

## **Los profesores en las clases. Un estudio sobre las pautas de actuación docentes en el aula de primer año universitario desde la perspectiva motivacional(1)**

### **Teachers in class. A study on teacher performance patterns in the university freshman class from a motivational perspective.**

*Adriana Bono* ([abono@hum.unrc.edu.ar](mailto:abono@hum.unrc.edu.ar))(2)

Facultad de Ciencias. Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)

#### **Summary**

In this work, which is part of a broader research work, we identify patterns of teaching performance that teachers develop mainly within the classroom environment of the university freshman class. We considered contemporary research on the field of psychology of motivation and educational psychology, which attempt to explain teacher's patterns of performance that promote an interest for learning in university students. The study was conducted on the basis of the systematic sampling of 52 class observations of 13 university professors of first year in the National University of Río Cuarto, Argentina, during one academic term. A descriptive transactional study was performed, followed by a univariate analysis of descriptive statistics. The results show that the patterns of performance is a great concern for several researchers, developed in the classroom: would not have an exact match with the theoretical model studied; would submit a heterogeneous distribution, that is to say there is not a direct correspondence between teaching patterns and specific learning environments; and a professor's patterns of performance are combined in a joint way, since they come from different learning environments.

**Key words:** Professor- university- motivation- patterns of performance – classroom

#### **Resumen**

En este trabajo, que forma parte de una investigación mayor, nos propusimos identificar las pautas de actuación docente que los profesores de primer año desarrollan predominantemente en contextos naturales del aula universitaria de primer año. Tomamos como referentes, investigaciones contemporáneas en el ámbito de la psicología motivacional y de la sociología educacional, que se proponen explicar las pautas de actuación docentes que promueven el interés por aprender de los estudiantes universitarios. El estudio se realizó a partir de observaciones de 52 clases distribuidas entre 13 profesores universitarios de primer año, pertenecientes a la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, en un período académico con

muestreo sistemático de situaciones. Se realizó un estudio descriptivo transaccional y se procedió con análisis univariado de estadística descriptiva. Los resultados encontrados muestran que las pautas de actuación docentes desarrolladas en el aula: no tendrían una correspondencia exacta con el modelo teórico estudiado; presentarían una distribución heterogénea, es decir que no se encuentran desempeños docentes cuyas pautas de actuación correspondan únicamente a un solo contexto de aprendizaje; y que las pautas de actuación docente de un mismo profesor se combinarían de manera mixta, puesto que provienen de contextos de aprendizajes diferentes.

**Palabras claves:** Profesores- universidad- motivación- pautas de actuación – aula

### 1.- Consideraciones introductorias

Pocos investigadores discutirían hoy la importancia que parece tener la influencia del desempeño de los profesores universitarios sobre la motivación para aprender de sus estudiantes. De igual manera, parece tener consenso la necesidad de estudiar a la motivación en los contextos naturales en los que se desarrolla, como es el caso que aquí nos ocupa: el aula universitaria de primer año.

Atendiendo a la vigencia de líneas de investigación contemporáneas, para realizar este estudio se ha asumido la perspectiva de la motivación situada (Paris y Turner, 1994; Pintrich y Schunk, 2006); ello permitió indagar la naturaleza de algunos de los procesos motivacionales que operan en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en contextos de aula universitaria.

En la línea de esta perspectiva, se asienta la expectativa de encontrar algunas de las respuestas a las preguntas que todavía continúan vigentes, sobre qué es aquello que hacen los profesores, que a la vez que producen ambientes motivantes de clases, promueven aprendizajes estables y duraderos en sus alumnos; entendiendo que el desempeño de los profesores universitarios en el aula ayuda a activar y sostener el interés por aprender de los estudiantes, y en consecuencia a brindar mejores posibilidades para la adquisición de saberes disciplinares.

En ese sentido, parte de los investigadores que se han dedicado a estudiar el trabajo de los profesores, han insistido en considerar que para desentrañar lo que ocurre en las dinámicas de funcionamiento de los docentes en contextos de clase, hay que cultivar la capacidad de capturar “el destello interior” (Atkinson y Claxton, 2002), o aquello que hacen los profesores que los ha convertido en entrañables para las vidas de sus alumnos (Jackson, 1999), o bien conocer qué es lo que hacen los mejores profesores universitarios (Bain, 2006; Litwin, 1997).

Este tipo de estudios parecen insistir en que hay que desarrollar un modelo más satisfactorio y global de desempeño docente, que equilibradamente brinde información relevante al incorporar todos los factores involucrados en ese momento

tan particular e irreplicable de la enseñanza y del aprendizaje, como es el desarrollo de una clase, de manera que permita conocer más acabadamente su naturaleza en contexto.

Asumiendo entonces el enfoque contextualista, se debe considerar también que los profesores no influyen directamente sobre la motivación de los alumnos sino que es la cultura académica concretada en cada profesor la que genera, origina, y ayuda a construir un tipo de motivación. Así, parecería necesario, desentrañar algunos de los aspectos sutiles y complejos que hacen al abordaje del conocimiento que está a la base del accionar docente en clases (Bain, 2006; Atkinson y Claxton, 2002).

En este trabajo, que forma parte de una investigación mayor (3), nos proponemos identificar las pautas de actuación docente que los profesores de primer año desarrollan predominantemente en contextos naturales del aula universitaria, puesto que ellas afectan específicamente al interés por aprender de los estudiantes. Se presenta a continuación las líneas conceptuales que brindan el marco de desarrollo al estudio, para luego avanzar sobre el diseño de la investigación realizada, y finalmente abordar algunas interpretaciones posibles a los resultados encontrados.

## **2. Los profesores universitarios y las pautas de actuación**

El desempeño del profesor universitario es un elemento clave del contexto de la clase. Así, el modo en que los estudiantes perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes, está relacionado con la incidencia motivacional que produce el desempeño de los profesores en ellos, a partir de las pautas de actuación que los docentes despliegan. En consecuencia, se puede considerar que el desarrollo y la activación de la motivación se sitúan en el contexto de la clase y están influenciados por las características del contexto (Paris y Turner, 1994). En esta línea y en nuestros contextos universitarios, algunos análisis de las prácticas de profesores permitieron reconocer que el valor del interés y la motivación de los estudiantes para generar procesos de comprensión es un problema advertido por los docentes (Litwin, 1997).

La motivación para aprender solo puede ser comprendida a partir de su estudio en la clase, entendida como un contexto específico de aprendizaje. De manera que es importante estudiar cómo es que los estudiantes pueden ser motivados en diferentes direcciones a partir de la influencia del desempeño docente. Particularmente, la relación que se establece entre alumnos y profesores puede ser el aspecto más relevante a tener en cuenta para conocer la motivación en general y más específicamente el interés por aprender. El manejo del feedback es posiblemente la guía más importante para obtener información sobre la incidencia motivacional que los profesores producen en los estudiantes (McLean, 2003). Como

señaló Gilbert (2005), una de las cosas que aprendió en sus años de formación como profesor, es que la enseñanza tiene que ver con las relaciones.

Cuando los profesores entran al aula los acompañan sus pensamientos y acciones preactivas, sin embargo no son pocos los investigadores que continúan estudiando la naturaleza intuitiva de gran parte del trabajo en clase, producto de las diferentes situaciones a las que tienen que enfrentarse los profesores y que son casi imposibles de prever (Atkinson y Claxton, 2002). Como señalan estos autores la enseñanza es un proceso muy específico pero al mismo tiempo conlleva la ejecución de habilidades diversas y complejas en tiempo real y en contextos que en algunos casos son impredecibles y que evolucionan constantemente. De manera que, la investigación que intente describir la práctica profesional no debería perder de vista la naturaleza individual y cultural de los procesos cognitivos basados en la adaptación del conocimiento a los propósitos, emociones, preferencias, marcos de referencia y visiones del mundo de cada persona y a los significados colectivos culturales (Atkinson y Claxton, 2002; Rodrigo, 1997; Bruner, 2004).

