

Grado en Psicología – Trabajo de Fin de Grado

“EVALUACIÓN Y MEJORA DEL PERFIL MOTIVACIONAL DE LOS
ALUMNOS DE UNA SITUACIÓN EDUCATIVA EN LA ASIGNATURA
DE VALENCIANO EN EL CURSO DE 4º DE LA ESO DEL IES
MATILDE SALVADOR”

Universidad Jaume I

Sergio Ruiz García – 23305470F
Convocatoria Julio 2017
Tutor: Fernando Doménech Betoret



A todos los que han formado parte de mi crecimiento personal y académico, y que siempre me hacían seguir adelante con más entusiasmo y constancia. Al instituto IES Matilde Salvador por facilitarme el poder llevar a cabo este trabajo. A mi familia por su apoyo incondicional.

GRACIAS

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| RESUMEN..... | 1 |
| ABSTRACT..... | 1 |
| EXTENDED SUMMARY..... | 3 |
| PARTE I: MARCO TEÓRICO..... | 5 |
| 1. OBJETIVOS DEL TRABAJO Y BREVE INTRODUCCIÓN..... | 5 |
| 2. CONTEXTUALIZACIÓN..... | 6 |
| 2.1. Características del entorno del centro..... | 6 |
| 2.2. Características del centro y de la clase estudiada..... | 6 |
| 3. LA MOTIVACIÓN ESCOLAR..... | 8 |
| 3.1. La motivación y la desmotivación escolar de alumnos de secundaria..... | 8 |
| 3.2. El MCSE como punto de partida para estudiar la motivación escolar..... | 12 |
| PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO..... | 16 |
| 4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS..... | 16 |
| 5. METODOLOGÍA..... | 17 |
| 5.1. Características de la muestra y procedimiento..... | 17 |
| 5.2. Instrumentos de medida utilizados..... | 18 |
| 5.3. Tratamiento estadístico de los datos..... | 20 |
| 6. RESULTADOS OBTENIDOS..... | 20 |
| 6.1. Estadísticos descriptivos y fiabilidad de las escalas..... | 20 |
| 6.2. Correlaciones..... | 25 |
| 6.3. Comparación de medias..... | 27 |
| 7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y PROPUESTAS DE MEJORA..... | 28 |
| 7.1. Respecto al primer objetivo..... | 28 |
| 7.2. Respecto al segundo objetivo..... | 29 |
| 7.3. Propuesta de mejora y orientación para el profesorado..... | 30 |
| 7.4. Limitaciones de estudio global y propuesta de futuro..... | 32 |
| PARTE III: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS..... | 33 |
| 8. BIBLIOGRAFÍA..... | 33 |
| 9. ANEXOS..... | 36 |
| 9.1. Anexo 1..... | 36 |
| 9.2. Anexo 2..... | 42 |
| 9.3. Anexo 3..... | 46 |

RESUMEN

En el presente estudio se pretende analizar el perfil motivacional en dos aulas de cuarto de la E.S.O. del centro IES Matilde Salvador en la materia de valenciano y, por otra parte, examinar si existe una relación entre el nivel motivacional y la manera en la que los alumnos aprenden. Así como, si las diferentes variables contextuales, intención de aprender (expectativas) y estrategias de aprendizaje utilizadas influyen en el aprendizaje. Para ello se han formulado dos hipótesis. En la primera se prevé una relación significativa y positiva entre las variables contextuales y la intención de aprender; y, en la segunda se prevé una relación significativa y positiva entre la intención de aprender y las estrategias de aprendizaje. La muestra está compuesta de 51 sujetos y el análisis llevado a cabo se ha realizado a partir de la evaluación de tres cuestionarios: variables contextuales de la situación educativa, variables motivacionales de posicionamiento evaluados por los alumnos y estrategias de aprendizaje, evaluado por la profesora. Estos cuestionarios parten del Modelo de Calidad de Situación Educativa (MCSE) propuesto por Doménech (2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012). Tras haber obtenido los resultados de los cálculos y su posterior tratamiento estadístico, se puede afirmar que existe una relación entre algunos factores que pertenecen a las variables contextuales y expectativas creadas por los alumnos, pero no existe una relación con las estrategias de aprendizaje utilizadas por éstos.

Palabras clave: variables contextuales, expectativas, estrategias de motivación, MSCE.

ABSTRACT

The present study focuses on analysing the motivational profile and whether there is a relationship between the motivational level and the way of learning of the students from the fourth year of Compulsory Secondary Education, who study in the high school of Matilde Salvador. The purpose of this is to see if the motivational factors, such as contextual variables, willingness to learn (expectations) and the learning strategies used, influence the motivation. Therefore, two hypotheses have been formulated regarding different expectations. In the first one, a significant and positive relationship between the contextual variables and the willingness to learn is expected and in the second hypotheses, a positive and significant relationship between the willingness to learn and the learning strategies used by the students. The sample is made up of 51 subjects, and the analysis carried out has taken place from the assessment of three questionnaires: personal and contextual variables in the Educational Situation, willingness to learn and expectations, and learning strategies assessed by the teacher. These questionnaires are based on the Education Situation Quality Model (in Spanish, MCSE) suggested by Doménech (2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012). After having obtained the results regarding the statistical calculations, it can be said that

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

there is relationship between some contextual factors, expectations created by the students, and the learning strategies used by these.

Keywords: contextual variables, expectations, learning strategies, motivation, MSCE.

EXTENDED SUMMARY

Learning in the adolescence is a subject of important consideration and analysis. To approach to the problematic of learning with adolescents is one of issues that more questions and reflections is actually generating in the profesional practive, beyond other quetions in the learning process, we find a continued lack of interest and motivation to learn.

The present study focuses on two main goals. On the hand, analyzing the motivational profile of the students of two classroom from the fourth year of Compulsory Secondary Education, who study in the high school of Matilde Salvador. Moreover, Valenciano have been chosen as the subject to evaluate the motivation and expectations of the learning. The sample study object is made up of 51 students, being 20 men and 31 women. The age of the esperimental students oscillates between the 15 and 17 years.

On the other hand, studying the relationships between the contextual variables, the willingness to learn (expectations) and the learning strategies used by the students during the learning-teaching process. To do so, two hypotheses have been established, which will be the basic of the study. In the first one, a significant and positive relationship between the contextual variables and the willingness to learn and in the second hypothesis, a positive and significant relationship between the willingness to learn and the learning strategies used by the students.

After an exhaustive bibliographical review regarding motivation, it has been seen that there are several theories concerning this topic. However, only a few ones have been discussed because they have shown special interest when dealing with motivation as well as the lack of it in scholl.

Furthermore, the tools used when carrying out the research are three questionnaires from the Education Situation Quality Model (in Spanish, MCSE) of Doménech (2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012). Each of these questionnaires assesses different factors, that is, contextual and personal variables, expectations and targets created by the students, and the learning strategies that have been assessed by the teacher.

This study is based on the MCSE, composed by different sections. It contains several variables, but the focus has been on the contextual ones, as well as the expectations and learning strategies.

After beginning of the 2016-2017 academic year, the first questionnaire (contextual variables of Educational Situation) was distributed, being followed by the second questionnaire (willingness to learn or expectations). Finally, the third questionnaire was assessed by the teacher at the end of the year. The teacher had to evaluate the learning strategies used by the students and mark them. Once obtained the data, a data matrix has been created in order to do stadistical calculations,

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

specifically descriptive and reliability ones (Alpha the Cronbach) and Pearson bivariate correlations, in addition, bar charts have been created to perform comparisons of both classroom.

After having obtained the results, and thanks to the average, we can conclude that the profile of the sample is, in general terms, good. The students consider the contextual variables and the willingness to learn as relevant aspects. Moreover, these influence the learner performance during the teaching-learning process. On the hand, the questionnaires show a high level of reliability since they present marks higher than 0.70.

From the correlations on, the acceptability and the rejection of the hypothesis have been studied. The data show that is significant relationship between the variables, although not entirely. Besides, we also find relationship between the contextual variables and the willingness to learn. Since not all the factor of correlations are significant, the suggested hypotheses have not been neither totally accepted or rejected. The data also show that isn't significant relationship between the variables willingness to learn and the learning strategies.

Furthermore, from the bar charts, a comparison of both classroom has been carried out among each one of the variables in order to observe the aspect influencing them. The marks obtained in the classroom B are lower than the other classroom, which can be due to the context that affects both the willingness to learn and the learning strategies.

Finally, the possible limitations affecting the present study are worth mentioning, as well as the suggested improvements for future research. Moreover, future proposals for the teachers have been proposed in order to help her/him know how to motivate students and make them conceive the subject as useful for their daily life.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

1. OBJETIVOS DEL TRABAJO Y BREVE INTRODUCCIÓN

Después de visualizar las últimas pruebas internacionales PISA (evalúan el nivel del alumnado en matemáticas, ciencias y lectura en segundo curso de la educación secundaria obligatoria) podemos afirmar que nuestro país obtiene unos resultados inferiores a la media de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) lo que se traduce en una crisis que incide sobre las competencias básicas que se deben alcanzar en estas materias.

El de este trabajo consiste en analizar el perfil motivacional de los alumnos de la asignatura de valenciano del cuarto de secundaria y examinar si existe una relación entre la forma de aprender y el nivel motivacional de los alumnos. De este objetivo se derivan las siguientes hipótesis: 1.- se prevé una relación significativa entre las variables contextuales y la intención de aprender; 2.- se prevé una asociación significativa entre la intención de aprender y las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos.

Para la realización de este trabajo es necesario profundizar en las teorías sobre la motivación, buscar modelos instruccionales para explicar y pronosticar el aprendizaje y rendimiento escolar, para lo cual hemos tomado como referencia el Modelo de Calidad de Situación Educativa de Doménech (2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012); basándonos en este modelo, que será explicado más abajo, se evaluarán las variables contextuales, intención de aprender (expectativas) y estrategias de aprendizaje.

Dentro de este modelo se tienen en cuenta las Variables Motivacionales de Posicionamiento (VMP) formadas y determinadas por la intención de aprender y las variables input (contextuales y personales) que, según la investigación previa llevada a cabo en el marco del MSCE (Doménech, 2006; Doménech, Gómez-Artiga y Lloret, 2014), son las responsables de activar/desactivar la intención de aprender.

La realización de esta evaluación es necesaria para conocer el nivel de motivación que presenta el alumnado. Esta evaluación ha sido realizada al principio del curso y al finalizarlo. Una vez obtenidos los resultados se podrá hacer hincapié en qué propuestas serían las más adecuadas para aumentar dicho nivel motivacional.

El marco utilizado para llevar a cabo esta evaluación será el Modelo de Calidad de Situación Educativa (MCSE), el cual posee características propias para la evaluación de las principales variables involucradas en el procesamiento E/A, es integrador, secuencial y sistémico. “Integrador porque aglutina de forma simultánea los tres elementos clave de la instrucción

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

(profesor, estudiante y contenido) cuyas características de partida o input van a condicionar el resultado de la instrucción. Secuencial porque las tres fases (input, proceso y resultados) que componen el modelo, se desarrollan de forma secuencial hasta completar el ciclo instruccional (tema, unidad instruccional, bloque temático, etc.). Sistémico por que opera como un sistema, ya que además de estar sus elementos interrelacionados, posee capacidad de autorregulación para alcanzar los objetivos propuestos” (Doménech, 1995).

2. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. Características del entorno del centro

Castellón de la Plana está situado al este de la Península Ibérica sobre una extensión de terreno llano, rodeada por distintas sierras por el interior y el mar Mediterráneo al este. El centro urbano principal se encuentra a unos 4 km de la costa.

Castellón cuenta con una población de 171.669 habitantes y un área metropolitana que ronda los 300.000 habitantes, siendo la cuarta ciudad de la Comunidad Valenciana por número de habitantes.

La lengua mayoritaria y vehicular en el centro es el valenciano. En el caso del alumnado de procedencia extranjera nos encontramos con casos de rápida adaptación a las dos lenguas. El origen social y cultural del alumnado es bastante homogéneo. Aunque se tiene que decir que hay casos puntuales y bastante definidos de muy pequeñas bolsas de procedencia socioeconómica y cultural bastante desfavorecida, por lo tanto, necesitan de una atención específica a sus necesidades educativas.

2.2. Características del centro y de la clase estudiada

La poca oferta de plazas de ciclos de la ESO, Bachillerato y Formación Profesional dio lugar al nacimiento del Centro de Formación Profesional de Germans Bou en 1992.

Unos años después, este se trasladó a la carretera Almassora para dar lugar a un nuevo IES en el que se impartirían ciclos de la ESO, quedando en el centro de Germans Bou solamente la Formación Profesional.

