

EFECTO DEL PROGRAMA DE HABILIDADES DOCENTES MOTIVADORAS EN EL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Effect of the Motivational Teaching Skills Program in the Secondary Education Teaching Staff

*Miguel A. Carbonero, José M^a Román,
Luis J. Martín-Antón y Natalia Reoyo
Universidad de Valladolid*

Resumen

El papel de los docentes se encuentra actualmente ante un inmenso desafío, de lo que se trata es de lograr que sea el profesorado quienes se adapten a las particularidades de los alumnos, para satisfacer a plenitud sus diferentes necesidades en términos educativos y proporcionar a cada cual el tipo de ayuda específica que demande, con objeto de fomentar su motivación y adquisición de aprendizajes significativos, a través de la utilización de una enseñanza motivadora efectiva. Las habilidades docentes motivadoras se convierten en una cuestión imprescindible a la hora de abordar la implicación del alumnado de secundaria en tareas de aprendizaje. El objetivo del presente trabajo consiste en conocer la eficacia de un programa de habilidades docentes motivadoras para el profesorado y en que medida influye en la motivación de sus alumnos. En el programa se trabajan cinco dimensiones que son: Habilidades de instrucción, Control del alumnado, Evaluación, Motivación y Habilidades sociales. Los resultados mostraron diferencias claramente significativas en las dimensiones de motivación y tendencia de significación en la dimensión de instrucción. Respecto a las variables moduladoras (sexo, centro, ser maestro o no), la única modulación que se ha encontrado, se produce en función del sexo en la dimensión Control del Alumnado con una mejora significativamente superior de las mujeres frente a los varones.

Palabras clave: : *Habilidades docentes, motivación, estrategias de aprendizaje, educación secundaria obligatoria.*

Abstract

Nowadays, the educator's roll face a huge challenge, the aim for these professionals is to adapt their teaching methods o the particularities of the students in order to satisfy their educative necessities an to give each of them the specific kind of help that they demand, with the aim to foster their motivation and significant learning acquisition, applying an effective motivational teaching technique. The motivational teaching skills become a necessary guest when the secondary education students have to be involved in the learning task. The aim of this work is to know the motivational teaching skills and the influence of it in the student's motivation. On this program we find five dimensions: instructional skills, students control, assessment, motivation and social skills. The results showed significant differences in the motivational dimension, and meaning tendency in the instructional dimension. Regarding the modulating variables (sex, school, being a teacher or not being) the single modulation found was the sex in the students control dimension with a significant improvement above women against men.

Key words: *Teaching skills, motivation, teaching strategies, Secondary Compulsory Education.*

Esta aportación forma parte del proyecto de investigación I+D+I SEJ2006-06978, financiado por el MEC

Correspondencia: Miguel Ángel Carbonero Martín. Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes. Paseo Belen S/N 47011, Valladolid (carboner@psi.uva.es).

INTRODUCCIÓN

La escuela como institución y el profesor como agentes socializadores se enfrentan al reto de abrir las puertas del siglo XXI, introduciendo cambios en su organización y en su quehacer en aras a que estos se lleven a cabo no sólo en el discurso sino en el accionar cotidiano del profesor. Es cierto que “los alumnos pueden y deben aprender por si mismos, pero también lo es que el aprendizaje puede hacerse con más rapidez y eficacia si se les ayuda” (Román, 2006; Román y Peláez, 2001).

Los profesores desempeñan un rol fundamental en la educación. Para ser un buen profesor, no basta con poseer determinados conocimientos, sino que un buen profesional de la educación ha de saber ayudar a los alumnos a que los aprendan. Además, ha de desarrollar una serie de características personales y habilidades docentes básicas que optimizan el desarrollo de su trabajo, sus relaciones interpersonales y, sobre todo, un mayor aprendizaje significativo de los alumnos. Sin olvidar la relación profesor-alumno (Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja, y Santiuste, 1987; Coll, Palacios y Marchesi, 1990; Genovard y Gotzens, 1990; Pozo, 2000; Román 2008), ya que constituye para este último una importante fuente de apoyo y motivación, ejerciendo cierta influencia en su rendimiento académico.

La pregunta que se podría plantear ante todo ello es simple pero clara: ¿Las relaciones, la motivación y el rendimiento académico de los alumnos dependen del tipo de habilidades docentes que utiliza el profesorado?

Según Román (2008, pág 32) “*si enseñar es ayudar a aprender, y para aprender hay que estar mentalmente activos, el maestro debe ayudar a aprender utilizando una serie de habilidades docentes básicas*” y *motivadoras. Habilidades que concebimos como, todas aquellas acciones, conductas, actitudes y patrones de comportamiento implicados habitualmente en el aula, que se presentan íntimamente ligadas a las diferentes competencias, estilos de enseñanza-aprendizaje, y a las propias funciones y finalidades de la enseñanza*”.

La enseñanza tiene componentes esenciales como son el profesor, el alumno, la materia y el propio contexto educativo, que debe estar guiada en todo momento por una serie de principios psicoeducativos (Román, 1995) basados en teorías psicológicas y del aprendizaje.

Si se entiende que “enseñar es ayudar a aprender”, es necesario reflexionar sobre la forma en que se aprende (el cómo), para poder actuar, así, en consecuencia (Román, 1995). Desde el punto de vista pedagógico, se trata de tener en cuenta factores que tienen un papel importante en el proceso de aprendizaje del alumno y que dan origen a diferencias individuales importantes, que los docentes deben considerar a la hora de ajustar su enseñanza (Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007; Martínez Geijo, 2007).

No se debe olvidar que hay un cambio de perspectiva en la concepción de este proceso de enseñanza aprendizaje, donde se va a considerar al alumno como agente activo que construye significados (Beltrán, 1993; Beltrán y Genovard, 1996) y donde el conocimiento de los *estilos de aprendizaje* (Martínez Geijo, 2007) adquiere un renovado interés, ya que ayuda a comprender las diferentes formas de conocer,

juzgar, sentir y actuar que individualizan el aprendizaje de los estudiantes (Gonzalez-Pianda, González Cabanach, Nuñez y Valles, 2002; Lozano, 2005; Martínez Geijo, 2007; Pozo, 2000).

Estos comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente, constituirán, por tanto, el punto de partida para el diseño, ejecución y control del proceso de enseñanza aprendizaje. Los estilos de aprendizaje son relativamente estables, aunque pueden mejorarse son diferentes en situaciones diferentes; son susceptibles de mejora; y cuando a los alumnos se les enseña según su propio estilos, aprenden con más efectividad (Martínez Geijo, 2007). A pesar de las discrepancias existentes sobre su posible caracterización, es fundamental que tanto el profesor como el alumno conozcan cómo se aprende, ya que ofrece enormes posibilidades de actuación para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje (González Cabanach, Tabeada y González-Seijas, 1994; González-Pianda, 1996; González-Pianda et al., 2002), mejorando a su vez las estrategias de aprendizaje de su alumnado (Carbonero, Martín-Antón y Arranz, 1998; Valle, González Cabanach, Cuevas y Fernández, 1998).

Cuanto más alta sea la relación entre el estilo de enseñanza del profesor y el estilo de aprendizaje del alumno, más altos serán los logros de los estudiantes (Hervás, 2005). Por ello, es imprescindible que el profesorado, conozca que: a) los diferentes modos de enseñar implica diferentes modos de aprender; b) hay diferentes tipos de enseñanza para diferentes tipos de aprendizaje; c) la actividad del alumno guarda una estricta relación con la enseñanza que ha recibido; y que d) el trabajo del docente se refleja en el aprendizaje y motivación del estudiante.

Son numerosas las investigaciones que dentro del campo de la educación hablan de la importancia del docente a la hora de lograr el éxito en el aprendizaje de los alumnos, éxito que exige un docente con amplios conocimientos del qué enseñar, cómo hacerlo, y que posea o sea capaz de adquirir competencias (Angulo, 1999; ANECA, 2004; Arriaga y Madariaga, 2004; Fernandez, 2005; Garcia Llamas, 1999; Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003) y estilos de enseñanza efectivos.

Lo importante es la utilización de diferentes y variados estilos de enseñanza (Beltrán et al, 1987; Martínez Geijo, 2007) para atender a la diversidad de los alumnos, incluyendo en las programaciones algunas variables relacionadas con los estilos y el aprendizaje. Es fundamental para el profesor conocer qué es lo que está haciendo, por qué y creer en ello, siendo así, capaces de tener unos propósitos y unos objetivos claros, utilizando las estrategias y técnicas instructivas idóneas para motivar y apoyar a los estudiantes de forma adecuada, controlando la enseñanza y evaluando la importancia del aprendizaje (Hervás, 2005).

Como indican algunos autores, el estilo de enseñanza es el que gobierna la realidad de la clase. Los educadores necesitan conocer y considerar sus propios estilos para entender cómo influyen sus percepciones e interacciones con los demás y necesitan, a su vez, conocer los estilos de sus alumnos para poder desarrollarlos y así favorecer el aprendizaje. Conocidos ambos, deberán plantear las tareas de maneras diferentes para que beneficien a los que también poseen diferentes estilos intelectuales (Hervás, 2005).

La actividad docente no debe basarse exclusivamente en un solo estilo de enseñanza, sino que la acción educativa debe ser flexible y dinámica, atendiendo a la diversidad del alumnado en estilos de aprendizaje y en tipo de inteligencia, utilizando una serie de pautas de actuación docente que contribuyan a mejorar la motivación y el rendimiento académico.

En cuanto a la evaluación de la motivación, dentro de la literatura existen pocos materiales de evaluación dirigidos especialmente a la evaluación de estrategias de enseñanza. Por ello se convierte en una prioridad ofrecer instrumentos que contribuyan a poder identificar aquellas dimensiones de la enseñanza que ayuden a trabajar con el profesor para mejorar la motivación de los estudiantes. Entre los instrumentos que han abordado de una u otra manera la instrucción serían: Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), de Pintrich y colaboradores. La versión en castellano es el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM), (Núñez, González-Pienda y Rocés, 2002). *Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje*: el cuestionario (MEVA) de Alonso Tapia (2005). *Cuestionario de Gestión Motivacional (CGM)* (Cabanach, Valle, Gerpe, Rodríguez, Piñeiro y Rosário, 2009). *Inventarios de Estilos de Enseñanza* de Canfield y Canfield (Hervás, 2005). *Cuestionarios de estilos de enseñanza* (Martínez Geijo, 2007), en relación con los Estilos de Aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1994; Bennett, 1979). *Cuestionario AMOP-EGB* de Jesús Alonso Tapia: ¿Qué es mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto. *Cuestionario de Habilidades Docentes Motivadoras*. (HDM) de Carbonero, Reoyo y colaboradores.

El conocimiento del perfil de los estilos de enseñanza del profesorado y sus habilidades docentes, permitirá posteriormente relacionarlo con la motivación y el rendimiento académico del alumno, permitiendo establecer nuevas pautas didácticas para aquellos docentes afectados por la problemática que se está presentando en las aulas.

Pero evidentemente, la motivación tiene consecuencias en el alumnado. Motivación y aprendizaje/rendimiento escolares están muy relacionados. La motivación se percibe como un medio importante para promover el aprendizaje, la actividad constructiva del alumno, la actividad de transformar, la información en conocimiento. Por otro lado las actividades que se realizan en la escuela, sobre todo en los primeros años, influyen de una manera decisiva en el desarrollo de los procesos motivacionales en cada alumno.

La motivación puede afectar a un nuevo aprendizaje, a la ejecución de habilidades aprendidas, a las estrategias y a los comportamientos. La motivación puede influir en el qué, en el cuándo y en el cómo aprendemos. Los estudiantes que están motivados a aprender un tema están dispuestos a comprometerse en cualquier actividad que estimen que los ayudará a aprender, como atender con detenimiento a cualquier enseñanza, organizar y preparar el material correspondiente, tomar apuntes, etc. en una palabra: en actividades que les facilitaran el aprendizaje. Por el contrario, aquellos estudiantes que no están motivados para el aprendizaje no suelen mostrar la aptitud necesaria para ser sistemáticos en sus esfuerzos por aprender. Suelen prestar poca atención al desarrollo de la clase y no organizan ni preparan el

material. En estos casos el proceso de aprendizaje se resiente y puede llegar a desembocar en fracaso escolar (González, 2005; Pintrich y Schunk, 2006).

Otro aspecto a valorar son las variables del aprendizaje que influyen en la motivación. En este sentido, la motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas. Cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas. Afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc. Ambas variables que actúan en constante interacción con variables contextuales o sociales con a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, tan esencial dentro del ámbito escolar (González, 2005).

El interés por aprender o la falta del mismo que se puede observar en los alumnos, depende por un lado, de los tipos de metas que están en juego en un momento dado, y de las expectativas que tiene de conseguirlas; por otro lado, de lo que el sujeto piensa al afrontar las tareas y los resultados. Pero no solo es importante dentro de una actividad la perspectiva del alumno, sino que también es importante la actuación del profesor (sus mensajes, la forma de organizar la clase o de los comportamientos que modela...) ya que pueden influir tanto positiva como negativamente en el interés por el aprendizaje (Genovard y Gotzens, 1990).

Son muchas las variables motivacionales que influyen en el aprendizaje del niño. Pero para conseguir despertar el interés de los alumnos no solo hay que centrarse en componentes personales (de valor, de expectativa y afectivos) (González-Pienda et al, 2002), sino también en los componentes contextuales o sociales como el ambiente familiar, el grupo de iguales y la escuela. Por tanto, partiendo de esta perspectiva externa se debe abordar la mejora de la motivación académica desde las siguientes variables:

- El *ambiente, contexto o escenario* en el que se desarrolla el niño, (familiar, social y escolar). La motivación de los niños hacia el aprendizaje depende en gran medida del ambiente –microsistemas- en que viven.
- El *maestro*; aspectos del maestro que influyen en el desarrollo de la motivación de los alumnos: simpatía, amenidad, laboriosidad, entusiasmo, personalidad y arte pedagógico.
- Los *procedimientos de enseñanza*, como la palabra, la intuición y la acción, pueden fomentar la motivación del niño. Los procesos orales que usa el profesor son la interrogación (depende de cómo se interroga y sobre qué se interroga) y la exposición (una explicación potencialmente significativa clara y precisa). En la intuición, los niños quieren ver cosas, sus representaciones, etc., ésta crea una situación más propicia para despertar interés, pues la curiosidad del niño siempre está viva. La acción es la actividad que realizan los alumnos. La práctica es imprescindible en el aprendizaje, e incluso, para el desarrollo formativo del alumno. Si los alumnos no poseen una motivación intrínseca, el profesor deberá incorporar actividades interesantes para el alumno.
- *Materia de estudio*: El profesor deberá conocer aquellos atributos de los materiales didácticos que poseen el interés más elevado y el más bajo para

los alumnos con el fin de abordar la constitución de las clases y el diseño del currículum con una mayor eficacia. Para conseguir que un alumno muestre interés por una materia en concreto es necesario que tenga la posibilidad de comprenderla, que le sea presentada de acuerdo a los criterios del aprendizaje significativo.

La falta de motivación en las aulas de secundaria es un problema con el cual el profesorado se tiene que enfrentar diariamente; los factores que activan la motivación se dan a través de la interacción entre profesor-alumno y de las habilidades que éste primero ponga en juego durante las sesiones de clase. Todo lo que el profesor hace tiene un posible impacto motivacional sobre los estudiantes (Stipek,1996), lo que no incluye solo aquellos aspectos relacionados con el establecimiento de metas, los refuerzos (estrategias motivacionales), sino también las actividades típicamente asociadas con la instrucción y la gestión de la clase (estrategias de programación puesta en práctica de los contenidos curriculares), los métodos de implicación y control del alumnado (manejo de habilidades sociales), y los procesos de evaluación, (Alonso Tapia, 2005; Monjas y González, 1998; Pintrich y Schunk, 2006; Vaello, 2005).

Por ello, el interés principal de esta investigación radica en el entrenamiento del profesorado en una serie de pautas de actuación o “habilidades docentes motivadoras” que permitan fomentar la actividad mental significativa del alumnado para mejorar el clima de clase, las relaciones entre los alumnos y los resultados académicos.

En consecuencia, se persiguen los siguientes objetivos:

1. Comprobar la eficacia de un programa de entrenamiento en Habilidades Docentes Motivadoras en un grupo de profesores.
2. Averiguar si el sexo, tipo de centro, la titulación previa de magisterio y los cursos de perfeccionamiento docente modulan la eficacia del entrenamiento.

MÉTODO

Participantes

52 profesores y profesoras de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a nueve centros públicos y concertados de la ciudad de Valladolid. Los centros fueron asignados aleatoriamente al grupo experimental o control, (tabla 1). El 51,9% eran mujeres y el 48,1% varones, distribuidos de forma equitativa entre el grupo experimental y control.

		Frecuencia	Porcentaje
Profesorado	Experimental	29	55,8
	Control	23	44,2
	Total	52	100,0

Tabla 1. Distribución de los profesores al grupo experimental y control

El 41,2% están en centros públicos, el 58,8% están en centros concertados. El 36,4% son maestros o maestras frente al 63,4% que no lo son. Un 25,5% imparten únicamente en los dos primeros cursos de ESO; un 27,5% en los dos últimos cursos; y el resto, un 47% en toda la Etapa.

Variables e Instrumentos

Variable Independiente: Programa de entrenamiento (se describe en el apartado de procedimiento). Dos condiciones experimentales: grupo experimental: recibe entrenamiento. Grupo control: simplemente se evalúa la percepción del uso de Habilidades Docentes Motivadoras.

Variable Dependiente: Las “habilidades docentes Motivadoras”, con cinco dimensiones:

1. *Habilidades de instrucción:* son las actividades, las experiencias y los conocimientos disciplinares, estrategias de instrucción, organización y planificación de las sesiones de clase y las tareas, cuidado en las explicaciones y uso de recursos materiales para mediar en un mejor aprendizaje del alumnado.

2. *Control del alumnado:* Grado de control disciplinario y normas de comportamiento; nivel de libertad de movimiento; conversación y participación en la clase. Referidas por lo tanto al control e implicación del alumnado y con el alumnado, centrándose en la supervisión y control del aprendizaje.

3. *Evaluación:* Procedimientos de valoración: tipo y número de evaluaciones del trabajo del alumno, criterios, uso de la evaluación como guía para la instrucción. Uso de sistemas de evaluación encaminados hacia la adecuada retroalimentación del aprendizaje.

4. *Motivación:* Técnicas y procedimientos de motivación, encargados de fomentar el interés a través de refuerzos extrínsecos y el desarrollo y fomento de refuerzos intrínsecos. Maneras de crear la motivación entre los alumnos en el aula.

5. *Habilidades Sociales:* comportamientos y disposiciones específicas para el establecimiento de relaciones sociales efectivas. Haciendo referencia a las relaciones entre el profesor y el alumnado, con base en una adecuada interacción o mediación social.

Para la evaluación de las habilidades docentes del profesorado se aplicó un cuestionario construido ad-hoc, que consta de un total de 50 ítems, (algunos con respuesta múltiple), de formato Likert, con cinco opciones de respuesta en función de su mayor o menor frecuencia. Mide cuatro dimensiones: (a) Claves de instrucción, que a su vez está formado por dos subescalas: actividades referidas a la instrucción, referido a estrategias instruccionales para mediar en un mejor aprendizaje del alumnado, y actividades referidas al control del alumnado o implicación con los alumnos, por lo tanto, centradas en la supervisión y control del aprendizaje; (b) claves de motivación, encargadas de fomentar el interés a través de refuerzos extrínsecos y el desarrollo y fomento de refuerzos intrínsecos; (c) claves de evaluación, utilizando diversos sistemas de evaluación encaminados a una adecuada retroalimentación del aprendizaje; y (d) claves de habilidades sociales, referido a las relaciones entre el profesorado y el alumnado, como base de una adecuada interacción y, en definitiva, mediación social.

Covariables o Variables moduladoras:

1. Sexo: (a) Varón; o (b) Mujer
2. Tipo de centro: (a) Público; o (b) Concertado
3. