Resulta importante marcar la relevancia que este conocimiento implica para los estudiantes. Además se debe presentar la tarea con un grado de desafío que requiera de esfuerzo por parte de los estudiantes, siendo de igual manera accesible para estos.

Al respecto, Pintrich (2006) plantea la importancia de comenzar las actividades relacionando el nuevo saber con los contenidos previamente enseñados, así como proponiendo objetivos de aprendizaje. De esta forma, los docentes están colaborando a activar la información en la memoria de largo plazo. Además favorecen la producción de una plataforma para codificar el nuevo conocimiento, con el previo.

Al plantear la información en pequeñas dosis, habilitando la participación de los estudiantes, se impide que estos se sientan sobresaturados. Logrando así un mejor procesamiento de la información.

Otro aspecto importante a resaltar, es la influencia que tienen los modelos dentro del aula, sobre los estudiantes. Si el estudiante sigue la explicación del docente comprendiéndola, esto aumenta la probabilidad de que el alumno se sienta con la capacidad de realizar correctamente la tarea. Así como también aumenta el sentimiento de autoeficacia, la observación de la correcta ejecución de la actividad, por parte de un compañero (Pintrich, 2006).

A propósito de este primer momento, Gonzales y Paoloni (2013) muestran que que el no encontrar utilidad en el nuevo conocimiento y la ausencia de razones para su incorporación, produce aburrimiento en los estudiantes y por lo tanto, desinterés y falta de motivación. Por el contrario, si se resalta la importancia del conocimiento para el futuro, presentándolo como interesante y novedoso, se produce un efecto inverso. El cual actúa evitando el aburrimiento, generando disfrute y estimulando una motivación más intrínseca por el aprendizaje.

En un segundo momento, es conveniente que el docente mantenga la atención de los estudiantes y que busque que la misma se dirija a la comprensión, logrando conseguir que esta atención no se ponga en el resultado, o en la evitación de un mal resultado (Tapia y Fernández, 2012).

Otro factor importante, es que el docente logre transmitir la información de forma clara y ordenada, dando ejemplos para que los alumnos puedan llevar esta información a un plano más concreto.

En cuanto al comportamiento del docente, puede ser útil que este propicie la intervención espontánea, escuchando con suma atención y pidiendo en caso de ser necesario, una mayor argumentación en sus respuestas. Estas participaciones deberían ser voluntarias, ya que si tienen un carácter de obligatoriedad, podrían perjudicar a las personas más tímidas. Por otro lado, es de suma utilidad que el docente ayude al alumno tanto como lo necesite, valorando cualquier progreso, sin importar su dimensión, y adjudicándolo al esfuerzo del propio estudiante.

La explicación clara del material, aumenta la comprensión, evitando dificultades en el aprendizaje. Hacer preguntas a los estudiantes ayuda a comprobar qué nivel de comprensión han alcanzado (Pintrich, 2006).

Moreno, Huéscar y Parras (2013), muestran en su investigación que en base a prácticas docentes que prioricen tanto el esfuerzo como la superación personal, los estudiantes incrementan sus percepciones de habilidad, aumentando además la importancia que estos dan al esfuerzo individual en el proceso de aprendizaje.

Además Cecchini y su equipo (2013), informan que en las situaciones donde se vio que los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar en conjunto, ayudándose mutuamente, y teniendo cierta libertad en la toma de decisiones, parece aumentar la percepción de autonomía y competencia. Matthewes (1991) reafirma esto, y acota que realizando estas prácticas también se estimula una motivación más intrínseca. A su vez, al permitirse una comunicación abierta entre los pares, se facilita la producción de niveles más profundos de amistad.

Por otro lado, si lo planteado anteriormente no ocurre, no solo se podrá ver notoriamente disminuida la percepción de autonomía y competencia, sino que además las relaciones entre los propios compañeros posiblemente sean diezmadas, produciendo así menor sentido de pertenencia y menor adaptación escolar (Matthewes, 1991).

El tercer y último momento, refiere a la evaluación (Tapia y Fernández, 2012). Resulta para esta, de utilidad hacer un uso positivo del error, aprendiendo de los mismos, evitando la desmotivación del estudiante, la cual afecta su autoestima. A su vez, es conveniente que la evaluación se dé de tal forma que no estimule objetivos extrínsecos.