En 1995 abrió sus puertas en la avenida Casalduch el IES Matilde Salvador, aunque hasta el siguiente año no se implementaron clase, solo contaba con los cursos de tercero y cuarto de la ESO, hasta 1997 no se instauró el ciclo de la ESO completo y poco después el Bachillerato.

Hasta llegar al día de hoy donde la oferta formativa que se imparte es la siguiente:

- **ESO**
- **Bachillerato**, en sus dos modalidades: Ciencias y Humanidades y Ciencias Sociales.

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

- **Formación Profesional Básica:** Administrativos y gestión e Informática y comunicaciones.
- **Formación Profesional Media,** familia sanidad: Emergencias sanitarias, Farmacia y parafarmacia y Cuidados auxiliares de enfermería (este último también está disponible mediante la modalidad de **Formación Profesional semipresencial o a distancia**).
- **Formación Profesional Superior:** Edificación y obra civil, y de la rama de sanidad: Anatomía patológica y citodiagnóstico, Laboratorio clínico y biomédico y Documentación y administración sanitaria.

El número de alumnado ha ido aumentando con el paso de los años llegando a ser 1450 alumnos matriculados en 2016 de las cuales 900 pertenecen en su totalidad de Ciclos Formativos, perteneciendo la mayoría a los ciclos de la familia sanitaria. En cuanto a la Eso y Bachillerato, el número de matrículas bordea los 550 alumnos.

Una de las ventajas del IES es que en su mayor parte el alumnado de ESO, está inscrito en el mismo CEIP, Isidoro Andrés, a pesar de que últimamente hay bastantes alumnos que se incorporan al centro desde otros centros como el CEIP el Estepar, Lope de Vega y el Colegio Sagrado Corazón de Jesús Madre Vedruna. En cuanto a los ciclos, la demanda llega no sólo de la ciudad de Castellón, sino que también de las comarcas de Castellón e incluso de provincias que son colindantes como Tarragona o Valencia. Esta afluencia está relacionada con el carácter referencial que tiene el IES a los Ciclos Formativos de la familia sanitaria y proyectos de edificación.

El IES Matilde Salvador también cuenta con un equipo de orientación, así como diferentes aulas y profesores que ayudan a los alumnos que tengan algún retraso curricular o alguna necesidad educativa especial

El centro en el cual se han realizado el Practicum ha sido el I.E.S. Matilde Salvador, este se encuentra en el sector sur de Castellón de la Plana, entre la Avenida Valencia y Almassora en su parte alta y la Avenida Casalduch en su límite al este.

En este centro se realizan estudios en régimen diurno, vespertino, nocturno y semipresencial, con un horario de 8.20 hasta 21.35 h. Los alumnos de ESO y Bachillerato acuden al centro en horario diurno comprendido de 8.20 hasta 14.50 h. Los alumnos de Formación Profesional (presencial y semipresencial), asisten al centro en horario vespertino, de 15.10 a 21.35 h, o bien en horario nocturno desde 18.00 hasta 21.35 h.

El centro cuenta con pistas deportivas, un gimnasio, salón de actos, laboratorios de física, química y biología, biblioteca, aulas de tecnología, informática, música, plástica totalmente

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

equipadas. Así como, también laboratorios y materiales necesarios para los distintos tipos de estudios de Formación Profesional ofertado.

El centro facilita la incorporación del alumnado a Formación Profesional mediante la preparación en el Aula Virtual y en clases presenciales para la prueba de acceso.

Todas las aulas están equipadas con un ordenador y proyector y sistema de sonido propios para cada clase.

En cuanto al grupo de clase estudiado, decir que se han escogido dos clases de cuarto de la ESO, siendo 27 alumnos en una de ellas, de los cuales 11 son hombres y 16 son mujeres, y 24 alumnos en otra, de los cuales 9 son hombres y 15 son mujeres. Las edades que comprenden son: entre los 15 y 17 años.

3. LA MOTIVACIÓN ESCOLAR

3.1. La motivación y la desmotivación escolar de alumnos de secundaria

Para abordar este punto, es necesario comentar qué es lo que se tratará a continuación (Figura 1). En un principio, se hablará de la motivación escolar, que es un punto indispensable a tener en cuenta en el proceso educativo. A partir de ésta, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre distintas teorías cognitivas relacionadas con la investigación. Puesto que se han encontrado muchas, únicamente serán explicadas algunas de ellas y otras serán nombradas.

Por otro lado, existen distintos Modelos Instruccionales que pretenden explicar y pronosticar el aprendizaje y rendimiento escolar, pero el punto de partida será el Modelo de Calidad de Situación Educativa (MCSE) (Doménech, 2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012), el cual será explicado en el siguiente apartado. No obstante, no hay que olvidarnos de la desmotivación y lo que ello conlleva.

Dicho Modelo está dividido en varios bloques, pero nos centraremos en aquellos que nos interesen para este estudio. Por una parte, están las variables personales y contextuales. Otro factor que se debe comentar es la intención de aprender o expectativas, que integra las Variables Motivacionales de Posicionamiento (VMP). Dentro de éstas están las expectativas y metas y, en este trabajo nos centraremos en las expectativas. Por último, se comentarán las estrategias de aprendizaje, las cuales han sido evaluadas por el profesor encargado de la asignatura de valenciano tras la que se han recogido los datos de la muestra, es decir, de cuarto de la ESO de centro IES Matilde Salvador.

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

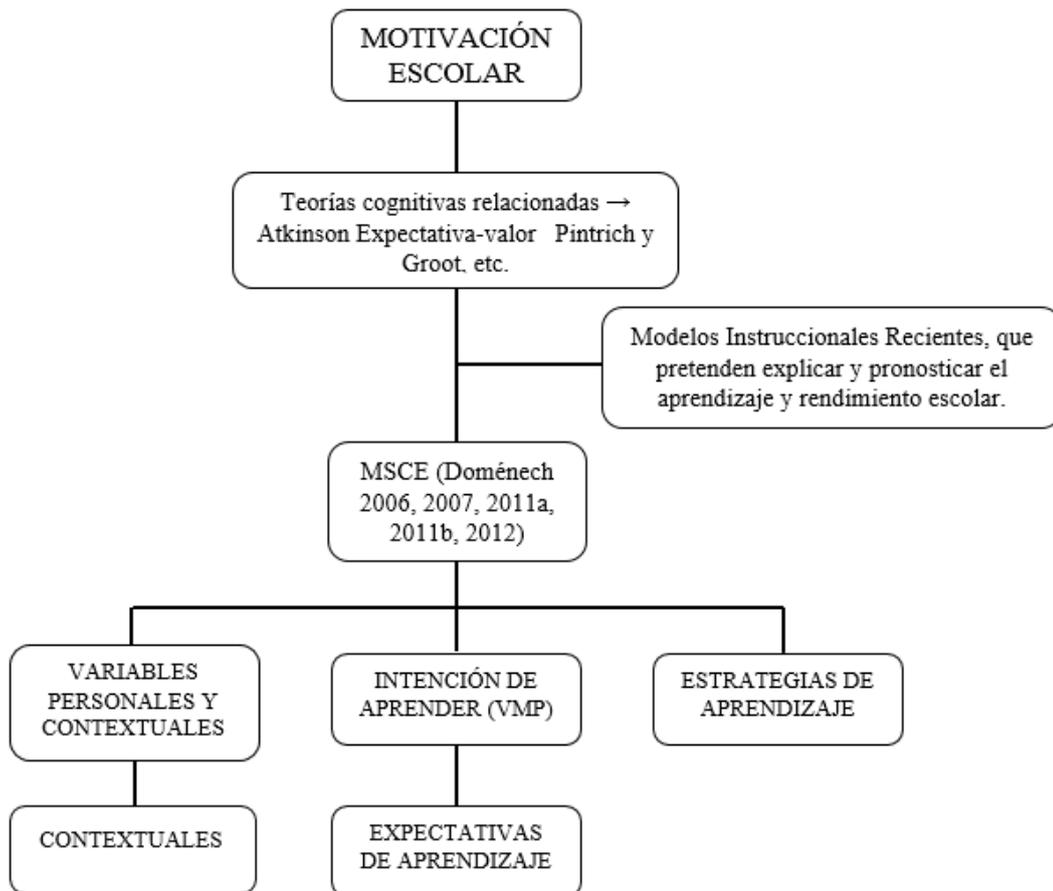


Figura 1. Esquema del proceso de enseñanza-aprendizaje

Pero, ¿qué es la motivación? El término motivación se refiere a un proceso interno que impulsa al individuo, y que a su vez se relaciona con algún evento externo, algo que queremos alcanzar. Idea apoyada por Pintrich y Schunk, (2006): “La motivación es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene” (p. 5).

Motivación deriva del verbo *movere*, que significa moverse. Moverse para alcanzar algo que nos mueve y que nos ayuda a completar una tarea. En una perspectiva inicial sobre qué es la motivación, según Pintrich y Schunk, la motivación “es un proceso de fuerzas internas o de rasgos personales, de respuestas conductuales a determinados estímulos o de diferentes escenarios de creencias y afectos” (p.5). Los pensamientos, creencias y emociones de un individuo, desde un punto de vista cognitivo, son los factores que más influyen en la motivación (Pintrich y Schunk, 2006).

La motivación está muy relacionada con el proceso de aprendizaje. El alumno que esté motivado será el que sienta interés por la asignatura, tendrá una actitud positiva hacia la realización de ciertas acciones y en alcanzar las expectativas y las metas propuestas. También estará motivado para iniciar una acción y mantenerla en el tiempo, organizar y preparar el material correspondiente, atender a cualquier enseñanza, pedir ayuda cuando no entiendan algo, etc.

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valencià en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

(Zimmerman y Martínez-Pons, 1992, citado en Pintrich y Schunk, 2006). Según Schunk (1991b), la motivación puede influir tanto en el aprendizaje y la ejecución, como en lo que los estudiantes hacen y aprenden.

No obstante, no podemos evitar hablar de la desmotivación y lo que ello conlleva. Se trata de “un estado de ausencia de motivación, de falta de intención para actuar, y se concibe como distinta de la motivación intrínseca y extrínseca” (González, 2005. P. 24). Al contrario de un estudiante motivado, uno que no lo está, no presenta la suficiente motivación, ni las aptitudes necesarias para esforzarse a la hora de realizar un nuevo aprendizaje. Estos son desorganizados, sus apuntes son pobres e incompletos, pueden no pedir ayuda cuando la necesitan, etc. (Pintrich y Schunk, 2006). Por lo tanto, no resulta en absoluto asombroso que el aprendizaje se resienta.

Ryan y Deci (2000a, b, 2002) y Vallerand (1997) señalan algunos desencadenantes de esta desmotivación: pensamientos sobre la propia falta de capacidad para realizar una tarea, la convicción de que las estrategias utilizadas no darán el resultado esperado, que el estudiante este convencido de la dificultad de la tarea, sentimientos de indefensión y falta de control, así como, una falta de valoración de la tarea. El alumno en consecuencia, puede sentirse desilusionado y presentar una escasa regulación externa e interna de la conducta. Esto puede llegar a tener consecuencias como la no participación en las tareas escolares y puede llevar también al abandono de los estudios (González, 2005. P. 25).

Volviendo a la motivación, existe una importante relación recíproca a considerar entre ésta y el aprendizaje, y la ejecución. Es decir, la motivación incide en ambos, y por lo tanto aquello que los estudiantes hagan y aprendan afectará a su motivación (Schunk, 1991b).

Conforme se van cumpliendo los objetivos propuestos, el alumno se siente más motivado al ver que tiene los requisitos necesarios para aprender, y esto le motiva para establecer metas nuevas y más desafiantes.

Como consecuencia del cumplimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos académicos establecidos, es que a medida que estos se van cumpliendo, pueden ir observando que cumplen los requisitos necesarios para aprender, esto hace que estén motivados a la hora de plantearse o enfrentar nuevos y desafiantes retos. Se podría decir que los alumnos, conforme van alcanzando sus metas, están intrínsecamente motivados para continuar con su aprendizaje (Meece, 1991).

Caben destacar cuatro indicadores importantes de la motivación, en los que se puede inferir la presencia de ésta, que serían: la elección de tareas, el esfuerzo, la persistencia y el logro. Dedicar un gran esfuerzo mental durante la enseñanza y la utilización de estrategias cognitivas

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

les facilitará el aprendizaje, será el fruto de esa motivación y a su vez, ayudarán a supervisar su nivel para comprender y adquirir, organizar y estructurar la información, así como ser capaces de relacionar los conocimientos nuevos con los que ya tenían previamente (Peterson, Swing, Braverman y Buss, 1982; Pintrich y De Groot, 1990a).