Indagar entonces, las características que presentan los profesores en su desempeño profesional en contextos naturales de trabajo áulico, desde el punto de vista motivacional, sería un buen norte en esta búsqueda. Sobre todo como una manera mas, de seguir superando el excesivo énfasis puesto en los aspectos exclusivamente cognitivos, cuando lo que se indaga tiene que ver con aspectos como los relacionados a las tareas que se realizan en las clases, las orientaciones y propósitos que brindan los profesores, la manera de evaluar o el tipo de relación educativa-afectiva que transversalmente se pueden encontrar en el desarrollo de las clases, como los tópicos más reconocidos para investigar los procesos motivacionales (Pintrich y Schunk, 2006; Alonso Tapia 2005; Ames 1992).

Así, las diferentes modalidades de desempeño motivacional docente modificarían los entornos y las expectativas de aprendizaje de los estudiantes universitarios en términos motivacionales (McLean, 2003).

Desde la perspectiva contextualista se considera que aquello que los profesores hacen, está influenciado por las características de sus estudiantes y los diferentes componentes de la situación de enseñanza y de aprendizaje. Las decisiones que ellos toman se conciben como aspectos no solo pre-activos, sino que también ocurren durante las clases; de esta manera lo que el profesor hace, está fuertemente influenciado por las características del contexto. Se entiende a la clase como un contexto que lejos de ser unidireccional constituye un complejo entramado de personas, acciones, cognición y motivación. La investigación ha ido mostrando que los profesores anticipan sus actuaciones según el contexto y el contenido que se va a enseñar, las que se deberían ir modificando, en parte, en función de los intereses que muestren los estudiantes a partir de las señales sociocognitivas que se generan en el aula (Good y Brophy, 1996).

De acuerdo con Paris y Turner (1994) el desarrollo y la activación de la motivación y el interés por aprender se sitúan en el contexto de la clase y están

influenciados por las características del mismo. Es en este sentido que *las pautas de actuación de los profesores* constituyen un elemento de centralidad en el contexto de la clase, porque participan de manera relevante en la configuración de los escenarios de enseñanza y de aprendizaje. De igual modo los estudiantes perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes en relación con la influencia motivacional que producen dichas pautas en ellos.

Se entiende por *pautas de actuación docentes* a las diferentes maneras en que los profesores enfocan su actividad en el aula, configurando los diferentes entornos de aprendizaje con valor motivacional y constituyendo a su vez, los factores contextuales inmediatos que influyen en el interés por aprender de los estudiantes (Alonso Tapia y López Luengo, 1999; Alonso Tapia, 2005).

Los profesores influyen en la motivación y el aprendizaje de sus estudiantes a través de la instrucción, y a su vez la manera en que los estudiantes reaccionan, provoca en los profesores modificaciones que afectarán de alguna manera a la motivación y el aprendizaje. De igual manera la forma en que los profesores desarrollan su instrucción y controlan el desempeño de los estudiantes tiene una incidencia importante en la motivación. Así por ejemplo, la investigación ha demostrado que las tareas y actividades que se desarrollan en clase, las evaluaciones, y el tipo de relación profesor-alumno afectan a la motivación (Pintrich y Schunk, 2006).

La enseñanza, como se ha mencionado precedentemente es un proceso muy específico en el que la práctica conlleva la ejecución de habilidades diversas y complejas, en tiempo real y en contextos que son en parte impredecibles y que evolucionan constantemente (Atkinson y Claxton, 2002). Estudiarla sigue siendo un desafío.

Así, indagar las características que presentan los profesores en su desempeño profesional en contextos naturales de trabajo áulico, desde el punto de vista motivacional, particularmente, las tareas que se realizan en las clases, las orientaciones y propósitos que brindan los profesores, la manera de evaluar o el tipo de relación educativo-afectiva se encuentran transversalmente en el desarrollo de las clases como los tópicos más reconocidos para investigar los procesos motivacionales (Pintrich y Schunk, 2006; Alonso Tapia, 2005; Ames, 1992).

Por otra parte, son bien conocidos los estudios que llevaron a identificar el modelo teórico TARGET (Epstein en Ames 1992) cuya sistematización es aplicable a los contextos educativos desde el punto de vista de la motivación en contextos de aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006). Según este modelo las dimensiones para la acción motivacional son: tarea, autoridad, reconocimiento, grupos, evaluación y tiempo, las que pueden proporcionar información sobre como generar y organizar situaciones de clases más motivantes a los fines de los aprendizajes.

Para entender la relación entre lo que los profesores hacen y cómo los estudiantes se motivan y cambian sus orientaciones, es necesario conocer no sólo cómo los profesores gestionan la organización de la clase sino también cómo los

estudiantes perciben esa gestión. Es posible que no se encuentre una estricta coincidencia entre la mirada investigativa objetivada sobre las clases de los profesores, y la manera en que cada alumno las perciba, o mejor, es posible que algunos elementos coincidan y otros no tanto. Parece entonces, que lo relevante es investigar qué es lo que los alumnos valoran de ese profesor y que aspectos de sus clases despiertan su interés por aprender, produciendo algún cambio en sus orientaciones motivacionales.

Las investigaciones de este orden no se centran en las características individuales de los sujetos sino en describir como la condiciones del entorno, como en nuestro caso el tipo de desempeño de profesor, pueden generar el interés situacional así como en la importancia de considerar teórica y empíricamente la incidencia del sentimiento y la experiencia en el desarrollo de los intereses y la orientación motivacional intrínseca (Krapp, 2005).

Para los profesores es importante promover el interés de los alumnos hacia el aprendizaje, desde la instrucción y las actividades que lleven a cabo en las clases. Se sabe que los profesores pueden influir de varias maneras. La investigación sobre los profesores ha puesto la mirada en distintos aspectos desde los cuales éstos pueden influenciar a los estudiantes. Así se han estudiado: las diferentes prácticas docentes; las intuiciones del docente; el pensamiento y las creencias de los profesores; el desempeño docente; las decisiones que toman; la formación y trayectorias profesionales; la experiencia docente; y las concepciones y los enfoques de enseñanza que asumen (Chaiklin y Lave, 2001; Atkinson y Claxton, 2002; Clark y Peterson, 1990; Feldam, 1992; 1999; Bain, 2006, Porlán, 1993; Good y Brophy, 1996; Tenti Fanfani, 2005; Jackson, 1999, 2002; Sarason, 2002; Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, y de la Cruz, 2006; Fenstermayer y Soltis, 1998).

Diferentes investigaciones han mostrado algunas de las variables que están asociadas positivamente con la motivación por aprender en el aula y que deberían ser promovidas a partir de las pautas de actuación que los profesores desarrollan en ella. Así por ejemplo, se consideran como pautas de actuación docente de importancia en el aula: despertar la curiosidad, mostrar la relevancia de la tarea en relación con intereses, valores y objetivos de los estudiantes, y estructurar y planificar tareas de aprendizaje con un razonable grado de desafío (Ames, 1992; Urdan y Turner, 2005); presentar temas y actividades, después de despertar la curiosidad y mostrar tareas importantes que contengan mensajes de los profesores e instrucciones enfocados en orientar la atención de los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje y hacia objetivos intrínsecos, en vez de enfocarlos hacia componentes extrínsecos, o hacia las comparaciones sociales o hacia las evaluaciones (Urdan y Turner, 2005).

Por otra parte, los profesores deberían también ayudar a los estudiantes a visualizar y desarrollar una precisa planificación de las actividades que deben llevar a cabo; es necesario también construir un puente entre 'lo dado' - lo que el estudiante ya sabe - y 'lo nuevo' - las ideas que el profesor intenta expresar y

explicar (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Estos propósitos serán mejor alcanzados si los profesores inducen a los estudiantes a participar, de manera que puedan ir mostrando lo que ellos entendieron o si necesitan más aclaraciones (Alonso Tapia y Fernández, 2008).

También es beneficioso para la motivación y el interés por aprender de los estudiantes permitirles intervenir espontáneamente, escucharlos atentamente y brindar más explicaciones a sus preguntas si es necesario, para fortalecer los elementos positivos de las reacciones o respuestas aún cuando sean incompletas, elogiar cualidades de buenos desempeños, preguntar por las razones que están por detrás de las respuestas incorrectas, dedicarles tiempo al que solicita ayuda y evitar comparaciones entre los estudiantes, favoreciendo la percepción de un tratamiento equitativo (Alonso-Tapia, 1992); subrayar la importancia de pedir ayuda pedagógica, cuidando hay feedback y ayudando a los estudiantes siempre que sea necesario, realizando el progreso y el papel de la actividad de los estudiantes (Pardo y Alonso Tapia, 1990; Alonso Tapia, 1992).