El conjunto de estrategias descrito anteriormente, ayuda a componer un clima que puede generar en los estudiantes, una motivación más orientada hacia el aprendizaje. Mientras que el no utilizar estas estrategias, o utilizar las estrategias

opuestas favorecería la activación de la actuación por rendimiento o por evitación, estimulando una motivación mucho más extrínseca (Tapia, 2007).

Además, Pintrich (2006) expone cuando habla de la “reciprocidad triádica”, que la influencia del docente en las percepciones de autoeficacia de los estudiantes, es sumamente profunda. Esto se esclarece con las diferentes reacciones que tienen los estudiantes frente al desaliento o a la estimulación de sus habilidades. Cuando el docente trasmite sus bajas expectativas de que un alumno no podrá realizar satisfactoriamente la tarea, produce en el estudiante una baja percepción de autoeficacia. Mientras que cuando el docente estimula al alumno, elogiando y atribuyendo a su esfuerzo, cualquier avance por más mínimo que sea, aumenta y refuerza dicha percepción.

Al respecto es importante remarcar que en investigaciones anteriores, Soto y Davila (2014) nos muestran que las prácticas docentes más percibidas como positivas por los estudiantes son, el apoyo a la autonomía, el afecto, así como también, el apoyo emocional, y el uso de elogios.

Por otro lado, la motivación grupal sigue los mismos principios que la motivación individual (sentirse eficaces, mantener buenas expectativas de resultado, valorar y atribuir cualquier progreso al esfuerzo del grupo, etc.). La diferencia entre la motivación grupal e individual, radica en la estructuración de la tarea (Pintrich, 2006).

Existen dos tipos de estructuras de tareas en el aprendizaje grupal cooperativo. Una de ellas, es cuando los estudiantes dividen el trabajo en partes, haciéndose cargo de cada una de las mismas, un miembro diferente; mientras que la otra, es cuando el total de los estudiantes realizan toda la tarea juntos. La recompensa puede distribuirse con un resultado global (en los casos que toda la tarea fue realizada en conjunto), o en la ejecución de cada subdivisión de la tarea (Pintrich, 2006).

Es de suma importancia mencionar, que cuando un grupo fracasa y no consigue éxito en la tarea, el grupo tiende a culpar a los más débiles, desgastando su motivación y su percepción de autoeficacia. Cuando se conforman grupos de trabajo, el docente debería, seleccionar tareas accesibles a las habilidades del equipo, asegurando que cada miembro cumpla un rol en el equipo, logrando así que todos los miembros sean responsables del aprendizaje (Pintrich, 2006).

En cuanto a la influencia en la motivación que tienen los estudiantes entre sí, Juvonen y Wentzel (2001) plantean cuatro motivos que deben considerarse en relación a cómo la amistad afecta a los estudiantes. El primero de ellos, es la necesidad de aprobación social, la cual genera que los adolescentes hagan cosas para satisfacer las expectativas de sus pares. En relación a esto, el elogio y otros tipos de aprobaciones pueden funcionar como recompensa suficiente.

El segundo motivo, es el deseo de los alumnos de pensar y comportarse como sus amigos. Los estudiantes generalmente seleccionan a estos dependiendo de si tienen, o no, las características que ellos admiran. Por lo cual, esta admiración hará que los estudiantes tiendan a actuar como lo hacen sus amigos.

El tercer motivo refiere al auto-crecimiento, los estudiantes comparan su desempeño con el de sus compañeros para juzgar parcialmente su competencia. Dicha comparación social motiva a los adolescentes para obtener logros, favoreciendo una competencia más agresiva con otros compañeros.

Por último, Juvonen y Wentzel (2001) establecen la necesidad de ser correcto. Esto implica el deseo de una persona de defender sus creencias correctas y tomar buenas decisiones. Este motivo explica parcialmente la influencia de los amigos sobre

los estudiantes, siendo esto más claro en la resolución de problemas de corte cognitivo, después del trabajo en conjunto.

Al respecto, Pintrich (2006) plantea que las metas grupales pueden incidir en las metas individuales de cada miembro. Cuando se establece un grupo, éste ejerce una presión sobre todos sus integrantes, pudiendo influir tanto positiva, como negativamente en la puesta de metas grupales e individuales. Es importante que el grupo apoye y se sienta implicado con la meta y la tarea. Si es así, este podrá arrastrar a los miembros menos motivados, estimulándolos para generar una buena implicación. Por el contrario, si el grupo no apoya la meta, y no está implicado en la tarea, el efecto será el inverso y socavara la motivación e implicación de todos sus miembros.