Es fundamental considerar un factor esencial para que no haya desmotivación en el aula y que es facilitador del aprendizaje, no referimos al feedback que recibe el alumno por parte del profesor. En 1983, Schunk constató esto mediante la realización de un estudio, en el cual se evaluaban las percepciones de un grupo de niños sobre lo duro que tendrían que trabajar durante el aprendizaje de las matemáticas, y encontró que “Las expectativas de autoeficacia y sus percepciones aumentan si se proporciona un feedback que vincule sus resultados con el esfuerzo que realizan”.

Como se ha comentado al principio del apartado, se pueden encontrar varias teorías que están relacionadas con la motivación. Definimos una teoría como un conjunto de principios sistemáticos que sirven para explicar un fenómeno. Una teoría proporciona un marco para interpretar las observaciones del entorno y ayudar a establecer vínculos entre la investigación y la educación (Suppes, 1974). Según las teorías cognitivas, “la motivación es interna, no podemos observarla directamente, sino que a través de sus productos (comportamientos)”, (Pintrich y Schunk, 2006. P 23).

Por una parte, tenemos el Modelo de Atribución Causal de Weiner (1986, 2000, 2001), según el cual, ante un resultado llamativo que depende de factores ambientales y personales, se realiza una atribución causal del éxito o del fracaso. Cada una de esas atribuciones posee características determinadas, tanto cognitivas (expectativas), como afectivas (emociones dependientes de la atribución), así como el propio rendimiento final obtenido.

Las consecuencias de las atribuciones para la motivación, el afecto y la conducta de un individuo se describen como el proceso atribucional (Kelley y Michela, 1980), las atribuciones de acuerdo con el modelo de Weiner (1986), se pueden clasificar en función de tres dimensiones (estabilidad, control y locus). Estas dimensiones causales tienen la fuerza psicológica para influir sobre la autoeficacia y las expectativas de éxito. Weiner en 1986, define estas tres dimensiones como: locus de control externo, que se puede atribuir al azar o a la suerte o interna, las propias capacidades y el esfuerzo dado por el sujeto, a la controlabilidad, que hace referencia a la percepción del sujeto sobre su capacidad y posibles situaciones que pueden ser controlables o incontrolables y a la estabilidad, que puede ser inestables, como la suerte o el esfuerzo puntual, o en cambio, estables como el esfuerzo diario.

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

Estas atribuciones se pueden dar de diferentes maneras y algunas de ellas favorecen el proceso atribucional. Suspender un examen final puede suscitar al alumno para que busque la causa del suspenso por el interés o importancia de este, cosa que no sucede con una prueba diaria. Un resultado inesperado también puede despertar la búsqueda de las posibles causas, esto puede suceder cuando un alumno brillante suspende un examen. Esta inspección es más frecuente cuando el resultado es negativo o peor de lo esperado o en situaciones nuevas, así como en los cambios de etapa educativa (ESO, Bachillerato, Universidad, etc.) y cambios de colegio. (Möller y Köller, 2000).

Esta es una teoría que habla sobre motivación, en este caso sobre motivación atribucional, pero durante la historia ha habido muchísimas, como puede ser: la Teoría de Hater, el Modelo de Covariación de Kelley, el Modelo de expectativa-valor de Wigfield y Eccles.

3.2. El MCSE como punto de partida para estudiar la motivación escolar

A la hora de estudiar la motivación escolar, podemos encontrar distintos modelos educativos con el fin de poder ofrecer un marco conceptual para poder guiar la investigación en contextos formales (Anderson y Burns, 1989).

El Modelo de Calidad de Situación Educativa (MCSE) de Doménech (2006, 2007, 2011^a, 2011b, 2012), en el que se basa nuestra investigación, es un recurso de investigación y reflexión para el profesorado, aporta una vía metodológica para investigar en la situación educativa y considera el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma integrada, considerando de forma simultánea tanto lo que hace el profesor para enseñar como lo que hace el alumno para aprender. Además de ofrecer un marco explicativo capaz de pronosticar el aprendizaje y rendimiento escolar, proporciona una guía de actuación para el profesorado, orientada a mejorar la motivación escolar y el aprendizaje de los alumnos/as.

Es un modelo que examina las principales variables involucradas en el aprendizaje escolar, así como las relaciones entre ellas. Así pues, el MCSE presenta una serie de características propias, esto hace que se distinga de los demás modelos, cabe destacar las siguientes:

- Integrado porque agrupa de forma simultánea los tres elementos importantes de la instrucción, profesorado, alumnado y contenido. Éstas características de partida o input condicionarán el resultado de la instrucción.
- Secuencial porque las fases que componen el modelo, input, proceso y resultados, se desarrollan de manera secuencial hasta completar el ciclo instruccional (tema, unidad instruccional, etc.)

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

- Sistemático porque opera como un sistema, ya que además de estar sus elementos interrelacionados, tiene la capacidad de autorregulación propia para alcanzar los objetivos marcados.

Debido a estas características, se pueden recoger datos reales dentro del aula, y su análisis puede ayudar a la mejora del proceso E/A y del rendimiento escolar.

El funcionamiento del modelo en cuestión se puede observar en las siguientes figuras:

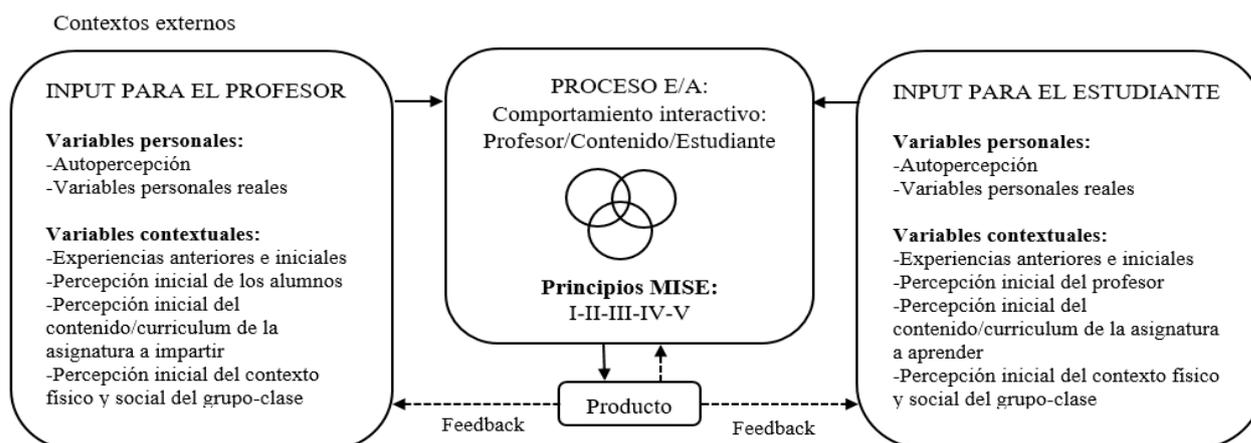


Figura 2. Modelo de Calidad de Situación Educativa (MCSE): Interrelación entre input, proceso y producto

Con respecto a la interacción entre input, proceso y producto (Figura 2), este modelo consta de tres fases, *input* tanto del profesor como del estudiante, compuesto por las características personales, y las condiciones contextuales, las cuales hay que tener en cuenta para que haya un aprendizaje; una fase de *proceso* (variables motivacionales, procesos y estrategias E/A), y por último una fase de *producto*, con resultados y satisfacción. También es importante comentar que la intención de enseñar y aprender debe aparecer al principio del proceso de E/A y también debe mantenerse hasta que éste termine.

En la Figura 3 podemos observar el proceso con sus respectivas fases además de la relación funcional entre los componentes del modelo. Como se puede observar, hay distintas fases y bloques, pero en esta investigación nos centraremos principalmente en las variables contextuales (Bloque II), las Variables de Posicionamiento (Bloque III) y las estrategias de aprendizaje (Bloque IV).

Respecto a la estructura de este esquema, podemos observar que está compuesto por cinco bloques de variables que se agrupan en tres fases secuenciales, la primera de ellas, compuesta por las variables contextuales y las variables personales. Estas describen las condiciones que contribuyen y son relevantes en el proceso de E/A desde su inicio.

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

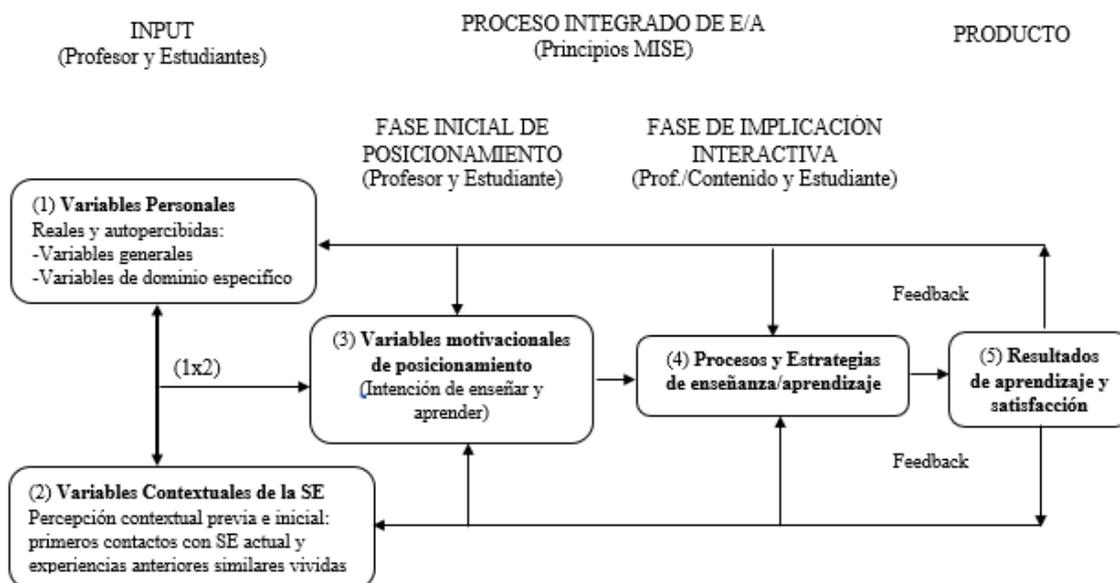


Figura 3. Modelos de Calidad de Situación Educativa (MCSE): Estructura, componentes y relaciones

En otros estudios se han constatado (e.g. Doyle, 1977; Fraser, 1987, 1989, 1998; Ramsden, 1992; Waxman, 1991) que las percepciones generadas por los estudiantes del entorno de aprendizaje tienen una remarcable influencia en la calidad del aprendizaje y resultados (Doménech, 2013).

Las variables contextuales se refieren a la percepción formada tanto por el profesor, como por los estudiantes. Dicha impresión se empieza a forjar desde el inicio y durante todo el proceso de E/A, durante los primeros contactos con la situación educativa actual, así como experiencias anteriores parecidas. Es fundamental considerar las creencias, juicios y actitudes se ha formado el profesor de los estudiantes, del contenido a impartir y del escenario instruccional, ya que esta va a influir en su forma de impartir el contenido de la materia (Doménech, 2013). Así como también habrá que tener en cuenta la percepción que se hayan hecho los estudiantes del profesor, de la materia y de la forma de evaluación. El contexto social de cada situación educativa es diferente, debido a que genera diferentes percepciones en el profesor y en los estudiantes y en las actuaciones que se derivan de tales percepciones (Erickson, 1986).

A lo largo de los años, en las distintas investigaciones realizadas, se ha ido reforzando la idea de que la conducta de una persona está determinada por sus variables personales y contextuales. Las personas, ante un problema o a la hora de enfrentarse a una situación hace una evaluación primaria sobre la situación educativa actual y una evaluación secundaria sobre sus características personales (Doménech, 2013). Esta idea queda reforzada en el Modelo Cognitivo de Lazarus y Folkman (1984) en el que se explica cómo responden las personas ante situaciones

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

estresantes, es decir, cuando una persona se encuentra frente a un problema, evalúa sus variables personales y las características que puede presentar el contexto/situación, para dar la respuesta más óptima posible.

Por otro lado, en la segunda fase encontramos las Variables Motivacionales de Posicionamiento (VMP), las cuales componen el proceso integrado de E/A. Al igual que sucede con la primera impresión que nos formamos de una persona, es probable que si las intenciones de aprender (alumnos) y las de enseñar (profesor) son altas desde un principio, al final del proceso de E/A también sean altas, y viceversa. (Doménech, 2012).

Estas VMP se activan en función de la percepción que los alumnos han generado sobre cómo se desarrollará el proceso instruccional. La percepción generada durante esos días previos e iniciales condicionará la forma de afrontar el proceso y, consecuentemente, su aprendizaje (Doménech, 2013).

Así pues, la intención de aprender del alumno dentro de esta fase, cabe destacar que está formada por las expectativas y metas. Expectativas generadas, por ejemplo, sobre la idea de cómo irá el curso, y las metas que pretenden alcanzar.

Centrándonos en el proceso de aprendizaje del alumno, queremos destacar algunas ideas para comprender el funcionamiento del MSCE:

- Cuando se inicia el proceso educativo, el alumno evalúa los elementos de la situación educativa (Bloque I) que son clave para el aprendizaje (profesor, relaciones con los compañeros, contenido de la materia y evaluación) y los recursos personales (conocimientos previos, autoeficacia académica, etc.) que posee (representados por el Bloque II) para hacer frente a dicha situación educativa.
- Ambas evaluaciones generan información al alumno sobre el nivel de exigencia que establecerá el profesor para aprobar la asignatura, de las dificultades que se encontrará durante el proceso de aprendizaje y de los apoyos (internos y externos que previsiblemente va a encontrar durante el proceso).
- Cuanto más positiva sea la percepción del alumno respecto a los Bloques I y II (variables input), mayor será su intención de aprender (Bloque III).
- Las variables de los Bloques I, II y III se denominan variables pronóstico. Éstas condicionarán el proceso de aprendizaje que desarrollará el alumno, ya sea un tramo corto (tarea, tema, seminario) o largo (trimestre, semestre, curso).
- Por último, comentar que la percepción de las variables input por los alumnos estará condicionada en gran medida por la relación que sus padres mantengan

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

con la escuela (colaboración, actitud, creencias, etc.) y con ellos mismos (afecto, apoyo, tipo de demandas) (Doménech, 2013).

Por último, se comentarán las estrategias de aprendizaje del MSCE, que pertenecen al Bloque IV. Se refiere a la forma en la que interactúan el profesor y los alumnos en interacción con un contenido curricular específico. Estas estrategias han sido evaluadas por el profesor del centro cerca de la finalización del curso, para poder ver el proceso del alumnado. A través de las estrategias de aprendizaje podemos procesar, organizar, retener y recuperar información, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función de los objetivos a alcanzar, determinados por las demandas de la tarea (Beltrán, 1993, 1998).

Estas estrategias, no son únicamente las derivadas de acciones directas, sino que también implican procesos y metacogniciones que regulan el plan de acción de todo proceso educativo como autoanálisis, autoevaluación de lo realizado, etc., (Bertrán, 1993, 1998; Pozo, 1989), al igual que hay que tener en cuenta las variables relativas a los procesos autorregulatorios y cuando los alumnos aprenden (Doménech, 2013).

Así pues, en función de las respuestas que los alumnos den con respecto a las variables que definen el perfil motivacional y la intención de aprender, condicionaran su implicación en el proceso de E/A, puesto que determinarán las estrategias de aprendizaje que utilizarán y a su vez, en los resultados académicos que obtengan.

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Basándonos en el Modelo de Calidad de Situación de Doménech (2006, 2007, 2011^a, 2011b, 2012), el objetivo de este trabajo es doble. Por una parte, queremos analizar el perfil motivacional de los alumnos de cuarto de secundaria de las situaciones educativas estudiadas; por otra, examinar las relaciones entre las variables contextuales, intención de aprender y estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos.

Concretamente las variables que hemos utilizado en el presente estudio han sido las siguientes: variables contextuales, intención de aprender (expectativas) y estrategias de aprendizaje.

Así pues, a partir del problema que pretendemos abordar, se derivan las siguientes hipótesis:

1. Primera Hipótesis: se prevé una relación significativa entre las variables contextuales y la intención de aprender.

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

2. Segunda Hipótesis: se prevé una asociación significativa entre la intención de aprender y las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos.

5. METODOLOGÍA

5.1. Características de la muestra y procedimiento

La muestra inicial que se obtuvo era de 51 alumnos, de los cuales 20 son de sexo masculino y 31 son de sexo femenino. La muestra seleccionada pertenece a cuarto de la ESO de la clase de Valenciano, con una edad comprendida entre los quince y diecisiete años.

Los datos obtenidos, son confidenciales y las respuestas eran anónimas.

El método de aplicación de los cuestionarios fue el siguiente: a partir de los instrumentos proporcionados y creados por Fernando Doménech, se seleccionó una muestra de sujetos para poder recoger los datos necesarios. Para ello, se contactó con el centro IES Matilde Salvador, situado en Castellón de la Plana, para hablar con el director y la jefa de estudios, y comentarles si estarían de dispuestos a dar el consentimiento para poder realizar dicha investigación, a lo que no tuvieron ningún problema, ya que les pareció una buena idea. Así pues, una vez claro que se podía realizar la investigación en dicho centro, se habló con la jefa de estudios para la asignación de un curso y materia donde evaluaríamos el nivel de motivación. Para realizar el procedimiento de forma adecuada, era necesario que el profesor fuese el mismo para todos los sujetos. El mismo profesor, la misma materia. Se decidió escoger dos clases de cuarto de secundaria de la asignatura de valenciano. Por consiguiente, se acordó un día con la profesora, en este caso, para poder pasar el primer cuestionario y segundo cuestionario a una de las clases y unos días después para repetir el proceso con la segunda clase. El pase de estos dos cuestionarios fue hecho durante el primer trimestre.

A la hora de pasar los test, previamente se les presentó y se les dijo cuál era la finalidad de estos cuestionarios y el por qué era importante que contestaran a las preguntas con total sinceridad ya que los cuestionarios eran anónimos. Si tenían alguna duda, levantaban la mano y se resolvía.

Durante el tercer trimestre, se pasó al profesor el tercer cuestionario, en el cual tenía que evaluar las estrategias de aprendizaje que los alumnos han utilizado durante el curso escolar, desde su punto de vista. Así como calificar su rendimiento, alcanzado hasta la fecha, asignándoles una nota de 0-10.

Una vez recogidos todos los datos de los cuestionarios, había que pasar los resultados al SPSS Statistics Visor 23 para crear una matriz de datos y poder realizar los cálculos estadísticos oportunos para sacar nuestras conclusiones.

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

5.2. Instrumentos de medida utilizados

5.2.1. Cuestionario para evaluar las variables contextuales

Este cuestionario procede de la página personal de Fernando Doménech Betoret, profesor de la Universidad Jaume I. Se trata del Cuestionario MCSE (Modelo de Calidad de Situación Educativa) (2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012), en el que se evalúan los distintos apoyos (instruccionales, curriculares, socio-afectivo y a nivel familiar) y la percepción que tiene el alumno sobre los diferentes ámbitos respecto a su propia situación educativa.

Se ha utilizado una escala tipo Likert para poder extraer los resultados. Se trata de una escala psicométrica utilizada para cuestionarios y estudios de investigación. Se plantea una cuestión y tienen cinco alternativas de respuesta: Totalmente en desacuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo, totalmente de acuerdo y no sabe/no contesta. Está compuesto por un total de 63 ítems.

Este cuestionario ha sido aplicado a una muestra de estudiantes de cuanto de la ESO cuyas edades oscilan entre 15 y 17 años, siendo un total de 51 sujetos.

Dentro de dichas variables, hay distintos factores a evaluar. A continuación, hay un listado para ver las distintas variables y factores que comprenden cada uno de ellos. Además, habrá un ejemplo de cada una para que quede lo más claro posible (Anexo 1).

- Apoyos instruccionales
 - Presentación de la materia (trasmitir el valor y utilidad de la materia):
 - *“El profesor nos ha explicado las ventajas de aprobar esta materia”.*
 - Competencia comunicativa del profesor:
 - *“Las explicaciones del profesor son lógicas y bien organizadas”.*
 - Capacidad para motivar:
 - *“El profesor se esfuerza para evitar que sus alumnos se aburran en clase”.*
- Apoyos curriculares
 - Características de contenido (aplicabilidad y significatividad):
 - *“El contenido de esta asignatura conecta mucho con la vida real”.*
 - Evaluación (grado de exigencia y claridad):
 - *“Los trabajos y actividades que hay que hacer para aprobar esta materia requieren mucho tiempo y esfuerzo”.*
- Apoyos socio-afectivo
 - De los compañeros de clase:
 - *“En clase existe un buen clima de compañerismo”.*

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

- Del profesor: competencia relacional:
 - *“El profesor sabe escuchar”.*
- Apoyos autoconfianza del alumno/a:
 - *“El profesor ha aliviado mis preocupaciones y mis temores al hacerme ver que conseguir una buena nota en esta asignatura no es tan difícil”.*
- Apoyos a nivel familiar
 - Apoyo al estudio:
 - *“Mis padres me orientan y me ayudan en lo que pueden”.*
 - Apoyo afectivo:
 - *“Mis pares constantemente me transmiten su afecto y cariño”.*
 - Caos en el hogar:
 - *“Mi casa es un caos y no se puede estudiar”.*

5.2.2. Cuestionario para evaluar la intención de aprender ∞

Por otra parte, existe otro cuestionario encargado de evaluar la intención de aprender (expectativas). Dentro del mismo aparecen una serie de variables motivacionales de posicionamiento para evaluar. Éste también ha sido extraído de la página personal de Fernando Doménech (2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012).

Se utilizó la misma muestra de sujetos que en el test de variables contextuales, es decir, estudiantes de cuarte de la ESO formando una muestra total de 51 sujetos.

Este test está compuesto por 55 ítems en total, en formato Likert. Está dividido en dos bloques, el primero de ellos, intención de aprender (expectativas), está compuesto por 43 ítems y el segundo (metas de aprendizaje) por 22 ítems (Anexo 2). Aún que en el presente estudio nos centraremos en las expectativas de aprender.

En cuanto a las expectativas y valor de la materia, la escala presenta cuatro alternativas de respuesta, en la que diferenciamos entre: mucho, bastante, poco y mucho poco, excepto las expectativas de control la escala varía siendo de 0 al 10, donde 0 es nada y 10 mucho.

A continuación, se verá un ejemplo de cada una de ellas:

- Expectativas de aprender
 - Valor de la materia:
 - *“¿Qué importancia tiene para ti esta asignatura?”*
 - Expectativas de resultado:
 - *“¿Crees que vas a ser capaz de aprobar esta asignatura?”*
 - Expectativas de proceso:

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

- “¿Crees que te resultará amena esta asignatura?”
- Expectativas de dedicación (Tª Costo-beneficios):
 - “¿Crees que el tiempo y esfuerzo que tendrás que dedicar para superar esta asignatura será excesivo para el interés que tiene para mí?”
- Expectativas de control:
 - “¿En qué medida crees que influirá tu forma de estudiar para aprobar esta asignatura?”

5.2.3. Escala-rejilla para evaluar las estrategias de aprendizaje

Se trata de una rejilla extraída de la página personal del profesor Doménech y ha sido pasada a la profesora para evaluar el rendimiento de los alumnos durante la etapa académica.

Está compuesta por ocho ítems que evalúa con una puntuación de 1 al 4, diferenciamos desde nunca o casi nunca, a veces, frecuentemente y siempre o casi siempre. Los ocho ítems que debe evaluar el profesor son los siguientes: *si se pide ayuda cuando no sabe algo, si acepta retos y desafíos difíciles, si se esfuerza en su aprendizaje, si colabora activamente en las tareas grupales, si hace caso de las orientaciones del profesor, si cumple las normas y si su comportamiento es correcto*, así como una nota global del rendimiento (Anexo 3).

5.3. Tratamiento estadístico de los datos

Una vez obtenidos los datos de nuestra investigación para alcanzar los objetivos propuestos, se han realizado distintos cálculos, Todos ellos con el SPSS Statistics Visor 23. Para ello, se ha creado una matriz con todos los datos para poder operar con ellos.

Por un lado, se ha calculado estadísticos descriptivos y fiabilidad de las escalas, concretamente medias, desviación típica y Alpha de Cronbach.

Acto seguido, se calcularon correlaciones bivariadas de Pearson para analizar las relaciones entre las variables estudiadas. Se utilizó Pearson porque se supone que se distribuyen de forma normal y son variables continuas.

Y, por último, un diagrama de barras de la intención de aprender (expectativas) y estrategias de aprendizaje para obtener un perfil visual de dichas variables.

6. RESULTADOS OBTENIDOS

6.1. Estadísticos descriptivos y fiabilidad de las escalas

En la Tablas 1, que se muestra abajo, se pueden ver con detalle los estadísticos descriptivos más importantes de las escalas utilizadas en el presente estudio, así como la fiabilidad de las mismas.