Otro de los aspectos sobre los que la investigación ha informado como procedentes de ser trabajados en el aula desde el desempeño de los profesores, es la evaluación: los procesos de evaluación pueden influenciar positivamente la motivación para aprender y la comprensión conceptual, dependiendo de ciertas condiciones: si el profesor puede ayudar a los estudiantes a superar sus dificultades y autorregular su desempeño y su proceso de aprendizaje; si los profesores hacen explícito por qué la comprensión de las metas que suponen el desarrollo de un contenido en particular es relevante; si las tareas permiten que los profesores identifiquen factores específicos que dificultan el cambio de conceptos en los estudiantes y el procedimiento de aprendizaje; si los profesores dan ayuda específica enfocada en la evaluación; y si dan mensajes que orientan la atención de los estudiantes hacia el progreso en sus aprendizajes (Alonso Tapia y Fernández, 2008).

En tanto que existen otras investigaciones realizadas en nuestro país que han evidenciado algunos de los factores que provienen de los profesores con mayor potencialidad para promover climas motivacionales de clase. Específicamente se han referido a la identificación de factores que pueden tener importancia, tanto en la promoción como en la restricción del interés y el esfuerzo para el estudio. Entre los primeros figuran el ritmo de la clase, la dificultad percibida de las diferentes materias, el tipo de textos, los temas que se trabajan en las clases y la modalidad de las evaluaciones; así como también el orden y la organización de la clase, el grado de especificación de los objetivos y las actividades, y el trabajo en grupos; en tanto que la presencia de competencia y de individualismo aparecen con connotaciones restrictivas del interés por aprender (Fernández Liporace, Ongarato y Casullo, 2004; Fernández Liporace, Castro y Contini, 2006).

En este sentido los últimos trabajos de Alonso Tapia y Fernández (2008) muestran el desarrollo de procedimientos para evaluar el clima motivacional a los

finde de facilitar la valoración de las actividades educativas y promover su cambio, cubriendo las principales *pautas de actuación de los profesores* que estimulan la motivación por aprender. Diferentes escalas de valoración se han utilizado para identificar patrones de acción docente que se consideran significativas al momento de promover la motivación de los estudiantes por aprender en el aula, generando climas de clases que favorecerían los aprendizajes académicos (Alonso Tapia y Fernández, 2008; Midgley, Kaplan, Middleton, Maher, Urdan, Anderman, Anderman y Roeser, 1998; Fernández Liporace, Ongarato y Casullo, 2004; Fernández Liporace, Castro y Contini, 2006).

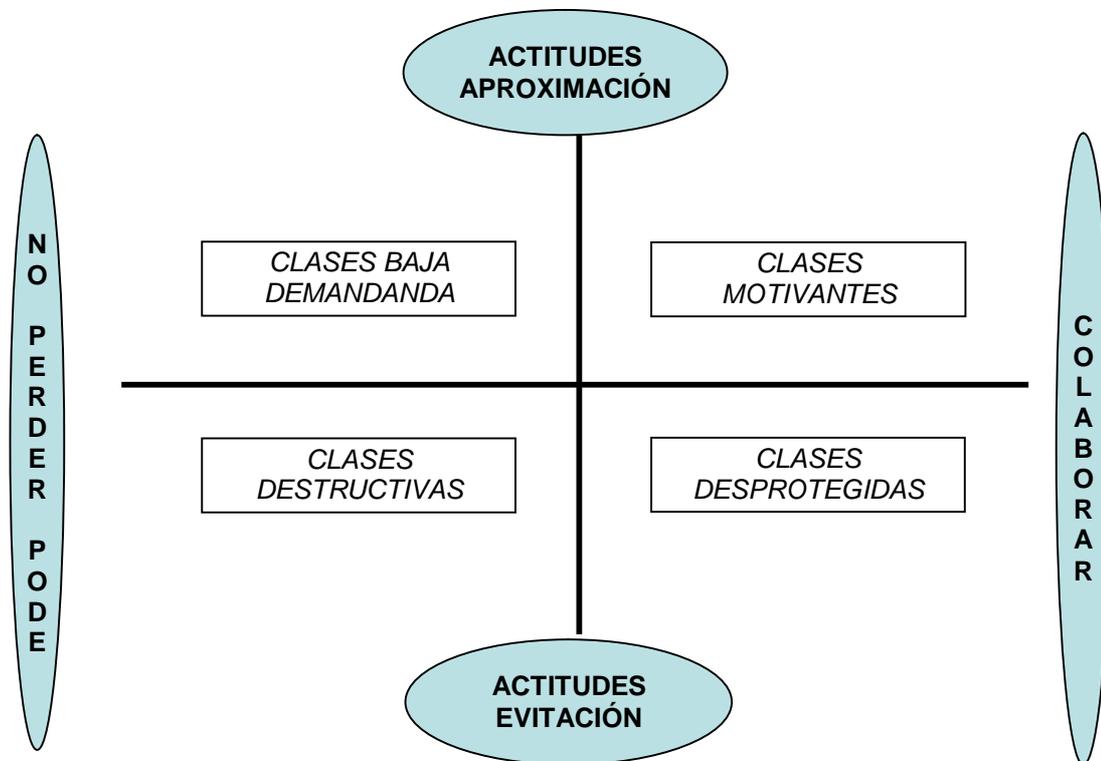
### **3. Un modelo teórico sobre contextos de aprendizaje para abordar las pautas de actuación docente**

Tomando como referente el paradigma conceptual que se ha presentado hasta aquí, y entendiendo que la motivación sólo puede ser comprendida a través de contextos específicos de aprendizaje, para realizar esta investigación se ha tomado como marco de referencia el modelo conceptual de McLean (2003).

Alan McLean es un psicólogo educacional cuyos desarrollos orientaron los ámbitos educativos a obtener una mayor comprensión del relevante papel de la motivación en el aprendizaje. La publicación realizada en 2003, *The Motivated School*, ha promovido una mayor conciencia de cómo afecta la motivación en el aula al clima que se genera en torno al aprendizaje y el logro. En trabajos más recientes McLean ha proporcionado a los educadores, estrategias orientadas a la construcción de mayores niveles de motivación intrínseca de los alumnos (McLean, 2009).

McLean (2003) ha planteado que en el desarrollo de las clases pueden identificarse elementos claves –denominados engranajes– en las actitudes de los profesores, que permiten identificar cuatro contextos motivacionales de aprendizaje posibles: las clases motivantes, las clases desprotegidas, las clases destructivas y las clases de baja demanda, como se presenta a continuación.

Grafico 1:  
Contextos motivacionales de clases según McLean



Fuente: McLean (2003)

La generación de estos contextos de aprendizaje surge a partir de la interacción de dos dimensiones: a) actitudes de aproximación versus actitud de evitación y; b) miedo a la pérdida de poder versus motivación por la búsqueda de colaboración.

Tal como lo muestra el gráfico 1, y de acuerdo al modelo de McLean (2003), una vez que estas dos dimensiones se entrecruzan se pueden identificar cuatro tipos principales de contextos motivacionales con sus respectivos engranajes motivacionales. Estos cuatro tipos son: 1. clases motivantes (the motivating classroom); 2. clases desprotegidas (the exposing classroom); 3. clases destructivas (the destructive classroom); y 4. clases poco demandantes (the undemanding classroom) (McLean 2003).

El autor ha caracterizado a estos cuatro contextos de aprendizaje de la siguiente manera:

1. Clases *motivantes*: se generan contextos de aprendizajes que atienden prioritariamente a la creatividad, se establecen relaciones de proximidad entre profesores y alumnos, se maximiza la iniciativa de los estudiantes, se trabaja en un clima de responsabilidad, se realizan actividades donde se promueve la formación de aprendices autónomos, en tanto que la interacción es parte relevante de la clase.

2. Clases *desprotegidas*: se generan contextos de aprendizajes que atienden a climas de trabajo competitivos donde se promueve en los alumnos el proveerse a sí mismos, se trabaja con evaluaciones y tareas que intimidan a los estudiantes y generan inseguridad e incertidumbre.

3. Clases *destruictivas*: se generan contextos de aprendizajes que atienden a una estructura de clase opresiva, intimidatoria, de aprendizajes forzados y culpabilizantes.