Por lo tanto la aceptación de los pares puede generar en el estudiante, un sentido de pertenencia, facilitando así la adaptación al contexto educativo. Como contrapartida, el rechazo de los pares puede inhibir la motivación tanto académica, como social, provocando así una adaptación disminuida al contexto escolar (Juvonen y Wentzel, 2001).

La calidad de las relaciones entre compañeros de clase puede influir directamente en la adaptación escolar, siendo así más probables que estudiantes con relaciones positivas, se sientan más cómodos y a gusto en la institución educativa. Logrando así un mejor aprovechamiento de las oportunidades sociales y de aprendizaje que se le pueden presentar.

A diferencia de estos, los estudiantes que sufren de problemas de relacionamiento con sus pares, pueden generar una actitud negativa hacia la institución educativa, pudiendo impedir que se desarrollen en toda su capacidad.

En síntesis, la relación que se establezca entre pares dentro de una institución educativa puede influir en la motivación que los estudiantes tengan para con las diferentes actividades que se pueden realizar, ya sean académicas, afectivas, o de autovaloración (Juvonen y Wentzel, 2001).

Como ya se ha planteado, la influencia que tienen los amigos dentro de la institución educativa es de suma importancia. Juvonen y Wentzel (2001) establecen que la mayoría de los estudiantes están más motivados por ser populares y aceptados entre sus compañeros, que por alcanzar un buen desempeño en clase. Es importante decir que los autores plantean que esta influencia no tiene que ser negativa, ni que ejerza presión sobre los adolescentes. Si los estudiantes tienen amigos con características positivas y buenas calificaciones, y logran una buena calidad en su amistad, es probable que aumenten sus calificaciones, y por consiguiente, su rendimiento escolar.

A su vez, los estudiantes que procuran comportarse de manera pro social, generalmente consiguen una mejor motivación académica, logrando así mejores calificaciones (Juvonen y Wentzel, 2001).

Confirmando lo planteado anteriormente, Ingles y compañía (2013), manifiestan que los estudiantes con conductas pro sociales, logran mayores metas de aprendizaje y logro que sus compañeros no pro sociales. Además resaltan el carácter predictivo de la conducta pro social hacia la búsqueda de los estudiantes de altas metas de aprendizaje y de logro.

2. Objetivos.

2.1. Objetivos Generales:

- Estudiar el clima motivacional de clases y su relación con la motivación por el aprendizaje en un grupo de 4to año de Educación Media de una Institución Pública de la Ciudad de Montevideo.

2.2. Objetivos específicos:

- Realizar un piloto de validación del Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (Tapia, 2007).

- Estudiar las relaciones entre tipos de clima motivacional y el tipo de motivación por el aprendizaje de los estudiantes en el aula.

- Indagar la posible influencia del sentido de pertenencia a un grupo de amigos y el deseo de permanencia en el liceo.

- Indagar la posible influencia del clima motivacional de clase, sobre el vínculo entre los estudiantes y los docentes

- Estudiar posibles relaciones entre el vínculo entre pares y la motivación por el aprendizaje.

3. Justificación.

3.1. Marco legislativo.

El siguiente apartado, comienza indicando las principales líneas legislativas que determinan la importancia y la obligatoriedad de la educación (inicial, primaria, media básica o superior). La ley N° 18.437 establece a la educación como un derecho humano fundamental. El Estado asume la responsabilidad obligatoria de garantizar una educación de calidad, así como el goce y la continuidad de la misma. A su vez, la responsabilidad estatal en relación a la educación, no implica solo una fácil accesibilidad, retención y posterior egreso. Además de encargarse de enseñar disciplinas científicas, patrimonio cultural y formar personas con las herramientas necesarias para una buena inserción en el mercado laboral; la educación se encarga de formar a ciudadanos que puedan hacer buen uso de sus libertades fundamentales. Implicando la exigencia del cumplimiento de sus derechos, y logrando en consecuencia, la inclusión social a la cual todos tenemos derecho (MEC, 2005).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (ANEP, 2012) muestra que el índice de asistencia al sistema educativo en el Uruguay es, en los niños de 3 a 5 años de un 82,0%, en la educación secundaria básica del 74,1%, y en la educación media superior de un 39,6%. A su vez respecto al porcentaje de personas que completaron la educación secundaria básica, se puede diferenciar: por un lado a los adolescentes de entre 15 a 17 años en un 51,9%; en lo que va del rango comprendido entre de los 18 y 20 años, el 69,7% de las personas completó el ciclo básico; por último el 72,2% de la población se encuentra entre 21 y 23 años. En cuanto a la educación secundaria en su totalidad se encuentra que: dentro de la franja etaria de 18 a 20 años, el 28,4% la finaliza; dentro de la franja que va desde los 21 a los 23 el porcentaje sube hasta el 38,3%, llegando a un 40,6% en el rango que va desde los 24 hasta los 29 años.