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

Tabla 1: Estadísticos descriptivos y fiabilidad de las escalas utilizadas

| Cuestionario de variables contextuales | | | | |
|--|----------|-------|------|-------------------|
| Escalas y Factores | Nº ítems | Media | D.T. | Alpha de Cronbach |
| 1. Apoyos Instruccionales: | 16 | | | |
| F1. Transmitir valor materia | 6 | 2.85 | 0.59 | 0.84 |
| F2. Competencia comunicativa profesor | 4 | 2.59 | 0.71 | 0.91 |
| F3. Capacidad para motivar | 6 | 2.68 | 0.51 | 0.81 |
| 2. Apoyos curriculares: | 11 | | | |
| F1. Aplicabilidad | 3 | 2.84 | 0.41 | 0.76 |
| F2. Evaluación materia | 8 | 2.5 | 0.55 | 0.87 |
| F2a: Grado de exigencia | 5 | 2.61 | 0.57 | 0.87 |
| F2b: Claridad de los criterios | 3 | 2.32 | 0.69 | 0.75 |
| 3. Apoyos socio-afectivos: | 18 | | | |
| F1. Relación con los iguales | 6 | 2.78 | 0.77 | 0.94 |
| F2. Competencia relacional del profesor | 6 | 2.94 | 0.67 | 0.92 |
| F3. Apoyo a la autoconfianza del alumno | 6 | 2.64 | 0.5 | 0.81 |
| 4. Apoyos del contexto familiar: | 18 | | | |
| F1: Apoyo familiar al estudio | 6 | 2.81 | 0.71 | 0.9 |
| F2: Apoyo afectivo | 6 | 2.88 | 0.71 | 0.92 |
| F3: Caos en el hogar | 6 | 1.75 | 0.59 | 0.88 |
| Intención de Aprender: Expectativas | | | | |
| Escalas y Factores | Nº ítems | Media | D.T. | Alpha de Cronbach |
| Intención de aprender: EXPECTATIVAS | 43 | | | |
| F1: Valor de la materia | 4 | 2.7 | 0.63 | 0.85 |
| F2: Expectativas de resultado | 5 | 2.66 | 0.56 | 0.87 |
| F3: Expectativas de proceso | 13 | 2.73 | 0.42 | 0.77 |
| F4: Expectativas de costo-beneficios | 5 | 2.17 | 0.62 | 0.88 |
| F5: Expectativas de control | 8 | 6.89 | 0.67 | 0.4 |
| F5a: Control interno | 4 | 7.17 | 1.14 | 0.9 |

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

| | | | | |
|--|----------|-------|------|-------------------|
| F5b: Control externo | 4 | 6.6 | 1.58 | 0.93 |
| Estrategias de aprendizaje (evaluadas por el profesor) | | | | |
| Escalas y Factores | Nº ítems | Media | D.T. | Alpha de Cronbach |
| F1. Estrategias de aprendizaje | 7 | 2.99 | 0.52 | 0.9 |

Partimos de la base de que los escalares tienen una puntuación del 1 al 4 en una escala Likert, excepto uno de los factores, cuyos escalares van del 1 al 10. Se han realizado estadísticos descriptivos y fiabilidad sobre los tres factores del presente estudio: variables contextuales (factores de apoyo instruccional, curricular, social-afectivo y en contextos familiares), intención de aprender (expectativas) y estrategias de aprendizaje.

En cuanto a los factores de las variables contextuales, en los apoyos instruccionales encontramos con una puntuación de 2.85 la *transmisión del valor de la materia*, la *capacidad para motivar del profesor* (2.68), la *competencia comunicativa del profesor* (2.59). Respecto a los apoyos curriculares hallamos con una media de 2.84 la *aplicabilidad* y con una puntuación de 2.50 la *evaluación de la materia* hecha por el alumno.

En lo referente a los apoyos socio-afectivos, encontramos la *relación con los iguales* (2.78), la *competencia relacional del profesor* (2.94) y el *apoyo a la autoconfianza del alumno* (2.64). Por último, en los apoyos en el contexto familiar encontramos con una puntuación de 2.81 el *apoyo familiar al estudio*, el *apoyo afectivo* (2.88), y por último el factor del *caos en el hogar* (1.75), el cual es el único por debajo de la media aritmética (2) que marca la escala entre los dos extremos utilizados.

Destacar que la media más alta que ha salido es la que hace referencia al *factor competencias relacionales del profesor* (2.94), lo cual indica que el clima del aula es considerado como favorable. Existe una buena relación entre alumnos y profesora que influye en la motivación de los alumnos.

Siguiendo a esta se encuentran las puntuaciones de los factores *competencia comunicativa del profesor* (2.89), la cual indica que los alumnos entienden las explicaciones recibidas por su profesora y que esta es capaz de resolver las dudas que puedan surgir a los alumnos. También encontramos los factores de *transmisión del valor de la materia* y *aplicabilidad* con una puntuación de 2.85 y 2.84, respectivamente, estas puntuaciones nos indican que la profesora ha sido capaz de transmitir el valor de la materia de valenciano a los alumnos, a la vez que ha ayudado a que estos vean una aplicabilidad de este idioma en su vida.

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

En cuanto al factor de *capacidad de motivar* (2.68) destacar que muestran, aunque no en su totalidad, que la profesora tiene las herramientas y ha sabido como utilizarlas para motivar a los alumnos. Al igual que ocurre con el factor *apoyo de la autoconfianza del alumno* (2.64) y *relación con los iguales* (2.78). Esto parece indicar que gran parte de los alumnos reciben retroalimentación por parte de la profesora cuando realizan algo correctamente o cuando tienen que mejorar en algún aspecto, y que la relación con los compañeros en el aula es similar, es decir, que existe un clima agradable.

En referencia al factor *evaluación de la materia* (2.50), nos podría indicar que la mayoría de los alumnos tienen una percepción no muy alta de que se exige para aprobar la materia y también parece indicar que piensan que el contenido impartido es algo dificultoso.

En cuanto a los factores del contexto familiar encontramos el *apoyo afectivo* (2.88) y *apoyo familiar al estudio* (2.81), indica que la mayoría de los padres se ocupan de estar pendientes de sus hijos con respecto a los estudios y los alumnos reciben el apoyo necesario en su contexto familiar como para aumentar su motivación a la hora de seguir estudiando.

El factor *caos en el hogar* (1.75) muestra una puntuación por debajo de la media, lo que muestra que el entorno en el que viven quizás no sea el más adecuado por no haber unas normas establecidas y por no establecer unos horarios a cumplir durante la semana.

Por último, en cuanto al Alpha de Cronbach, destacar que todos los valores están por encima de 0.70, lo cual nos indica la alta fiabilidad del test. La mayor fiabilidad la tiene el factor *relación con los iguales* con una puntuación de 0.94, seguido por los factores *competencias relacionales del profesor* y *apoyo afectivo*, ambas con una puntuación de 0.92. La *competencia comunicativa del profesor* y el *apoyo afectivo* tienen una puntuación similar, es decir, 0.91 y 0.90 respectivamente.

Por otra parte, con respecto a la variable *Intención de Aprender* o *Variables Motivacionales de Posicionamiento* (expectativas), comentar que la media más representativa es la del factor *expectativas del proceso* (2.73). entre la media más alta y la más baja, tenemos otros factores tales como el *valor de la materia* (2.70) y las *expectativas del resultado* (2.66). Con la media más baja tenemos el factor *expectativas coste-beneficio* (2.17). Todos estos factores tienen una media superior a la media aritmética (2). El factor *expectativas de control*, sin embargo, tiene una media aritmética de 5, ya que sus escalares van desde 1 a 10, siendo la media de este factor 6.89.

Es importante destacar que la media más alta es la que se refiere a las *expectativas del proceso* con una puntuación de 2.73, lo cual puede indicar que los alumnos perciben que puede

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

que tengan una buena relación con el profesor, así como con los alumnos y que el clima de aprendizaje será bueno.

Con una media parecida a la anterior encontramos el factor *valor de la materia* con una media de 2.70, hace referencia a la importancia que dan los alumnos a la materia, la puntuación obtenida parece indicar que una gran parte de los alumnos les parece útil cursar la asignatura de valenciano y les suscita interés.

Por consiguiente, está el factor de *expectativas del resultado* (2.66), esta media nos podía indicar que los alumnos creen no tener los conocimientos necesarios y adecuados para sacar buenos resultados en el proceso instruccional de la materia de valenciano, es más, puede que también indique que algunos de los alumnos no se vean capaces de superar el examen de la asignatura.

Con la media más baja, pero por encima de la media aritmética estaría el factor *expectativas coste-beneficio* (2.17), este factor hace referencia al tiempo y esfuerzo que dedican al estudio y la preparación de la materia. La puntuación obtenida parece indicar que parte de la muestra le dedicará tiempo y esfuerzo para poder superar la materia.

Por último, comentar el factor *expectativas de control*, con una media de 6.89, la cual nos indica que el alumnado siente que tienen las estrategias necesarias para enfrentarse a la asignatura, así como también como utilizarlas para poder llevar a cabo los exámenes y alcanzar altas calificaciones.

Para finalizar con las Variables Motivacionales de Posicionamiento (VMP), comentar que la mayoría de los factores presentan buena fiabilidad, puesto que la puntuación es mayor de 0.70. El factor *expectativas de coste-beneficio* sería el factor con mayor fiabilidad (0.88). seguido de éste, está el factor *expectativas del resultado* (0.87), bastante parecida a la anterior al igual que la puntuación del factor *valor de la materia*, 0.85. El factor *expectativas del proceso* tiene una fiabilidad de 0.77. Por último, está el factor de *expectativas de control* (0.40). Éste no sería un factor fiable por no superar la puntuación de 0.70.

Así pues, una vez comentados dos de los factores, quedará el último por comentar. Éste se refiere a las *estrategias de aprendizaje* utilizadas por los alumnos para superar la materia. Decir que la puntuación obtenida en la media está por encima de la media aritmética (2.99), lo cual indica que muchos de los alumnos hacen uso de las estrategias de aprendizaje durante el curso escolar para poder aprobar. El Alpha de Cronbach tiene una puntuación de 0.90, lo que indica que se trata de un test fiable.

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

6.2. Correlaciones

En la Tabla 2, mostrada a continuación, se pueden observar las correlaciones bivariadas de Pearson obtenidas entre los factores y las variables estudiadas.

Para probar la Hipótesis 1 se han realizado correlaciones bivariadas entre las variables contextuales y la intención de aprender (expectativas).

Tabla 2. Correlaciones Bivariadas de Pearson entre variables contextuales e intención de aprender

| Variables contextuales: apoyos | Expectativas | | | | |
|---|-------------------------|-------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
| | F1: Valor materia | F2: Exp. Éxito | F3: Exp. proceso | F4: Exp. Costo | F5: Exp. control |
| 1. Apoyos Instruccionales: | | | | | |
| 1.1. Transmitir valor materia | -0.29* | 0.11 | 0.22 | 0.31* | 0.5 |
| 1.2. Competencia comunicativa profesor | -0.9 | 0.1 | 0.34* | 0.17 | -0.6 |
| 1.3. Capacidad para motivar | -0.18 | 0.14 | 0.36** | 0.18 | -0.07 |
| 2. Apoyos curriculares: | | | | | |
| 2.1. Aplicabilidad | -0.05 | 0.04 | 0.15 | 0.12 | -0.06 |
| 2.2. Evaluación materia (claridad y exigencia) | -0.09 | 0.33* | 0.21 | 0.22 | -0.01 |
| 3. Apoyos socio-afectivos: | | | | | |
| 3.1. Relación con los iguales | -0.18 | 0.09 | 0.63** | 0.18 | -0.13 |
| 3.2. Competencia relacional del profesor | 0.01 | 0.27 | 0.43** | 0.03 | -0.24 |
| 3.3. Apoyo a la autoconfianza del alumno | -0.01 | 0.17 | 0.31* | 0.14 | -0.11 |
| Apoyos del contexto familiar: | | | | | |
| F1: Apoyo familiar al estudio | -0.09 | 0.05 | -0.11 | -0.02 | 0.15 |
| F2: Apoyo afectivo | 0.19 | 0.3* | 0.2 | -0.2 | 0.08 |
| F3: Caos en el hogar | 0.2 | 0.06 | -0.05 | -0.11 | -0.02 |

Como se puede observar en la Tabla 2, se han obtenido correlaciones significativas, tanto positivas como negativas, entre algunas de las variables.

El valor de la materia (-0.29*) y las expectativas del costo (0.31*), correlacionan respectivamente con la transmisión del valor de la materia. En cuanto a la competencia comunicativa del profesor correlaciona con las expectativas del proceso con una puntuación de

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

0.34*, así como también correlaciona con este último la *capacidad de motivar* con una puntuación de 0.36**. Sobre la *evaluación de la materia* correlaciona con las *expectativas de éxito* con un 0.33*. Respecto al factor *expectativas del proceso*, correlaciona tanto con la *relación con los iguales* (0.63**), con la *competencia relacional con el profesor* (0.43**) tanto con el *apoyo a la autoconfianza del alumno* (0.31*) y, por último, el *apoyo afectivo* en el contexto familiar correlaciona con una puntuación de 0.3* con las expectativas de éxito.

Sobre todo, se pretenden destacar las correlaciones obtenidas entre las variables *expectativas del proceso* y *capacidad de motivar* (0.36**). Las *expectativas del proceso* correlacionan de manera significativa con la *relación con los iguales* (0.63**), así como también correlaciona con la *competencia relacional con el profesor* con una puntuación de 0.43**.

Basándonos en los resultados obtenidos se puede afirmar que la hipótesis 1 se ha aceptado parcialmente, ya que no se observa una correlación absoluta entre todos los factores, sólo son significantes algunas de las variables mencionadas anteriormente.

Para probar la hipótesis 2 se han realizado correlaciones bivariadas entre las variables estrategias de aprendizaje, rendimiento e intención de aprender (expectativas).

Tabla 3. Correlaciones bivariadas de Pearson entre intención de aprender, estrategias de aprendizaje y rendimiento

| Expectativas | Estrateg. de aprendizaje | Rendimiento |
|---|--------------------------|-------------|
| F1: Valor de la materia | -0.15 | -0.17 |
| F2: Expectativas de éxito | 0.2 | 0.15 |
| F3: Expectativas de proceso | 0.12 | 0.14 |
| F4: Expectativas de costo-beneficios | 0.05 | 0.16 |
| F5: Expectativas de control | -0.01 | -0.4 |

Como se puede observar en la Tabla 3, ninguna de las Variables Motivacionales de Posicionamiento contiene relación con las estrategias de aprendizaje y rendimiento.

Basándonos en los resultados obtenidos se puede afirmar que la hipótesis 2 no se ha cumplido, ya que no se observa ninguna correlación entre los distintos factores.

6.3. Comparación de medias

A continuación, se representa un diagrama de barras en el cual se muestran las medias de la intención de aprender (expectativas) y las estrategias de aprendizaje (Gráfico 1) utilizadas por los alumnos de ambas clases del centro IES Matilde Salvador por separado. Comentar que todas las variables poseen valores superiores a la media aritmética que es 2, exceptuando la clase de 4B, que, con respecto a las expectativas de dedicación, posee un valor por debajo de esta.

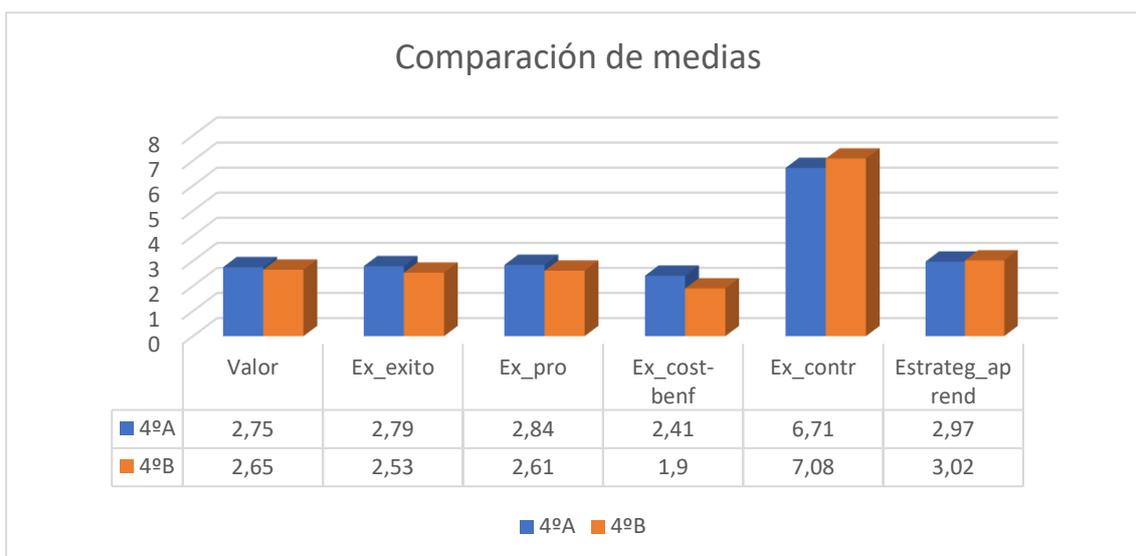


Gráfico 1. Comparación de medias de las clases de 4º de la ESO del centro IES Matilde Salvador

A grandes rasgos puede verse como las dos clases presentan puntuaciones parecidas, aunque la clase A parece tener algunas puntuaciones mayores.

En cuanto, al valor de la materia la clase A tiene un valor de 2.75 frente a la clase B, que tiene un valor de 2.65, lo que significa que, aunque la clase A tenga un valor algo superior, ambas clases le otorgan importancia, utilidad e interés a esta asignatura. De igual manera que con los valores anteriores, en las expectativas de éxito encontramos que la primera clase tiene un valor de 2.76 frente al 2.53 de la segunda clase, lo cual nos indica que el alumnado de ambas clases se ven capaces de superar las dificultades de la materia, de aprobar y obtener buenas calificaciones.

En cuanto a las expectativas de proceso, las medias obtenidas han sido para la clase A de 2.84 y para la clase B un valor de 2.61. Aunque la clase A posee una media un poco más alta, ambas clases se sienten valorados y respetados tanto por su profesora como por parte de sus iguales. Con respecto a las expectativas de coste-beneficio, la clase A posee un valor de 2.41, ésta es más alta que la media obtenida en la clase B, la cual es 1.9 que está por debajo de la

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

media. Los alumnos de la clase con mayor puntuación muestran que tendrán que dedicar mayor tiempo y esfuerzo para superar la asignatura de valenciano.

Por otra parte, nos encontramos con las expectativas de control, en este caso la clase B, ha obtenido un valor superior al de la clase A, siendo el valor de la media de la clase B, 7.08 y el de la clase A, 6.71. Esto significa que los alumnos de la clase B sienten que pueden controlar mejor los conceptos y los conocimientos necesarios para superar la asignatura.

Por último, comentar las expectativas de aprendizaje, los alumnos de la clase B presenta una media un poco mayor que la clase A, pero son muy similares, esto indica que los alumnos de ambas clases piensan y tienen las suficientes estrategias de aprendizaje como para superar la asignatura.

Así pues, podemos concluir que en general, aunque ambas clases tienen medias parecidas, la clase A presenta mayores expectativas frente a la materia y el uso de estrategias de aprendizaje.

7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y PROPUESTAS DE MEJORA

7.1. Respecto al primer objetivo

En general las escalas utilizadas en este estudio mostraron buena fiabilidad, ya que en la mayoría de ellas el Alpha de Cronbach obtenido fue superior a 0.70, que suele ser el límite establecido para considerar si una escala es fiable o no.

El primer objetivo de este estudio se centra en analizar el perfil motivacional de los alumnos de cuarto de secundaria en la asignatura de Valenciano.

Así pues, a partir del objetivo, se derivaron dos hipótesis de investigación.

Respecto a la primera hipótesis (H1) descrita como: se prevé una relación significativa entre las variables contextuales y la intención de aprender, queremos señalar que las dos variables si que se relacionan significativamente, pero no todos los factores en su conjunto, sino parte de ellos, como, por ejemplo: los factores capacidad de motivar (0.36**), relaciones con los iguales (0.63**) y competencias relacionales del profesor (0.43**) con las expectativas del proceso.

Los análisis estadísticos realizados (correlaciones Bivariadas de Pearson) para probar esta hipótesis mostraron que las dos variables correlacionan parcialmente porque no se observa una correlación absoluta entre todos los factores, solo son significativas algunas de las variables anteriormente nombradas.

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

Los resultados obtenidos sugieren que la intención de aprender (expectativas) se relaciona significativamente con los factores de la situación educativa, capacidad para motivar, relaciones con los iguales y competencias relacionales del profesor.

Por tanto, con la vista de estos resultados se puede afirmar que los datos aceptan parcialmente la hipótesis planteada, puesto que no todos los valores son significativos.

Respecto a la segunda hipótesis (H2) formulada como: se prevé una asociación significativa entre la intención de aprender (expectativas) y las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos.

Los análisis estadísticos realizados (correlaciones bivariadas de Pearson) para probar esta hipótesis mostraron que ninguna de las variables estudiadas tenía una relación significativa.

Por tanto, a la vista de estos resultados se puede afirmar que los datos rechazan la hipótesis planteada, ya que no hay valores significativos.

Así pues, el presente estudio amplía los hallazgos obtenidos en investigaciones precedentes sobre este tema, ya que aportan nuevos datos y contribuye a explicar la importancia de diversos factores en cuanto a la motivación escolar. Concretamente se muestra la importancia de aquellas variables de los factores contextuales, que tienen más relevancia para explicar la intención de aprender (expectativas).

7.2. Respecto al segundo objetivo

El segundo objetivo del estudio consistía en examinar las relaciones entre las variables contextuales, intención de aprender y estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos a la hora de enfrentarse a la asignatura de Valenciano.

Los resultados obtenidos en este segundo objetivo se representaron a través de un diagrama de barras. Este diagrama proporciona una imagen visual muy clara y comprensible del perfil motivacional de los alumnos. Éstos se obtuvieron a partir de las medias de las variables seleccionadas.

Basándonos en los resultados obtenidos podemos afirmar que observamos diferencias entre las dos clases en las expectativas (valor de la materia, éxito, coste-beneficio, proceso y control) y estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos.

Aunque se hayan encontrado diferencias entre las medias, estas en general no son significativas y la mayoría se encuentran por encima de la media, por lo que los resultados obtenidos son relativamente buenos.

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

Cabe destacar los resultados obtenidos en las expectativas de coste-beneficio, como se puede observar en el Gráfico 1, los alumnos de la clase B, con un resultado de 1.9, piensan que el tiempo y esfuerzo que tendrán que dedicar al estudio de la asignatura para sacar buenas calificaciones e incluso para superar la asignatura será demasiado costoso en comparación al resultado que obtendrán; en cambio los alumnos de la clase A piensan que el tiempo que tendrán que dedicar a la asignatura no será que ser tanto y podrán tener buenas calificaciones.

Respecto a los demás resultados obtenidos, la clase A muestra en general una mayor intención de aprender dando mejores resultados en las expectativas de éxito, proceso y coste-beneficio y en el valor de la materia, aunque como se ha comentado anteriormente, los resultados obtenidos en ambas clases son parecidos y no tienen muchas diferencias, excepto las expectativas de coste-beneficio.

7.3. Propuesta de mejora y orientación para el profesorado

Teniendo en cuenta el perfil motivacional que hemos obtenido del alumnado, sería necesario realizar algunos cambios para poder aumentar las expectativas creadas por los alumnos.

Sería adecuado enseñarles y darles a conocer la importancia que tienen las matemáticas en su vida. Hay distintas formas de aprendizaje que pueden suscitar el interés del alumno y ayudar a que aumenten su rendimiento.

Por una parte, sería adecuado fomentar los factores que están relacionados con los compañeros porque, como hemos visto en los gráficos, son importantes para ellos y para su desarrollo dentro del aula, puesto que la relación con los compañeros influirá directamente en el autoconcepto del alumno y por tanto en la motivación para aprender (Rodríguez y Luca de Tena, 2001).

En un principio, sería adecuado pasarles una hoja de intereses a rellenar, para que el profesor pueda conocerles un poco más y adaptar ciertos contenidos.

Así pues, se podrían realizar distintas actividades para el correcto desarrollo de las competencias matemáticas. Johnson y Johnson (1985) diferenciaron tres tipos de situaciones de aprendizaje en el aula: el aprendizaje cooperativo, competitivo o individualista. Dependiendo de los objetivos que se pretendan alcanzar en cada etapa, se adecuará mejor un tipo u otro de aprendizaje.

Por una parte, el aprendizaje cooperativo conlleva el trabajo en equipo, lo cual incrementa el logro de todos los miembros que componen el grupo por el apoyo mutuo que aportan entre todos. Además, tienden a proporcionar una mayor motivación intrínseca y una mayor expectativa de éxito (Johnson y Johnson, 1985). Por otra, el aprendizaje competitivo se refiere a que cada

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

alumno trabaja y lucha por conseguir la mejor actuación, pero hay que ir con cuidado porque puede acentuar las diferencias de capacidad y rendimiento. Y, por último, el aprendizaje individualista, donde los alumnos trabajan para alcanzar un criterio de excelencia preestablecido para lograr los objetivos previstos (Rodríguez y Luca de Tena, 2001).

También se pueden organizar distintas técnicas de aprendizaje, como pueden ser: el círculo de aprendizaje, el rompecabezas y estrategias de compañero-tutor. El círculo de aprendizaje se trata de organizar grupos heterogéneos en forma circular y se les entrega un conjunto de materiales que deben organizar entre todo el equipo. Se evalúa individualmente, pero también se valora el trabajo realizado por el grupo. El rompecabezas se trata de poner a los alumnos en situación de interdependencia extrema, de forma que el trabajo realizado por cada miembro del grupo es imprescindible para que el grupo pueda completar la tarea requerida. Las estrategias de compañero-tutor aumentan la interacción social puesto que se utiliza la tutoría entre iguales, lo cual facilita una mayor y más fluida comunicación. Esta técnica resulta eficaz para perfeccionar las habilidades ya adquiridas (Johnson y Johnson, 1985).

Resulta importante conocer el significado de *aprendizaje significativo* (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978). Algunas consideraciones a tener en cuenta son: el material tiene que estar bien organizado, adecuado a los niveles de desarrollo del sujeto, más fácil de aplicar y menos costoso. El aprendizaje significativo es aquel cuyo contenido se puede relacionar con aquello que el alumno ya sabe o conoce, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores (Ausubel, 1976).

Otro factor a tener en cuenta es que hay que ajustar el nivel de dificultad. Para aquellos niños que presenten ciertas dificultades, se podrían realizar programas con esta materia para que puedan adaptarse a la clase. Un factor relevante, como hemos visto, es el contexto familiar y escolar, teniendo en cuenta el clima de la clase. Si poco a poco perciben que se les va dando mejor, gracias a programas de ayuda y al feedback que obtenga por parte de su entorno, tanto familiar como escolar, serán muchos más autoeficaces. En cambio, el hecho de repetir curso, o no llevarse muy bien con las matemáticas y no realizar nada para poder cambiar esta perspectiva, pueden llevarle al fracaso. Y, para ello, se le podrían poner tareas más fáciles, etc... Para que cojan confianza en ellos mismos.

Mediante el uso de juegos en grupo para realizar actividades que se estén dando en clase, también favorece la motivación y aprendizaje de los alumnos.

Así pues, podemos encontrar distintos métodos para mejorar el rendimiento de la clase teniendo en cuenta aquellos factores que suelen incidir en él.

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

7.4. Limitaciones de estudio global y propuesta de futuro.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, es importante destacar diversas cuestiones. Hubo una serie de problemas a la hora de pasar los cuestionarios, en referente al vocabulario con el que están formulados los ítems, algunos de los alumnos tenían ciertas para comprender algunas de las palabras o el sentido que tenían en el ítem. También hubo problemas con los ítems que estaba formulados de manera inversa ya que también eran difícil de entender para los alumnos.

Uno de los problemas fundamentales es la muestra obtenida, puesto que no se ha seleccionado aleatoriamente y no es muy grande, la muestra constaba de 51 sujetos. El hecho de que la muestra sea pequeña no posibilita la generalización de los resultados. Para ello, deberíamos escoger una muestra lo suficientemente como para que sea representativa.

También se podrían utilizar otros instrumentos cualitativos, como la observación, entrevistas, etc.

En cuanto a las propuestas de futuro para nuestra investigación, se sugiere que los cuestionarios se reformulen para evitar problemas de entendimiento. Se debe utilizar un vocabulario adaptado a las edades a las cuales se van a aplicar dichos cuestionarios. También sería adecuado modificar los ítems que están formulados a la inversa para evitar posibles sesgos en los resultados.

Por otra parte, sería conveniente realizar dicho estudio con una muestra mayor de varios centros para poder generalizar los resultados. Habría que tener en cuenta el criterio de la edad y el nivel educativo para poder solventar posibles dudas que puedan surgir, como por ejemplo si influye la edad en el nivel de motivación del alumnado.

Por último, sería interesante realizar pruebas estadísticas más potentes, como regresiones o análisis de varianza, para extraer conclusiones más amplias a partir de los datos obtenidos.

PARTE III: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS

8. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, L. y Burns, R. (1989). *Research in classrooms*. Oxford: Pergamon Press.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. y Hanesian, H. (1978). *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Beltrán, J. (1998). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.): *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 383-428). Madrid: Síntesis Psicología.
- Doménech, F. (2012). *Psicología educativa: su aplicación al contexto de la clase*. Publicaciones de la Universitat Jaume I. Col.lecció Psique.
- Doménech, F. (2013). Un modelo instruccional para guiar la reflexión y la investigación en el aula: El Modelo de Calidad de Situación Educativa. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 11(1). <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php.?749>
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En Wittrock, M. C. *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-160). Nueva York: MacMillan.
- Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. In L. Shulman (Ed.), *Review of research in education* (pp. 163-198). Ithaca, IL: Peacock.
- Fraser, B. (1987). Identifying the salient facets of a model of student learning: A synthesis of metaanalyses. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 187-212.
- Fraser, B. (1989). Twenty years of classroom climate work: progress and prospect. *Journal of Curriculum studies*, 21, 370-327.
- Fraser, B. (1998). Science learning environments: assessment, effects and determinants. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 527-564). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- González, A. (2005). *Motivación académica: teoría aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Kelley, H. H., y Michela, J. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and coping*. New York: Springer.
 Mecd.gob.es. (2016). [online] Available at:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310> [Accessed 5 Jul. 2016].

Meece, J. (1991). The classroom context and student' motivational goals. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 261-286). Greenwich, CT: JAI Press.

Möller, J. y Köller, O. (2000). Spontaneous and reactive attributions following academic achievement. *Social Psychology of Education, 4*, 67-86.

Peterson, P., Swing, S. R., Braverman, M. T., & Buss, R. (1982). Students' aptitudes and their reports of cognitive processes and their reports of cognitive processes during direct instruction. *Journal of Educational Psychology, 74*, 535-547.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990a). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.

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

Pozo, J. I. (1989). Adquisición de estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía, 175*, 8-11.
 Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

Rodríguez, R. I. y Luca de Tena, C. (2001). *Programa de motivación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ¿cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos?* Málaga: Aljibe, S. L.

Schunk, D. H. (1983a). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology, 75*, 848-856.

Schunk, D. H. (1991b). Self-regulation and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*, 207-231.

Suppes, P. (1974). The place of theory in educational research. *Educational Researcher, 3*, 3-10.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-69.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 44*(1), 68-78.

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: an organismic dialectic perspective. En E. L. Deci & R. M. Ryan (eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: the University of Rochester Press.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 29). Nueva York: Academic Press.

Waxman, H. (1991). Investigating classroom and school learning environments: a review of recent research and developments in the field. *Journal of Classroom Interaction*, 26(2), 1-4.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Londres: Springer-Verlag.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.

Weiner, B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. En F. Salili, C. Y. Chiu & Y. Y. Hong (eds.), *Student motivation. The culture and context of learning*. Nueva York: Kluwer.

Zimmerman, B. J., & Martínez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulated learning. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1

CUESTIONARIO MOCSE:

Bloque 1: VARIABLES CONTEXTUALES DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA

Nivel: Educación Secundaria

Tramo Instruccional: Curso

Fernando Doménech Betoret

Asignatura:

Fecha de aplicación del cuestionario:

Inicial/es nombre: Inicial del 1er apellido: Inicial del 2º apellido:

Chico:..... Chica: Fecha de nacimiento: Curso/grupo:.....

Nacionalidad de Origen: Centro:

INSTRUCCIONES PARA LOS ALUMNOS



1. Este cuestionario es para identificar aquellos aspectos que se podrían mejorar la enseñanza de esta materia.
2. Para que la información recogida sea válida, debes ser sincero en tus contestaciones.
3. La cumplimentación de este cuestionario es individual, no debes comentar las respuestas con los compañeros.
4. Trata de contestar todos los ítems, con la información de que dispones hasta el momento.
5. Si no entiendes algo o te surge alguna duda mientras estas cumplimentando el cuestionario, levanta el brazo para que te podamos ayudar.

Gracias por tu colaboración

APOYOS A NIVEL DE SITUACIÓN EDUCATIVA**1. APOYOS INSTRUCCIONALES**

Contesta a los siguientes ítems de acuerdo con la información de que dispones y lo que has podido observar hasta el momento.

1.1. Presentación de la materia (transmitir el valor y utilidad de la materia)

4. Totalmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 2. Algo de acuerdo, 1. Totalmente en desacuerdo, N/N= No sabe/no contesta

(Marca la casilla correspondiente con una X)

| Nº | Ítems | Escala | | | | |
|----|---|--------|---|---|---|-----|
| | | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 1 | Desde el principio, el profesor nos hizo ver la importancia y utilidad de esta asignatura. | | | | | |
| 2 | El profesor nos ha explicado las ventajas de aprobar esta materia. | | | | | |
| 3 | El profesor ha explicado con claridad la importancia que tiene esta materia para nuestra formación. | | | | | |
| 4 | El profesor ha explicado la utilidad que tiene esta materia en la vida real. | | | | | |
| 5 | El profesor ha explicado para que nos va a servir aprenderse y dominar esta materia. | | | | | |
| 6 | El profesor nos ha explicado el por qué esta materia es importante. | | | | | |

1.2. Competencia comunicativa del profesor

4. Totalmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 2. Algo de acuerdo, 1. Totalmente en desacuerdo N/N= No sabe/no contesta

(Marca la casilla correspondiente con una X)

| Nº | Ítems | Escala | | | | |
|----|--|--------|---|---|---|-----|
| | | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 1 | Las explicaciones del profesor son claras y comprensibles. | | | | | |
| 2 | Las explicaciones del profesor se pueden seguir bien. | | | | | |
| 3 | Las explicaciones del profesor se ajustan al nivel de los alumnos. | | | | | |
| 4 | Las explicaciones del profesor son lógicas y bien organizadas. | | | | | |

1.3. Capacidad para motivar

4. Totalmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 2. Algo de acuerdo, 1. Totalmente en desacuerdo, N/N= No sabe/no contesta

(Marca la casilla correspondiente con una X)

| Nº | Ítems | Escala | | | | |
|----|---|--------|---|---|---|-----|
| | | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 1 | Desde el principio el profesor nos transmitió su interés y entusiasmo. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 2 | Desde el principio el profesor se esforzó por despertar nuestra curiosidad e interés por esta asignatura. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 3 | Las explicaciones del profesor son amenas y entretenidas. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 4 | El profesor se esfuerza para que los alumnos aprendan y disfruten aprendiendo. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 5 | El profesor se esfuerza para evitar que sus alumnos se aburran en clase. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 6 | El profesor es capaz de mantener la atención y el interés de los alumnos/as | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |

2. APOYOS CURRICULARES

Contesta a los siguientes ítems de acuerdo con la información de que dispones y lo que has podido observar hasta el momento.

2.1. Características contenido (aplicabilidad y significatividad)

4. Totalmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 2. Algo de acuerdo, 1. Totalmente en desacuerdo, N/N= No sabe/no contesta

(Marca la casilla correspondiente con una X)

| Nº | Ítems | Escala | | | | |
|------|--|--------|---|---|---|-----|
| | | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 1 | El contenido de esta asignatura es fundamentalmente aplicado. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 2 | El contenido de esta asignatura conecta mucho con la vida real. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 3 | El contenido de esta asignatura se puede aplicar a muchas situaciones de la vida real. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 4(n) | El contenido de esta asignatura es difícil de estudiar. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 5(n) | El contenido de esta asignatura es aburrido. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 6(n) | El contenido de esta asignatura es difícil de comprender. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 7(n) | El contenido de esta asignatura contiene muchos nombres y palabras difíciles. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 8(n) | El contenido de esta asignatura es excesivamente complicado y confuso. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

2.2. Evaluación (grado de exigencia y claridad)

Contesta a los siguientes ítems de acuerdo con la información de que dispones y lo que has podido observar hasta el momento.

4. Totalmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 2. Algo de acuerdo, 1. Totalmente en desacuerdo, N/N= No sabe/no contesta

(Marca la casilla correspondiente con una X)

| Nº | Ítems | Escala | | | | |
|------|--|--------|---|---|---|-----|
| | | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 1(n) | El sistema de evaluación que se propone para superar esta asignatura me parece demasiado exigente. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 2(n) | Los criterios que ha establecido el profesor para calificar a los alumnos me parecen demasiado exigentes. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 3(n) | El sistema de evaluación que se propone para superar esta asignatura requerirá mucho esfuerzo y dedicación. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 4(n) | Los trabajos y actividades que hay que hacer para aprobar esta materia son difíciles. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 5(n) | Los trabajos y actividades que hay que hacer para aprobar esta materia requieren mucho tiempo y esfuerzo. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 6(n) | El sistema de evaluación que se propone para superar esta asignatura me parece muy complejo y difícil de entender. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 7(n) | No me ha quedado claro lo que se pide para superar esta asignatura. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 8(n) | El profesor no ha sabido explicar con claridad la evaluación de la asignatura. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |

3. APOYOS SOCIO-AFECTIVOS

Contesta a los siguientes ítems de acuerdo con la información de que dispones y lo que has podido observar hasta el momento.

4. Totalmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 2. Algo de acuerdo, 1. Totalmente en desacuerdo, N/N= No sabe/no contesta

(Marca la casilla correspondiente con una X)

| Nº | Ítems | Escala | | | | |
|----|--|--------|---|---|---|-----|
| | | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 1 | Los compañeros de clase me han causado buena impresión desde el principio. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 2 | Los compañeros de clase transmiten confianza y “buen rollo”. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 3 | Los compañeros de clase parecen/son abiertos y amigables. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 4 | En clase existe un buen clima de compañerismo. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 5 | He conectado bien con los compañeros de clase. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |

“Evaluación y mejora del perfil motivacional de los alumnos de una situación educativa en la asignatura de Valenciano en el curso de 4º de la ESO del IES Matilde Salvador”

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|-----|
| 6 | Mis compañeros de clase se muestran cercanos y dispuestos a ayudar. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
|---|---|---|---|---|---|-----|

3.2. Del profesor: competencia relacional *

4. Totalmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 2. Algo de acuerdo, 1. Totalmente en desacuerdo, N/N= No sabe/no contesta

(Marca la casilla correspondiente con una X)

| Nº | Ítems | Escala | | | | |
|----|--|--------|---|---|---|-----|
| 1 | El profesor sabe escuchar. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 2 | El profesor transmite confianza. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 3 | El profesor se muestra cercano. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 4 | El profesor se muestra abierto y dialogante. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 5 | El profesor se esfuerza por entendernos. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 6 | El profesor nos hace sentir importantes. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |

* Adaptado de Williams & Deci (1996)

3.3. Apoyos a la autoconfianza del alumno/a

4. Totalmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 2. Algo de acuerdo, 1. Totalmente en desacuerdo, N/N= No sabe/no contesta

(Marca la casilla correspondiente con una X)

| Nº | Ítems | Escala | | | | |
|----|--|--------|---|---|---|-----|
| 1 | Desde el principio el profesor nos ha hecho sentir competentes para dominar y superar esta materia. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 2 | El profesor nos ha transmitido la idea de que superar esta materia depende de nosotros y que todos lo podemos lograr si trabajamos con regularidad y no nos dejamos las cosas para el final. | | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 3 | El profesor me ha tranquilizado al hacerme ver que lo que tengo que estudiar en el aula no es tan difícil. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 4 | El profesor me ha hecho sentir bien al hacerme ver que superar esta materia no es tan difícil. | | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 5 | El profesor ha aliviado mis preocupaciones y mis temores al hacerme ver que conseguir una buena nota en esta asignatura no es tan difícil. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |
| 6 | El profesor/a me ha hecho sentir bien al hacerme ver que depende de mí tener éxito en esta materia. | 4 | 3 | 2 | 1 | N/N |

4. APOYOS A NIVEL FAMILIAR

Escribe delante de cada uno de los ítems enumerados abajo el número del escalón correspondiente a la opción elegida de la siguiente escala:

4. Totalmente de acuerdo, 3. Bastante de acuerdo, 2. Algo de acuerdo, 1. Totalmente en desacuerdo

(Marca la casilla correspondiente con una X)

1. Apoyo al estudio

| | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| 1 | Mis padres están al tanto de lo que hago en la facultad. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2 | Mis padres se preocupan por mis estudios. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3 | Mis padres preguntan con frecuencia por mis estudios. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | Mis padres acuden a las reuniones escolares o cuando son requeridos. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | Mis padres me orientan y me ayudan en lo que pueden. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6 | Mis padres supervisan mis deberes y tareas escolares. | 4 | 3 | 2 | 1 |

2. Apoyo afectivo

| | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| 1 | El trato que tengo con mis padres es amigable y sincero. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2 | Mis padres constantemente me transmiten su afecto y cariño. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3 | Mis padres se esfuerzan por comprenderme. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | Mis padres escuchan mis problemas y me dan buenos consejos. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | Cuando hago las cosas bien, mis padres lo valoran y me lo reconocen. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6 | Mis padres se esfuerzan para que esté contento y feliz | 4 | 3 | 2 | 1 |

3. Caos en el hogar

| | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|
| 1 | Mi casa suele estar desordenada por eso a veces no se encuentran las cosas. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2 | En mi casa suele haber mucho griterío y alboroto. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3 | En mi casa cada uno suele ir a su aire. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | En mi casa hago lo que quiero y cuando quiero. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | Mi casa es un caos y no se puede estudiar. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6 | En mi casa cada uno se levanta y come cuando le da la gana. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7(n) | En mi casa existen unas normas que todos debemos cumplir. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8(n) | Durante los días de colegio tengo que seguir unos horarios establecidos por mis padres. | 4 | 3 | 2 | 1 |

9.2. Anexo 2

Cuestionario MOCSE: Fase I, Bloque 3

VARIABLES MOTIVACIONALES DE POSICIONAMIENTO

(Intención de Aprender)

Nivel: Educación Secundaria**Tramo instruccional: Trimestre/curso**

Fernando Doménech Betoret

Asignatura de:

Curso académico: Fecha:

Datos alumno/a

Inicial/es nombre: Inicial del 1^{er} apellido: Inicial del 2^o apellido:

Chico:..... Chica: Edad: Curso/grupo:

Nacionalidad de Origen:Centro:

INSTRUCCIONES PARA LOS ALUMNOS



1. Este cuestionario es para identificar aquellos aspectos que se podrían mejorar la enseñanza de esta materia.
2. Para que la información recogida sea válida, debes ser sincero en tus contestaciones.
3. La cumplimentación de este cuestionario es individual, no debes comentar las respuestas con los compañeros.
4. Trata de contestar todos los ítems, con la información de que dispones hasta el momento.
5. Si no entiendes algo o te surge alguna duda mientras estas cumplimentando el cuestionario, levanta el brazo para que te podamos ayudar.

Utilizando la escala indicada en cada caso, escribe una cruz en la casilla correspondiente.

1. VALOR DE LA MATERIA

¿Qué valor tiene para ti esta asignatura?

4. Mucho/a 3. Bastante 2. Poco/a 1. Muy poco/a

| Ítems | Escala | | | |
|--|--------|---|---|---|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1. ¿Qué importancia tiene para ti esta asignatura? | | | | |
| 2. ¿Qué utilidad tiene para ti esta asignatura? | | | | |
| 3. ¿Qué interés tiene para ti esta asignatura? | | | | |
| 4. ¿Qué valor tiene para ti esta asignatura? | | | | |

2. EXPECTATIVAS DE RESULTADO

¿Vas a ser capaz de cursar con éxito esta asignatura?

4. Estoy completamente seguro 3. Estoy bastante seguro 2. Estoy poco seguro 1. Seguramente no

| Ítems | Escala | | | |
|---|--------|---|---|---|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1. ¿Crees que vas a ser capaz de aprobar esta asignatura? | | | | |
| 2. ¿Crees que vas a ser capaz de obtener buenas notas en esta asignatura? | | | | |
| 3. ¿Crees que vas a ser capaz superar las dificultades que te pueda plantear esta asignatura? | | | | |
| 4. Crees que serás eficaz estudiando y trabajando esta asignatura? | | | | |
| 5. ¿Crees que vas a obtener mejor nota que la mayoría de tus compañeros/as? | | | | |

3. EXPECTATIVAS DE PROCESO

¿Cómo te sentirás cursando esta asignatura?

4. Estoy completamente seguro 3. Estoy bastante seguro 2. Estoy poco seguro 1. Seguramente no

| Ítems | Escala | | | |
|--|--------|---|---|---|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1. ¿Crees que te sentirás bien estudiando y trabajando esta asignatura? | | | | |
| 2. ¿Crees que disfrutarás estudiando y trabajando los contenidos de esta asignatura? | | | | |
| 3. ¿Crees que te resultará amena esta asignatura? | | | | |
| 4. ¿Crees que te sentirás a gusto aprendiendo y trabajando esta asignatura? | | | | |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 5. ¿Crees que tendrás buena relación con este profesor/a? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. ¿Crees que disfrutarás aprendiendo con este profesor/a? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. ¿Crees que te sentirás bien con este profesor/a? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. ¿Crees que experimentarás mayoritariamente emociones positivas con este profesor/a? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. ¿Crees que tendrás buena relación con tus compañeros/as de clase? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. ¿Crees que disfrutarás trabajando con tus compañeros/as? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. ¿Crees que te sentirás bien con tus compañeros/as? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. ¿Crees que experimentarás mayoritariamente emociones positivas con tus compañeros/as de clase? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. ¿Crees que experimentarás mayoritariamente emociones positivas en este grupo-clase? | 4 | 3 | 2 | 1 |

4. EXPECTATIVAS DE DEDICACIÓN (Tª Costo-beneficios)

¿Crees que valdrá la pena el tiempo y esfuerzo que tendrás que dedicar a esta asignatura?

4. Estoy completamente seguro 3. Estoy bastante seguro 2. Estoy poco seguro 1. Seguramente no

| Ítems | Escala | | | |
|--|--------|---|---|---|
| 1. ¿Crees que el tiempo y esfuerzo que tendrás que dedicar para superar esta asignatura será excesivo para el valor que tiene para ti? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. ¿Crees que el tiempo y esfuerzo que tendrás que dedicar para superar esta asignatura será excesivo para la importancia que tiene para ti? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. ¿Crees que el tiempo y esfuerzo que tendrás que dedicar para superar esta asignatura será excesivo para la utilidad que tiene para ti? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. ¿Crees que el tiempo y esfuerzo que tendrás que dedicar para superar esta asignatura será excesivo para el interés que tiene para ti? | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. ¿Crees que el tiempo y esfuerzo que tendrás que dedicar para estudiar y trabajar esta asignatura será excesivo para los beneficios que vas a obtener? | 4 | 3 | 2 | 1 |

5. EXPECTATIVAS DE CONTROL

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">¿En qué medida depende de ti aprobar o suspender esta asignatura?</p> <p>Redondea la respuesta que, según tu opinión, mejor se ajuste a los siguientes enunciados utilizando la escala que se facilita.</p> | <p style="text-align: center;">0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10</p> <p style="text-align: center;">Nada Mucho</p> |
| 1. ¿En qué medida crees que influirá tu forma de estudiar para aprobar esta asignatura? | 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 |
| 2. ¿En qué medida crees que influirá tu esfuerzo para aprobar o suspender esta asignatura? | 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 |
| 3. ¿En qué medida crees que influirá el tiempo que dediques al estudio para aprobar o suspender esta asignatura? | 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 |
| 4. ¿En qué medida crees que influirá tu forma de planificarte y organizarte para aprobar o suspender esta asignatura? | 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 |
| 5. (N) ¿En qué medida crees que influirá lo simpático que le caigas al profesor/a para aprobar o suspender esta asignatura? | 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 |
| 6. (N). ¿En qué medida aprobar o suspender esta asignatura crees que dependerá de lo rebuscado que el profesor/a ponga los exámenes? | 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 |
| 7. (N). ¿En qué medida crees que influirá la suerte que tengas en los exámenes para aprobar o suspender esta asignatura? | 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 |
| 8. (N). ¿En qué medida crees que influirá la forma de examinar del profesor/a para aprobar o suspender esta asignatura? | 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10 |

9.3. Anexo 3

ESCALA ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**Nivel Educativo: Educación Secundaria****Tramo Instruccional: Trimestre/curso****Evaluación por el profesor del uso que los alumnos hacen de las estrategias de aprendizaje básicas.****Datos identificativos**Datos Profesor/a: Hombre Mujer Años de experiencia docente:

Asignatura: Curso/nivel:

Curso académico: Fecha de la evaluación:

Se ruega que evalúe a los alumnos de la asignatura que Ud. imparte sobre el uso que hacen de determinadas estrategias de aprendizaje a lo largo del curso. Para ello debe de elegir una de las opciones de la escala mostrada a continuación y escribir el dígito correspondiente de la opción elegida en la casilla correspondiente de la rejilla de abajo.

4. Siempre o casi siempre.**3. Frecuentemente.****2. A veces.****1. Nunca o casi nunca**

| Alumnos (Iniciales, orden alfabético) A. A., Nom., | Sexo M/F | 1. ¿Pide ayuda cuando no sabe algo? | 2. ¿Acepta retos y desafíos difíciles? | 3. ¿Se esfuerza en su aprendizaje? | 4. ¿Colabora activament e en las tareas grupales? | 5. ¿Hace caso de las orientacio nes del profesor? | 6. ¿Cumple las normas? | 7. ¿Su comportam iento es correcto? | Comentario (si procede) Nota que le asignarías si terminase hoy el curso. |
|--|-------------|--|--|---|--|---|---------------------------------|---|--|
| 1. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 2. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 3. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 4. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 5. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 6. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 7. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 8. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 9. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 10. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 11. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 12. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 13. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 14. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 15. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 16. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 17. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 18. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 19. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 20. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 21. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 22. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 23. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 24. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 25. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 26. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 27. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 28. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 29. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 30. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 31. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 32. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 33. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 34. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 35. _ _ , _ | | | | | | | | | |
| 36. _ _ , _ | | | | | | | | | |