4. Clases de *baja demanda*: se generan contextos de aprendizajes que atienden a un clima de sobreprotección, a una estructura de clase permisiva y de baja expectativa, y a un desarrollo curricular de baja demanda.

Así, la motivación en la clase es el componente que mantiene todo ensamblado, es el eje alrededor del cual puede ser considerado la mayoría de los desarrollos educativos. Es una manera de pensar que tiene que impregnar al ámbito educativo sobre el poder de la motivación en el aula y sobre las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje efectivo. Se ve tanto en los alumnos como en la motivación de los profesores. Resuena, apoya y se envuelve alrededor de un enfoque unificador para los contextos de aprendizaje.

McLean (2003) afirma que los profesores necesitan comprender a sus alumnos tanto como sea posible, en tanto que los estudiantes integran la centralidad del modelo que ha desarrollado. Este autor entiende que los profesores desempeñan un papel importante por la influencia que pueden ejercer sobre la motivación de sus alumnos, generando climas que contribuyan a fortalecer en los estudiantes el interés por aprender, dar sentido a su progreso y al desarrollo de la sensación de competencia.

Así, el profesor motivante influye en los alumnos a través de cuatro elementos conductores de las clases: *el compromiso, la estructura, el estímulo y los comentarios*.

\* El *compromiso* refiere a la implicación de los profesores en el aprendizaje de los alumnos. Los estudiantes necesitan saber que cuentan con apoyo antes de trabajar sobre cualquier aspecto del aprendizaje. Los mejores profesores desarrollan su lugar de autoridad a través de sus relaciones con los alumnos. Así, las emociones de los docentes son cruciales ya que afectan a los estudiantes y son más útiles cuando se crea un efecto de resonancia y sentimientos positivos.

\* La *estructura* refiere a la claridad con la que se presentan los objetivos de aprendizaje que permiten a los alumnos que sepan qué se espera de ellos. Un gran elemento de tensión para los docentes es lograr un equilibrio sobre el control de los alumnos, mientras que la liberación del potencial que cada estudiante tiene fomenta la auto-determinación. Esto se puede resolver mediante la construcción de la autoridad basada en el conocimiento, en un enfoque orientado a ofrecer mayores oportunidades para la autonomía.

\* El *estímulo* proviene del desarrollo de acciones que ponen de relieve la importancia y la utilidad de las actividades, estableciendo objetivos de aprendizajes

claros, alcanzables y específicos. Las actividades motivadoras constituyen un desafío a la capacidad de los alumnos, al tiempo que permiten un cierto control, generando sensación de competencia en el logro de objetivos relevantes.

\* Los *comentarios* del profesor proporcionan información que permite a los alumnos saber qué están haciendo, y cómo están progresando para fortalecer la autoeficacia; de manera que los comentarios que los profesores hacen deberían promover la responsabilidad en los estudiantes que están intrínsecamente motivados hacia la satisfacción de sus necesidades de conocimiento y comprensión, desarrollando un sentido de competencia, autodeterminación y participación con los demás.

De esta forma, McLean (2003) entiende que en el aula, la incidencia de los profesores sobre el interés por aprender nunca es neutral, sino que tiene un efecto transformador y ampliatorio de la motivación sobre los estudiantes.

McLean (2003) también avanza en la explicitación de la función principal de las emociones que están a la base de la acción motivacional. Las emociones informan cómo están preparadas las personas para enfrentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y así adaptarse al contexto educativo. Las emociones son cruciales en el desarrollo del comportamiento pro-social, particularmente en términos de la empatía y la capacidad de comprender el estado emocional de otras personas. Contribuyen a dar sentido a la propia existencia y a lo que puede esperarse de sí mismos y de los demás. McLean concibe a las emociones como fundamentales para el desarrollo de la motivación en contextos de aprendizaje, las que pueden ser atribuibles a tres componentes:

*Agencia*: es el factor clave subyacente a la idea que se tiene acerca del propio desempeño.

*Afiliación*: es el sentido de llevarse bien con los demás.

*Autonomía*: es el sentido de la autorrealización, marcada por las actitudes hacia el logro, que influyen en la forma de enfocar el aprendizaje.

Si bien todavía hay mucho por investigar para obtener una comprensión más profunda de los factores que afectan a los alumnos, es importante recordar que la motivación no es una cualidad sólo del estudiante sino que es producto de la transacción entre ellos y el clima de aprendizaje. La agencia, la afiliación y la autonomía no son cualidades estrictamente personales de los alumnos sino más bien se van generando en función de determinadas condiciones contextuales del aula. Así, la motivación para aprender poco a poco se convierte en una disposición duradera para los estudiantes, que se reflejará en las actitudes hacia los aprendizajes frente a un contexto o actividades específicas (McLean, 2003).

La psicología educacional y la psicología de la motivación contribuyen a elaborar una descripción de lo que es posible, y solo teniendo esto presente se podrán realizar elecciones fundamentadas y realistas sobre lo que es conveniente. La manera en que cada persona aborda cada momento es un reflejo tanto del pasado como del presente. Refleja el pasado en el sentido de que las emociones y

las experiencias anteriores de la persona le han dotado de un repertorio de actitudes y disposiciones, ansiedades e intereses, conocimientos y expectativas. Es una función del presente en el sentido de que la situación actual activará algunas actitudes y aptitudes, pero no otras; y dependiendo de la predisposición de los estudiantes, sus maneras de construir la situación y sus reacciones ante ella serán distintas (Claxton, 1991).

Finalmente, se presentan algunas reflexiones provenientes de autores que han orientado sus desarrollos hacia diferentes aspectos del desempeño de los profesores, como son Atkinson y Claxton, a quienes señalan que:

“Cualquier intento de describir la práctica profesional [docente] con objeto de que los conocimientos resultantes puedan ser aplicados por quienes trabajan en ese campo, está perdiendo de vista la naturaleza individual y cultural de los procesos cognitivos que [...] se basan en la adaptación del conocimiento a los propósitos, emociones, preferencias, marcos de referencia y visiones del mundo de cada persona y a los significados y recuerdos culturales.” (Atkinson y Claxton, 2002: 15).

De igual modo, las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje pueden prescribirse, describirse y aprenderse en los contextos de la formación profesional docente, pero sigue siendo un problema el modo de llevarlas al aula. Investigaciones como las que se desarrollan aquí, donde se trabaja a partir de la operacionalización de pautas de actuación de los profesores universitarios en contextos naturales, se orientan a conocer lo que resulta de la aplicación de modelos teóricos en tanto puedan encontrar sus referentes empíricos en escenarios específicos. Los resultados hallados pueden obrar de puente entre los constructos teóricos aquí formulados y las prácticas concretas que se desarrollan en el aula.

#### **4. Diseño del estudio**

Este estudio está orientado a abordar el conocimiento empírico sobre las pautas de actuación que los docentes despliegan predominantemente en las clases universitarias de primer año, en el desarrollo de sus prácticas habituales.

El objetivo específico fue identificar las pautas de actuación docente que los profesores de primer año desarrollan predominantemente en contextos naturales del aula universitaria.

Participaron en este estudio profesores universitarios de primer año. Para ello se seleccionó una muestra al azar de N=13 docentes responsables del dictado de asignaturas de primer año de la Universidad Nacional de Río Cuarto, que pertenecen a tres diferentes carreras de grado. De los 13 profesores seleccionados, 6 dictaron clases teóricas y los 7 restantes desarrollaron clases prácticas. Los tipos de clases estructuran distintos formatos de desempeño, las clases teóricas están

destinadas a trabajar los marcos conceptuales disciplinares, en tanto que las clases prácticas orientan a los alumnos hacia un trabajo de integración entre los aspectos conceptuales disciplinares y los usos, experiencias, y prácticas de su propio ejercicio profesional. El total de observaciones fueron 52 clases distribuidas de acuerdo a la siguiente tabla.

**Tabla 1. (4)**  
**Distribución de clases observadas de primer año según carrera**

carreras	Carrera 1 Lic. Psicopedagogía		Carrera 2 Prof. Educación Especial		Carrera 3 Lic. Educación Inicial	
	Teoría	Práctica	Teoría	Práctica	Teoría	Práctica
clases	8	12	8	12	8	4

**N= 52 clases**

La selección de estas tres carreras obedece a los siguientes criterios: a) carreras donde las clases presentaban *potencialidad* para obtener evidencia empírica puesto que constituían escenarios con características consistentes con la teoría de McLean (2003); b) *accesibilidad* a las aulas garantizada por los profesores; c) carreras que ofrecían la posibilidad de trabajar el *tiempo necesario* y *suficiente* para obtener evidencia relevante.

En este estudio se utilizó la *observación y registro de las clases* como procedimiento de recolección de los datos, lo que permitió obtener información empírica sobre las pautas de actuación predominantes en las clases universitarias de primer año. La observación se realizó a partir del registro narrativo grabado completo de las clases; el carácter estructurado de la observación se concreta en función de las codificaciones presentes en el análisis realizado.

El diseño de este estudio es de tipo *descriptivo transaccional*. Estos diseños permiten estudiar la incidencia de una variable en una población determinada. Consiste en ubicar en una variable a un grupo de personas de manera que esto permita realizar su descripción (Sampieri, Collado y Lucio, 2006). La variable *dependiente* en estudio fue: Pautas de actuación docente.

Se realizaron las observaciones en cuatro momentos diferentes de un período académico completo considerados como críticos para los estudiantes que ingresan a la Universidad. (Ortega, 1996; Teobaldo, 1996; Coulon, 1993). Los diferentes momentos son:

- a) en el período de ingreso a la carrera universitaria;
- b) en los primeros días de las clases en materias típicas;
- c) inmediatamente después de una evaluación;
- d) en la última semana de clases finalizando el período académico

La decisión de realizar la observación en diferentes períodos del año académico se debió a la posibilidad que brinda este procedimiento de obtener

información según dos *criterios*: la *estabilidad* y la *variabilidad* del desempeño de los profesores en función de categorías teóricas y diferentes momentos investigados.

Este estudio se basa en cuatro contextos teóricos de aprendizaje en el aula, a partir de las conceptualizaciones que ha realizado McLean (2003), mencionado precedentemente, donde el desempeño de los profesores en las clases ocupa un lugar de centralidad.

Así quedan definidos por este autor 4 *contextos de clases*, que fueron considerados como las *categorías* de investigación:

1. clases motivantes
2. clases desprotegidas
3. clases destructivas
4. clases poco demandantes.

Esto permitió ubicar a las diferentes pautas de actuación de los profesores investigados en alguno de los cuatro tipos de clases; identificando empíricamente su desempeño a partir de cinco *dimensiones* seleccionadas para trabajar los indicadores de las clases observadas:

1. presentación de los objetivos;
2. desarrollo de las tareas;
3. contenidos;
4. modo de evaluación;
5. estilo de la relación educativa-afectiva docente-alumno.

Estas 5 dimensiones de observación constituyen los componentes específicos que derivan de la acción de los profesores en la clase (Pintrich y Schunk 2006; Alonso Tapia 2005; Ames 1992).

Una vez definidas las dimensiones y categorías se realizaron observaciones de clases durante un periodo académico completo, con *muestreo sistemático de situaciones*. Como se ha mencionado, los cuatro momentos académicos investigados fueron elegidos con criterio racional (León y Montero, 2001), y se trabajó en los contextos naturales de clases de grado donde se desempeñaban los profesores habitualmente.

Las grabaciones de clases y escala de codificación fueron puntuadas en hojas de codificación, a partir de la información proveniente de los registros escritos producto de las desgrabaciones completas de las clases. Así, se observaron y grabaron 4 clases por cada uno de los 13 profesores investigados, y en cada uno de los momentos definidos para la investigación. De esta forma se observaron y grabaron en forma continua cada una de las N= 52 clases. Producto de las desgrabaciones se contó con el registro escrito de cada una de las clases.

La unidad de observación fue la conducta verbal manifiesta del profesor entendida como el diálogo explícito que sostiene el profesor con sus alumnos (Sampieri, Collado y Lucio, 2006). Se entiende al diálogo explícito como todo tipo de comunicación verbal observada en la clase, sean éstas exposiciones del profesor o diálogos con los alumnos (Sampieri, Collado y Lucio, 2006); es decir todo tipo de

intervenciones habladas por parte del profesor (Pozo, Scheuer, Pérez. Mateos, Martín, y de la Cruz. 2006; Pérez, Ramos Santana y López González, 2009). Así, cuando en la conducta verbal de los profesores aparecía la denominación de alguna de las dimensiones y/o de sus correspondientes subdimensiones, se puntuaba como conducta ocurrente. La medida de observación fue la ocurrencia de la conducta observada, ya que esta medida permitió identificar las pautas docentes predominantes empíricamente.

Así mismo, se consideró como repertorio de observación suficiente y relevante al seguimiento de un período académico completo en cuatro momentos diferentes coincidente con acontecimientos académicos típicos.

A los fines de lograr un mayor ajuste entre el sistema de dimensiones y categorías con los datos, se pasó por el proceso de depuración de las subdimensiones y de los indicadores correspondientes a cada una de las cinco dimensiones de observación, que ya se han mencionado, para elaborar las subdimensiones e indicadores definitivos de análisis de las clases y su correspondiente código definitivo de registro. En este proceso de depuración intersubjetiva operó el control interjueces en el que participaron tres expertos tomando como *criterios*: la *relevancia teórica* y la *relevancia empírica* de cada uno de los indicadores.

A partir de esto se elaboró la codificación o registro de observación definitiva donde se encuentran las dimensiones, subdimensiones e indicadores, derivados de los cuatro contextos de aprendizaje (categorías) para la acción de los profesores en la clase, las que se trabajaron de manera exhaustiva y excluyente.

Para la *fiabilidad* de la observación de las clases, entendiendo que esta implica que un procedimiento dé lugar siempre a los mismos resultados cuando se cumplen las mismas condiciones (Sampieri, Collado y Lucio, 2006; León y Montero, 2001) se empleó el sistema de acuerdo intersubjetivo. Este sistema permite medir el grado de acuerdo en el que la situación investigada se recrea con la intervención de observadores independientes. El *Ao* (índice de acuerdo entre observadores) se calculó siguiendo el procedimiento propuesto por Haynes (1978, en Sampieri, Collado y Lucio, 2006) con el coeficiente de confiabilidad donde *la* (acuerdo intersubjetivo) es el n° total de acuerdo entre observadores, e *ld* (desacuerdo intersubjetivo) es el n° total de desacuerdos entre observadores. En este marco el acuerdo se define como la codificación de una unidad de análisis en una misma categoría por distintos observadores (Sampieri, Collado y Lucio, 2006).

Con relación a la *validez* se optó por la de contenido puesto que refiere el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido que es el que se desea medir; es decir si el instrumento mide las dimensiones de la variable en cuestión (Sampieri, Collado y Lucio, 2006). Así, la selección de conductas que se recogieron en la codificación constituyó una muestra representativa del fenómeno observado ya que todas las categorías estudiadas en la observación forman parte de las dimensiones implicadas en el desempeño de los profesores en el aula, que

tienen validez teórica suficiente para el sistema categorial realizado. Esto proviene de los trabajos sobre los modelos de planificación y toma de decisiones del profesor, los estudios sobre interacciones en clase, las prácticas de enseñanza efectiva, el modelo de clases y engranajes motivacionales de McLean (2003) y el desarrollo del modelo TARGET (Pintrich y Schunk, 2006).

Así mismo, y más específicamente se utilizaron procedimientos de análisis univariado de estadística descriptiva.

## 5. Análisis de los resultados

Para llegar a un agrupamiento definitivo de las pautas de actuación docentes, en primer lugar se procedió a realizar el cálculo de *fiabilidad* de las observaciones de las clases. Como se ha mencionado, se implementó para ello el índice de acuerdo entre observadores propuesto por Haynes (citado por Sampieri, Collado y Lucio, 2006) que dio como resultado un acuerdo intersubjetivo de un valor de 0,82 por lo que se consideró procedente avanzar con el análisis de las 52 clases con el sistema de observación definitivo elaborado para esta investigación (ver anexo 1). Los observadores expertos que participaron para establecer la fiabilidad, fueron tres especialistas: uno en psicología educacional, otro en pedagogía y el tercero en psicología de la motivación.

En un segundo momento, y una vez obtenidos estos valores se avanzó en el análisis de cada una de las clases de los 13 profesores investigados, de manera de identificar y registrar los indicadores empíricos que correspondiesen a algunas de las categorías, subdimensiones y dimensiones estudiadas, para la totalidad de las desgrabaciones escritas. Más específicamente, a partir de la definición de las categorías de análisis se procedió a puntuar cada una de las pautas de actuación de cada profesor, cuando hubiere correspondencia con los indicadores estudiados.

En un tercer momento se explicitaron las pautas de actuación docente encontradas de manera predominante en cada uno de los 13 profesores, las que a su vez se configuraron en regularidades a partir del análisis de sus clases.

De este modo, una vez realizado el análisis completo a la totalidad de las 52 clases, se procedió a tabular cada una de las ocurrencias de las diferentes pautas de actuación docentes que se identificaron en función del procedimiento presentado precedentemente.

La Tabla 2 muestra la sumatoria de la cantidad de ocurrencias -expresado en frecuencias- encontradas en cada una de las dimensiones con sus correspondientes subdimensiones y de acuerdo a cada una de las 4 categorías que fueron definidas en función de los 4 contextos de aprendizaje que se investigan. En ella se explicitan, los *resultados finales* derivados del análisis realizado a los 13 profesores, en función del procedimiento que se acaba de mencionar.

**Tabla 2.**  
**Distribución de las Pautas de actuación observadas en los 13 Profesores**  
**-expresadas en porcentajes-**

	CATEGORÍAS	DIMENSIONES					Total de pautas
		Objetivos	Tareas	Contenidos	Evaluación	Relación D-A	
PROF. 1	1. Motivante	7,4 %	<b>24,8 %</b>	17,7 %	2,9 %	<b>24,4 %</b>	<b>77,2 %</b>
	4. Baja demanda	4,4 %	3,7 %	2,9 %	3,7 %	8,1 %	22,8 %
	TOTALES	11,8 %	28,5 %	20,6 %	6,6 %	32,5 %	100 %
PROF. 2	1. Motivante	8,6 %	<b>22,5 %</b>	14,5 %	5,2 %	<b>27,1 %</b>	<b>77,9 %</b>
	4. Baja demanda	4,6 %	5,2 %	1,9 %	2,6 %	7,8 %	22,1 %
	TOTALES	13,2 %	27,7 %	16,4 %	7,8 %	34,9 %	100 %
PROF. 3	1. Motivante	2,9 %	5,1 %	2,6 %	2,9 %	8,7 %	22,2 %
	4. Baja demanda	10,2 %	<b>24 %</b>	13,8 %	5,8 %	<b>24 %</b>	<b>77,8 %</b>
	TOTALES	13,1 %	29,1 %	16,4 %	8,7 %	32,7 %	100 %
PROF. 4	2.Desprotegidos	2,8 %	4,2 %	4,2 %	-	4,5 %	15,7 %
	3. Destructivos	7,7 %	16,9 %	<b>23,2 %</b>	11,2 %	<b>25,3 %</b>	<b>84,3 %</b>
	TOTALES	10,5 %	21,1 %	27,4 %	11,2 %	29,8 %	100 %
PROF. 5	2. Desprotegidos	7,5 %	18,2 %	<b>22,3 %</b>	8,8 %	<b>22,5 %</b>	<b>79,3 %</b>
	3. Destructivos	1,3 %	4 %	8,1 %	2,6 %	4,7 %	20,7 %
	TOTALES	8,8 %	22,2 %	30,4 %	11,4 %	27,2 %	100 %
PROF. 6	1. Motivante	7,9 %	<b>25,1 %</b>	13,4 %	4,8 %	<b>27,6 %</b>	<b>78,8 %</b>
	4. Baja demanda	4,2 %	5,5 %	1,8 %	2,4 %	7,3 %	21,2 %
	TOTALES	12,1 %	30,6 %	15,2 %	7,2 %	34,9 %	100 %
PROF. 7	2. Desprotegidos	8,4 %	15,3 %	<b>21,7 %</b>	10,7 %	<b>27,6 %</b>	<b>83,7 %</b>
	3. Destructivos	1,5 %	1,3 %	5,3 %	1,5 %	6,7 %	16,3 %
	TOTALES	9,9 %	16,6 %	27 %	12,2 %	34,3 %	100 %
PROF. 8	1. Motivante	3,4 %	4,8 %	4,8 %	2,7 %	9,5 %	25,2 %
	4. Baja demanda	7,6 %	<b>21,5 %</b>	13,8 %	7,6 %	<b>24,3 %</b>	<b>74,8 %</b>
	TOTALES	11 %	26,3 %	18,6 %	10,3 %	33,8 %	100 %
PROF. 9	1. Motivante	2,8 %	7,1 %	5,6 %	2,8 %	9,3 %	27,6 %
	4. Baja demanda	7,1 %	<b>18,7 %</b>	13,6 %	9,3 %	<b>23,7 %</b>	<b>72,4 %</b>
	TOTALES	9,9 %	25,8 %	19,2 %	12,1 %	33 %	100 %
PROF. 10	2. Desprotegidos	3,2 %	4,5 %	6,4 %	1,2 %	5,8 %	21,1 %
	3. Destructivos	6,4 %	16,2 %	<b>21,4 %</b>	10,3 %	<b>24,6 %</b>	<b>78,9 %</b>
	TOTALES	9,6 %	20,7 %	27,8 %	11,5 %	30,4 %	100 %

PROF. 11	1. Motivante	7,7 %	21,9 %	17,1 %	4,5 %	23,8 %	75 %
	4. Baja demanda	3,8 %	5,1 %	4,5 %	3,2 %	8,4 %	25 %
	TOTALES	11,5 %	27 %	21,6 %	7,7 %	32,2 %	100 %
PROF. 12	2. Desprotegidos	7,2 %	16,4 %	21,4 %	8,5 %	23 %	76,5 %
	3. Destructivos	2,6 %	5,9 %	6,5 %	2,6 %	5,9 %	23,5 %
	TOTALES	9,8 %	22,3 %	27,9 %	11,1 %	28,9 %	100 %
PROF. 13	1. Motivante	3 %	6,1 %	2,2 %	3 %	8,3 %	22,6 %
	4. Baja demanda	9,1 %	24,4 %	14,5 %	6,1 %	23,3 %	77,4 %
	TOTALES	12,1 %	30,5 %	16,7 %	9,1 %	31,6 %	100 %

Los datos presentados en la tabla 2, expresan las dominancias y regularidades de las *dimensiones* para cada una de las *categorías* en función de los *indicadores* encontrados, en cada uno de los 13 profesores estudiados.

## 6. Discusión de resultados

Desde el punto de vista de la psicología educacional y de la psicología de la motivación, y en función de los constructos teóricos que se han tomado como referencia en esta investigación, la presentación de los resultados obtenidos se organiza en función de la presencia de cuatro *tendencias*:

a) *correspondencia entre las pautas de actuación* docentes encontradas en las clases con el *modelo conceptual* de contextos de aprendizaje desarrollado por McLean (2003) identificadas a partir de la evidencia empírica.

b) *composición mixta* de las categorías estudiadas a partir de las diferentes dimensiones analizadas en el desempeño de los profesores, y *regularidades* en la dominancia de dichas composiciones.

c) *dominancia de un contexto* de aprendizaje sobre otro al interior de cada una de las composiciones mixtas. Esta dominancia muestra las siguientes regularidades:

- contextos de aprendizaje *predominantemente motivantes* donde se desarrollan en menor medida pautas que provienen de los contextos de aprendizaje de *baja demanda*;

- contextos de aprendizaje *predominantemente de baja demanda* donde se desarrollan en menor medida pautas que provienen de los contextos de aprendizaje *motivantes*;

- contextos de aprendizaje *predominantemente desprotegidos* donde se desarrollan en menor medida pautas que provienen de los contextos de aprendizaje *destructivos*;

- contextos de aprendizaje *predominantemente destructivos* donde se desarrollan en menor medida pautas que provienen de los contextos de aprendizaje *desprotegidos*.

d) *dominancia de unas dimensiones* sobre otras al interior de los contextos: específicamente la presentación de tareas en clases y el estilo de la relación educativa-afectiva docente-alumno en las clases para los contextos de aprendizaje motivantes y de baja demanda. En tanto que los contenidos trabajados en clase y la relación educativa-afectiva docente-alumno predominan en los contextos de aprendizaje desprotegidos y destructivos.

Estas tendencias, surgidas del análisis de las 52 clases, permiten realizar algunas consideraciones conceptuales al respecto del desempeño de los profesores de primer año universitarios estudiados.

Con relación a las diferentes pautas de actuación docente encontradas, el modelo teórico de contextos de aprendizaje motivantes en el aula propuesto por McLean (2003), sería un modelo procedente para aplicar en las investigaciones de campo orientadas a describir y analizar el desempeño de los profesores y la generación de climas de trabajo motivantes en situaciones naturales de clase. La evidencia empírica obtenida muestra que las pautas prototípicas definidas conceptualmente encontrarían su correlato –aunque no de manera lineal- en el desempeño efectivo de los profesores en el aula. Así, a partir de estas diferentes actuaciones los docentes estarían orientando efectivamente, cognitiva y motivacionalmente a los estudiantes, de manera que esto podría mostrar un camino en ese sentido, como señala McLean: la motivación sólo puede ser entendida dentro de contextos de aprendizaje específicos [...] Ellos [los estudiantes] pueden ser motivados en direcciones diferentes, algunas de las cuales pueden ser pro - o antiescuela, o pueden ser sobre motivados por los motivos incorrectos. El estilo motivacional de un estudiante puede ser adaptativo o inútil (McLean, 2003: 127.Traducción de autora).

Sin embargo la manera en que se desarrollan las pautas de actuación en las clases no se corresponde estrictamente con modelos puros, sino por el contrario la presencia de las diferentes dimensiones al interior de cada contexto de aprendizaje se compone de manera mixta.

Retomando lo que se ha explicitado precedentemente, McLean (2003) plantea que hay elementos claves en las actitudes de los profesores, que permiten generar cuatro contextos motivacionales específicos a partir de la interacción de dos ejes: el primero: inclusividad versus actitud de rechazo; y el segundo: motivación por el miedo a la pérdida de poder versus motivación por la búsqueda de cooperación. Una vez que estas dos dimensiones se entrecruzan se pueden identificar cuatro diferentes tipos principales de contextos de aprendizaje, con sus respectivos engranajes. El análisis realizado mostraría que en las configuraciones empíricas mixtas, los contextos motivantes y de baja demanda comparten con mayor fuerza los ejes estructurantes de inclusividad y búsqueda de cooperación; en tanto que los contextos desprotegidos y destructivos compartirían mas claramente los ejes de actitud de rechazo y miedo por la pérdida de poder. Es decir que, los profesores que desarrollan pautas motivantes combinan solamente su actuación en el aula con

pautas de actuación de baja demanda y viceversa; en tanto que los profesores que desarrollan pautas desprotegidas solamente combinan su actuación con pautas de actuación destructivas y viceversa. Así, esta disposición conceptual también tendría su correlato con los datos empíricos provenientes del campo específico de actuación en el aula.

Podría considerarse que el modo en que los estudiantes perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes estaría vinculado con el impacto motivacional que produce el desempeño de los profesores en ellos, a partir de las pautas de actuación que éstos despliegan. Se debería considerar también que los profesores muestran desempeños que combinan pautas provenientes de los diferentes contextos de aprendizaje definidos por McLean (2003). En consecuencia, como señalan Paris y Turner (1994) el desarrollo y la activación de la motivación, y más específicamente el interés por aprender, se sitúan en el contexto de la clase, estando influenciados por las características particulares de cada contexto.

Por otra parte, una de las dimensiones estudiadas cuyas pautas de actuación se presentan como regularidades en los contextos de aprendizaje son las tareas de las clases. Para Winne y Marx (1998) las tareas educativas se caracterizan por ser eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales. Así se convierten en uno de los elementos que atraviesan, estructuran y guían la enseñanza y el aprendizaje en los contextos educativos, condicionando los procesos cognitivos, relacionales y motivacionales que ponen en acción los estudiantes dentro del aula. Las tareas deberían comprenderse en el marco del contexto en el cual son presentadas; las particularidades de esa situación son las que estarían influyendo, en parte, en la actuación, el desarrollo, las capacidades y los intereses de los alumnos (Pea, 2001; Perkins, 2001). Una de las maneras en que los estudiantes organizan y planifican sus acciones orientadas al aprendizaje, se evidencia a través de las tareas que el docente propone en el aula para el desarrollo de los diferentes contenidos curriculares (Rinaudo, Bono, Squillari, 2001; Squillari, Bono y Rinaudo, 2003). Perkins (2001) señala que las tareas constituyen un nivel específico del contexto de la clase, conformando uno de los componentes más importantes que integran la estructura áulica. En tanto que Rinaudo (1999) considera que las tareas no solamente refieren a esta dimensión observable del evento diseñado por el docente, sino que las tareas constituirían la interpretación que los alumnos realizan de lo que tienen que hacer o de lo que se espera que hagan.

Con respecto a otra de las dimensiones estudiadas, el estilo de las relaciones entre docentes y alumnos que se establecen en las clases, como señala McLean (2003) el manejo del feedback es posiblemente la guía más importante para conocer la influencia motivacional que los profesores producen en los estudiantes. Las relaciones vinculares en el aula son complejas, sus características se interpretan

como dinámicas y no estáticas, en permanente interacción con factores personales y contextuales y no deterministas en sus efectos potenciales, lo que significa que los rasgos que asuman no necesariamente redundarán en beneficios motivacionales para los estudiantes (Rinaudo, 1999). Como ha señalado Gilbert (2005) una de las cuestiones que aprendió en sus años de formación como profesor, es que la enseñanza tiene que ver con las relaciones.

Por otra parte, con relación a los contenidos que se trabajan en las clases, esta dimensión que aparece regularmente en el análisis de los contextos de aprendizaje desprotegidos y destructivos, se podría comprender como el elemento preponderante en la centralidad de esos contextos, por lo que se constituyen también en un eje articulador de las relaciones interpersonales que se desarrollan en el aula. Los resultados que ubican a la presentación de contenidos en las clases en un lugar de centralidad, serían confirmatorios del modelo planteado por McLean (2003), entendiendo que estos profesores asumen al espacio docente en el aula, desde el lugar de las prácticas de desempeño donde el poder lo tiene el poseedor del conocimiento. En los contextos de aprendizaje desprotegidos y destructivos, los profesores están centrados exclusivamente en los contenidos disciplinares sin reconocer los otros espacios de aprendizaje en el aula, considerando que el lugar del aula es solo para trabajar lo atinente a los aspectos de los contenidos disciplinares específicos de su campo de trabajo.

En síntesis y a partir de lo que se ha planteado precedentemente, se podría señalar que, en primer lugar, y respondiendo al objetivo planteado en este estudio se han logrado identificar las pautas de actuación docente que los profesores de primer año desarrollan predominantemente en contextos naturales del aula universitaria.

Y en segundo lugar, indicar que dichas pautas: *a)* no tendrían una correspondencia exacta con el modelo teórico estudiado, *b)* presentarían una distribución heterogénea, es decir que no se encuentran desempeños docentes cuyas pautas de actuación correspondan únicamente a un solo contexto de aprendizaje *c)* se combinarían de manera mixta, como regularidades, siempre los mismos dos contextos de aprendizaje: el motivante con el de baja demanda; y el destructivo con el desprotegido; *d)* dicha combinatoria tendría predominio inverso en orden porcentual, es decir que cuando predomina porcentualmente el contexto motivante, el contexto que presenta menor porcentaje es el de baja demanda y viceversa; en tanto que cuando predomina porcentualmente el contexto destructivo, el contexto que presenta menor porcentaje es el desprotegido y viceversa.

Por último, destacar que los sujetos estudiados constituyen un núcleo crítico puesto que las investigaciones señalan que el primer año de la universidad implica a los sujetos cognitiva, afectiva y motivacionalmente en la medida en que sus propias expectativas, metas y atribuciones se van construyendo desde la perspectiva de la motivación y la cognición situada (Paris y Turner, 1994; Alonso Tapia, 2005).

## Notas

- (1) Este trabajo forma parte de la tesis doctoral, dirigida por el profesor Enríquez y Codirigida por la profesora Vélez, que desarrolla la autora en el Programa del Doctorado en Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.
- (2) Lic. en Psicopedagogía y Magíster en Epistemología y Metodología Científica. Profesora Adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- (3) Este trabajo forma parte del Programa de Investigación: *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: la producción de conocimientos académico-profesionales*. Aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina. 2012-2014. Resolución 852/11.
- (4) Todas las tablas y cuadros que se presentan en este capítulo son de fuente de elaboración propia.

## Referencias Bibliográficas

- Alonso Tapia, J. 1992. *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Servicio de Publicaciones. Univ. Autónoma. Madrid.
- Alonso Tapia, J. 2005. *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid. Alianza.
- Alonso Tapia, J. y G. López Luengo. 1999. Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En J. Pozo y C. Monereo (coord.) *El Aprendizaje estratégico*. España. Santillana.
- Alonso Tapia y B. Fernández Heredia. 2008. Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMCQ). *Psicothema*. Vol. 20. (4): 883-889.
- Ames, C. 1992. Classroom: goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, (3): 261-271.
- Atkinson, T. y G. Claxton. 2002. *El profesor intuitivo*. España. Octaedro.
- Ausubel, D, J. Novak y H. Hanesian. 1983. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- Bain, K. 2006. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. España. Universidad de Valencia.
- Bruner, J. 2004. *Realidad mental y mundos posibles*. España. Gedisa.
- Chaiklin, S. y J. Lave. 2001. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Claxton, G. 1991. *Educación mentes curiosas*. Madrid. Alianza.
- Clark, C. y P. Peterson. 1990. Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona. Paidós. 1990.
- Coulon, A. 1993. *Etnometodología y Educación*. Buenos Aires. Paidós.

- Feldman, D. 1992. ¿Por qué estudiar las creencias y teorías personales de los docentes? *Revista del Instituto de investigaciones en ciencias de la educación*. Año1. Nº 1. Buenos Aires.
- Feldman, D. 1999. *Ayudar a Enseñar*. Buenos Aires. Aique.
- Fenstermayer, G. y J. Soltis. 1998. *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Fernández Liporace, M. P. Ongarato y M. Casullo. 2004. Adaptación y validación de una escala sobre clima motivacional de clase. *Revista de Psicología y Ciencia Social*. Vol. 6, núm. 2.
- Fernández Liporace, M. A. Castro Solano, y N. Contini. 2006. El Clima Motivacional de Clases en adolescentes: Un estudio factorial de generalizabilidad. *Revista Evaluar*. 6: 15 – 31.
- Gilbert, I. 2005. *Motivar para aprender en el aula*. España. Paidós.
- Good, T. y J. Brophy. 1996. *Psicología Educativa*. México. Mc Graw Hill.
- Jackson, P. 1999. *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Jackson, P. 2002. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Krapp, A. 2005. Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instrucción*, (15): 381-395.
- León, O. y I. Montero. 2001. *Diseño de Investigaciones*. España. Mc Graw Hill.
- Litwin, E. 1997. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Argentina. Paidós
- McLean, A. 2003. *The motivated school*. Great Britain. Ed. P. Chapman.
- McLean, A. 2009. *Motivating every learner*. Great Britain. Publisher Sage Publications.
- Midgley, C., A., Kaplan, M. Middleton, M. Maher, T. Urdan, L. Anderman, E. Anderman y R. Roeser, 1998. The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23: 113-131.
- Ortega, F. 1996. *Los desertores del futuro*. Centro de Estudios Avanzados. Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.
- Pardo, A. y J. Alonso Tapia. 1990. *Motivar en el aula*. Servicio de Publicaciones de Universidad Autónoma. Madrid.
- Paris, S. y J. Turner. 1994. Situated Motivation. En Pintrich, P.; D. Brown y C. Weinstein. *Student motivation, cognition and learning*. Erlbaum, Hillsdale.
- Pea, R. 2001. Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En G. Salomón 2001. *Cogniciones distribuidas*. Bs. As. Amorrortu.
- Pérez A., G. Ramos Santana y E. López González. 2009. Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 221-252.

- Perkins, D. 2001. La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En G. Salomón 2001. *Cogniciones distribuidas*. Bs. As. Amorrortu.
- Pintrich, P. y D. Schunk. 2006. *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid. Pearson.
- Porlan, R. 1993. *Constructivismo y Escuela*. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Sevilla. Díada.
- Pozo, J. N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz. 2006. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. España. Grao.
- Rinaudo, M. C. 1999. *Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, EFUNARC.
- Rinaudo. C.; A. Bono; R. Squillari. 2001. Evaluación de tareas escritas en la universidad. Compilación de trabajos seleccionados del *Quinto Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*, Quito, Ecuador. Editado en Soporte Digital. Universidad San Francisco de Quito. CELI-Q.
- Rodrigo, M. 1997. Del escenario socio-cultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En Rodrigo, M. y J. Arnay. *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona. Paidós.
- Sampieri, R., C. Collado, y P. Lucio. 2006. *Metodología de la Investigación*. México. Ed. McGraw Hill.
- Sarason, S. 2002. *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Squillari S; A. Bono y M. Rinaudo. 2003. La formación en valores a través de las tareas de escritura. Trabajando con estudiantes universitarios. *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI*. Trabajo completo. Soporte digital.
- Tenti Fanfani, E. 2005. *La condición docente*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Teobaldo, M. 1996. Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario. *Revista La Universidad ahora*. Nº 10. Programa de estudios sobre la universidad. Buenos Aires. UBA.
- Urda, T. y Turner, J. 2005. Competence Motivation in the Classroom. En Elliot, A. y Dweck, C. 2005. *Handbook of competence and motivation*. 297-317. Nueva York, Guilford Press.
- Winne. P y R.W. Marx. 1998. A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks. En Ames, G. y R. Ames (Eds) *Research on motivation in Education*. Orlando. Academic Press. Vol. 3: 223-257.

## ANEXO 1

### Sistema de Observación definitivo

VARIABLE	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	SUBCATEGORIAS	
Pautas de Actuación Docente	1. <i>Presentación de objetivos</i>	1. Nivel de explicitación	1.Explícitos 2. No explícitos 3.Explicitados a pedido con ajuste solo a lo disciplinar 4. Ni dados ni solicitados	
		2. Claridad	1.Claros 2. Confusos 3. Claros solo por disciplina 4. Claros de baja expectativa	
		3.Tipo de objetivos	1.Autonomía 2 Individualista 3. De competencia 4. De dependencia	
		2. <i>Desarrollo de las Tareas</i>	1. Organización	1.Organizadas 2. Org. rígida y estructurada 3. Org. solo por contenido 4.Improvisadas
			2.Tipo de Tareas	1.Colaborativa 2.Individualista 3.Competitiva 4.Permisiva
			3.Gestión de la tarea	1.Alienta la realización 2. Controla 3. Exige 4. Deja hacer a voluntad
	3. <i>Contenidos trabajados en clase</i>	1. Organización de los contenidos	1. Organizados. 2. Organizados de manera rígida 3. Org. de manera estructurados por disciplina 4. Desorganizados	
		2. gestión del contenido	1. Adecuado 2. Impuesto 3. Complejo por disciplina 4. Dependiente del alumno	
		3. nivel de flexibilización	1. Flexible 2. Inmodificable 3. Modificable solo por contenido disciplinar 4. Conformidad	

	4. <i>Modos de Evaluación en la clase</i>	1. Tipo de evaluación según criterio	1. Criterios conocidos por dominio 2. Criterios de control 3. Criterios normativos 4. Criterio no especificados
		2. Tipo de evaluación según objetivo	1. Aprendizaje 2. Inseguridad 3. Disciplinariedad 4. Laxos
		3. Tipo de evaluación según contenido	1. Complejidad creciente 2. Muy complejos 3. Complejos por disciplina 4. Fáciles
	5. <i>Estilo de la relación educativa-afectiva docente-alumno en las clases</i>	1. Actitud del Profesor	1. Proximidad 2. Aceptación por conveniencia 3. Aceptación restringida 4. Aceptación permisiva
		2. Tipo de comunicación	1. Bidireccional 2. Unidireccional 3. Escucha restringida disciplinar 4. Escucha indiferenciada
		3. Características	1. Andamiaje 2. Control intervención 3. Respuesta disciplinar 4. Intervención sin límites

En las casillas correspondientes a las **subcategorías** la numeración se corresponde con las siguientes **categorías**: 1. contextos motivantes, 2. contextos desprotegidos, 3. contextos destructivos, 4. contextos de baja demanda.