Es claro, a la luz de estos porcentajes, que literalmente existe un quiebre en el paso del ciclo básico a la educación media superior. Esta pérdida de más de un 30% de los estudiantes que sufre el sistema educativo, hace que esta etapa curricular, sea señalada como el “gran problema dentro de la educación”.

En cuanto a la desafiliación del sistema educativo, el Ministerio de Educación y Cultura (2012) nos dice que en el rango etario que va desde los 12 años a los 29, el 47,6% de los que han decidido desafiliarse, lo han hecho por desinterés en lo que ofrece el liceo. Siendo esta el principal motivo por una gran distancia, ya que el segundo de ellos se ubica con un 27,4%, y se adjudica a la necesidad de ingresar al mercado laboral.

Dado que en nuestro país, la principal causa de desafiliación es el desinterés, resulta relevante indagar acerca de la motivación y su posible influencia positiva en la afiliación al sistema educativo y en la calidad de los aprendizajes.

Acercas de la motivación, Tapia (2001) señala que en muchos casos los estudiantes no están motivados porque no aprenden, mientras que en otros tantos, no aprenden porque no están motivados. En ambas situaciones, la realización de investigaciones como esta, puede proporcionar ayuda en la aplicación de herramientas que mejoren el sistema educativo, y así lograr acercarse un poco más en el camino para una solución al principal problema que tiene la desafiliación en el Uruguay.

Por otro lado, otro justificante de la realización de este proyecto, es la relevancia académica que presenta para la región. A lo largo de toda la búsqueda bibliográfica que se realizó en el presente trabajo, se encontró que la gran mayoría de estudios que se han realizado sobre clima motivacional de clase, son de carácter extranjero, y se abocan casi exclusivamente a las clases de educación física. Este proyecto, ofrece la posibilidad de profundizar sobre el conocimiento del clima motivacional dentro del aula, haciendo hincapié en su carácter nacional, siendo de esta forma, innovador en el área.

4. Problema/s de investigación y principales preguntas que se intentarán responder.

El problema de investigación se centra en cómo incide el clima motivacional de clase y el vínculo entre pares en la motivación por el aprendizaje. Se busca dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de clima motivacional propician los diferentes docentes (orientado al aprendizaje, al resultado o a la evitación)?
- Según los estudiantes ¿el sentido de pertenencia a un grupo de amigos influye en la permanencia en el liceo?
- ¿Los estudiantes que sienten más afinidad por determinado docente, presentan mayor motivación por el aprendizaje en la clase de dicho docente?
- Existen diferencias en el clima motivacional entre asignaturas de distintas áreas del conocimiento (ciencias exactas vs. ciencias sociales)?

5. Metodología

5.1 Diseño

Se trabajará con un diseño mixto (cuantitativo y cualitativo). Desde el punto de vista cuantitativo, este proyecto se caracteriza por ser correlacional, transversal, y no

experimental, dado que no se manipulan variables pero se cotejan tres de ellas (clima motivacional de clase, vínculo entre pares y motivación por el aprendizaje). El fenómeno a estudiar será, la incidencia o no incidencia del clima motivacional de clase y del vínculo entre pares, en la motivación por el aprendizaje en estudiantes de cuarto de liceo. Dicho fenómeno (con un carácter preexistente a este estudio) será observado en su estado más natural posible, con un posterior análisis de los datos recabados. Por lo tanto no solo no existirá una manipulación intencional de las variables, sino que además la elección de los sujetos no será al azar, sino que el grupo ya tendrá previa existencia (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2006).

El interés principal de este estudio, será indagar acerca de la influencia que el clima motivacional (mediado por el docente) tiene sobre la motivación del estudiante. La recolección de datos se realizará a mediados de año (luego de las pruebas escritas semestrales) con fines de encontrar a un grupo ya asentado como tal, y menos presionado extrínsecamente por la aprobación de dichas instancias evaluatorias.

En este estudio, se realizará además un abordaje cualitativo, mediante entrevistas semi-dirigidas a docentes y estudiantes; con el complemento cuantitativo del empleo del cuestionario de Clima Motivacional de Clase (Tapia, 2007). Los resultados fruto de ambos instrumentos, se pondrán en relación y se cotejarán con fines de acceder a un acercamiento más holístico del fenómeno.

5.2. Participantes

Los participantes serán, por un lado, estudiantes de un grupo de cuarto año de liceo de una institución pública de la ciudad de Montevideo. Y por otro, docentes de la misma institución, los cuales serán al mismo tiempo, los docentes de los estudiantes que formarán parte de este estudio. La selección de estos docentes se realizara en base a la asignatura que impartan (un docente del área de las ciencias exactas, y un docente del área de las ciencias sociales).

5.3. Instrumentos

5.3.1 *Cuestionario de clima motivacional de clase (CMC-Q)* (Tapia, 2007). Para valorar el clima motivacional de clase de los estudiantes de cuarto de liceo se utilizará el *CMC-Q*. El cuestionario consta de 32 ítems que son puntuados a través de una escala tipo likert de cinco opciones, y evalúan que tanto tipo de clima motivacional existe en el aula de determinada asignatura, como hacia donde está orientado. Dichos ítems se agrupan en cinco sub-escalas, la primera de ellas, es la estructura de metas de dominio que tiene un alfa de Cronbach de .839. La segunda, por su parte, es la estructura de metas de rendimiento ($\alpha=.705$), la tercer sub-escala es la estructura de metas de evitación ($\alpha=.637$), la cuarta refiere a la motivación del estudiante ($\alpha=.637$), y por último la sub-escala de satisfacción con el docente ($\alpha=.808$). El *CMC-Q* en su totalidad cuenta con un alfa de Cronbach de .927.

El contenido de los ítems y el tipo de respuesta, permite indagar las percepciones del clima motivacional del aula que tiene el adolescente, pudiéndose diferenciar entre aspectos que se acentúan más dentro del aula, y algunos que no están tan marcados. El cuestionario permite valorar qué tipo de herramientas, actitudes y dinámicas del docente influyen más en las percepciones que los estudiantes tienen del clima motivacional, que acontece en la entrada en contacto con dicho docente. De esta manera evalúa hacia donde está dirigido el clima motivacional de clase y el grado del mismo. Pudiendo estar orientado hacia el aprendizaje, hacia el resultado, o hacia la evitación.

Dado que el cuestionario aún no está adaptado a la región, se realizarán los ajustes lingüísticos necesarios para una mejor comprensión de cada ítem. De esta manera, se logrará una mayor precisión en lo que respecta a la puntuación de los ítems y de su posterior validación.

5.3.2 Entrevistas. Para el estudio en mayor profundidad de la percepción que lo estudiantes tienen del clima motivacional de clase y de la influencia del relacionamiento con sus pares en la motivación por el aprendizaje, se utilizarán entrevistas semidirigidas. Por lo cual se elaborará un protocolo que comprenderá tres bloques distintos. Un bloque que indagará acerca de la motivación propia del estudiante, otro bloque que explorará las percepciones de los estudiantes del clima motivacional de clase y el relacionamiento con el docente, y por último un bloque que profundizará en el vínculo entre pares y su articulación en la motivación por el aprendizaje y el deseo de pertenencia en el liceo.

A través de estos tres bloques, se buscará indagar sobre diferentes aspectos. Entre estos se encuentran: la influencia del clima motivacional de clase, en la preferencia por determinada asignatura. Las diferencias en el querer aprender en contraste con el clima que se propicia en el aula. La preferencia por parte de los estudiantes por determinado tipo de docente, en base a la orientación del clima motivacional que promueva. La incidencia de los compañeros coetáneos en el querer aprender y estudiar. La importancia que los estudiantes le conceden a la opinión de sus compañeros/amigos con respecto a su rendimiento académico. Además también se explorará las percepciones de coincidencia o no coincidencia que los adolescentes establecen entre conductas pro social y buen rendimiento académico.

Se procederá a un análisis de contenido de las entrevistas realizadas, para dicho análisis se contará con el software Weft-QDA de análisis cualitativo.

5.4 Procedimiento.

En primer lugar se contactará a la institución educativa en la cual se trabajará. Primero de forma escrita, donde se explicará los objetivos, y la metodología que regirá el procedimiento del proyecto. Si es necesario, se fijará una reunión con el equipo de dirección, con el fin de explicar detalles, y facilitar una copia del proyecto, que promueva un claro y transparente informe acerca de cómo se aplicaran las diferentes técnicas. Concluida esta etapa, con la correspondiente aceptación de la propuesta, se pasará a explicarles a los docentes de qué se trata el proyecto, y con qué técnicas se llevará a cabo. Luego se dará comienzo a la aplicación de los diferentes instrumentos. Tanto el cuestionario del clima motivacional de clase, como las entrevistas a los estudiantes, se realizarán dentro del horario de clase, con el previo asentimiento de cada docente. Las entrevistas con docentes se pactarán con los mismos, con el propósito de adaptarnos a su disponibilidad.

Para finalizar, al concluir el año, se realizará un taller con los estudiantes y docentes que participaron del proyecto. Este taller se presentará a modo de devolución, donde se compartirán los resultados y se procurará, generar un espacio de intercambio, que enriquezca el proyecto, tanto con las percepciones de estudiantes como de docentes. Además, dicho taller abre la posibilidad de repensar la importancia de la motivación en el ámbito educativo, logrando quizá, algún cambio que mejore algunas prácticas de algunos docentes y estudiantes de nuestro medio.

Consideración de los aspectos éticos

Se invitará a estudiantes y docentes a participar del proyecto, de modo libre y voluntario. Cualquiera de ellos se podrá negar en cualquier momento, dejando bien en claro que esta decisión, no conllevará ningún inconveniente, ni problemática para la

persona. Serán informados sobre los objetivos del estudio y se les pedirá a los docentes y adultos responsables legales de los adolescentes, la aceptación en la participación del proyecto, a través de la firma de un consentimiento libre e informado. Además, se requerirá del asentimiento del menor que acceda a participar.

Sera de suma importancia aclarar el carácter de confidencialidad con el que se manejarán los datos conseguidos. Dicha confidencialidad será regida en base a la normativa vigente para la investigación con seres humanos que tiene el Uruguay (Decreto CM/515 del Poder Ejecutivo, Ley Habeas Data 2009). El cuestionario de clima motivacional de clase no expone a ningún tipo de riesgo a los participantes. En cuanto a las entrevistas, tanto a docentes como a estudiantes, se indagarán temas referidos a los objetivos de la investigación, explorando aspectos vinculados a la motivación y a la práctica profesional. Tales entrevistas no deberían producir instancias de movilizaciones afectivas. Siendo el caso, se realizará su respectivo seguimiento y derivación.

El presente proyecto, será evaluado por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología, siendo este el que dará el permiso para su realización.

6. Equipos y materiales, si corresponde. Descripción de equipos y materiales disponibles para el desarrollo del Proyecto; en caso de solicitar nuevos equipos y materiales, fundamente su necesidad.

Para este proyecto se deberá contar con computadoras que permitan el acceso a bases de datos en línea, así como también diferentes herramientas como, grabador digital y el software WEFT-QDA para el análisis cualitativo y SPSS para el análisis cuantitativo. Se requerirán fotocopias de los cuestionarios y los consentimientos informados.

Para mayor seguridad, será pertinente la compra de un disco duro externo para utilizar de respaldo de datos donde archivar toda la información que se recabe. Por otro lado, será de suma utilidad realizar la compra de bibliografía pertinente a la temática de este proyecto, dado que la biblioteca a la cual se tiene acceso no posee la bibliografía suficiente en lo que respecta al área motivacional.

7. Cronograma general de ejecución, especificando los resultados que se espera obtener en cada etapa.

Mes	Actividades
Marzo	<ul style="list-style-type: none"> -Solicitud de autorización al Consejo de Educación Secundaria para el ingreso al Liceo Público. -Contacto con la Institución.
Abril	<ul style="list-style-type: none"> -Entrega de consentimientos informados. -Compra de materiales.
Mayo/ junio/ julio	<ul style="list-style-type: none"> -Aplicación de cuestionario y entrevistas semiestructuradas.
Agosto/ setiembre	<ul style="list-style-type: none"> - Desgrabación de Entrevistas - Corrección de cuestionario y análisis estadísticos. - Puesta en relación de los resultados obtenidos de la técnica cualitativa y la cuantitativa.
Octubre	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de devolución de resultados, intercambio de nuestros resultados con sus experiencias durante el año. - Elaboración del informe final.
Noviembre	<ul style="list-style-type: none"> - Cierre del proyecto y difusión de resultados.

8. Referencias bibliográficas.

ANEP (2012) en Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <http://www.uy.undp.org/content/uruguay/es/home/mdgoverview/overview/mdg2/>

Cecchini, J. Fernández, J. González, J. González, C. Cecchini, C. (2013) Aplicaciones del modelo de Autodeterminación en la Educación Física de primaria: Autodeterminación y Educación Física *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45 (1), 97-109.

Coterón, J. Franco, E. Pérez, J. Sampedro, J. (2013) Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 22 (1), 151-157.

González, A. Paoloni, V. Rinaudo, C. (2013) Aburrimiento y disfrute en clase de Lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *Revista Anales de Psicología*, 29 (2), 426-434.

Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change. En A. K. Boggiano y T. Pittman (eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*, Cambridge University Press, Nueva York 1992.

Juvonen, J; Wentzel, K. (2001) *Motivación y adaptación escolar. Factores sociales que intervienen en el éxito escolar*. Editorial: Oxford. Mexico.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación*, México:McGrawHill.

Hombrados, I. y Castro, M. Apoyo social (2013). Clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo. *Revista Anales de Psicología*, 29 (1) 108-122

Huertas, J. (2006) *Motivación querer aprender*. Buenos Aires: Aique, S.A.

Ingles, C. J., Martínez-González, A. E., Valle, A., García-Fernández, J. M. & Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10(2) 451-465.

Juvonen, J; Wentzel, K. (2001) *Motivación y adaptación escolar. Factores sociales que intervienen en el éxito escolar*. Editorial: Oxford. Mexico.

Leal-Soto, F., Dávila, J. & Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1037-1046.

Matthewes, D. B. (1991) The effects of school environment on intrinsic motivation of middle-school children. *Journal of Humanistic Education and Development*, 30 30-36. en Cuevasanta, D. (2014) *Una aproximación al estudio de la motivación por el aprendizaje en escolares de Montevideo*. Trabajo Final de Grado Inédito. Universidad de la Republica, Uruguay.

Ministerio de Educación y Cultura (2005). *Desafíos de la educación uruguaya. Interrogantes para el debate educativo*. Montevideo. Recuperado de

<http://www.debateducativo.edu.uy/Desafiosdelaeducacionuruguay.pdf>

Ministerio de Educación y Cultura (2012). Logro y nivel educativo alcanzado por la población - 2012 Montevideo. pp.55. Recuperado de: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/38167/1/logros2012_finaldigital.pdf

Moreno, J. Huéscar, Parra, N. (2013) Manipulación del clima motivacional en educación física para evitar el aburrimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 30 (2), 108-114

Pintrich, P. R & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Poder Ejecutivo (2009). Decreto CM/515, Ley Habeas Data. Recuperado de <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/page/2010/02/resoluciones-adoptadas-por-elconsejo.pdf>

Portillo, J. (1992). *La sexualidad de los adolescentes: Conocimientos, actitudes y prácticas sexuales de los adolescentes de Montevideo, según clase social y distribución en el espacio urbano*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental; en Percivale, N. (2013) “*Consideraciones acerca de la problemática de la desafiliación en educación media*”. Trabajo Final de Grado Inédito. Universidad de la República, Uruguay.

Tapia, A. (2001) *Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitario*; en García, A; Muñoz-Repiso, V. (coord.) *Didáctica Universitaria*, Madrid: La Muralla.

Tapia, A. y Fernández Heredia, B. (2007). Development and initial validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20(4) 883-889.

Tapia, A. y Fernandez, B. (2009) “Un modelo para el análisis del clima motivacional de clase: validez transcultural e implicaciones educativas Universidad Autónoma de Madrid.” Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Tapia, A. y Fernández, C y (2012) ¿Cómo motivan a los estudiantes de ingeniería las distintas pautas de actuación docente? *Hekademos*. 12(5). 23-33

Tapia, A. y Moral, A. (2010). Percepción del clima motivacional de clase en estudiantes adultos no universitarios. *Revista de Psicología Educativa*. 16(2). 115-133

Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicologico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y salud*, 1 (2), 23-31.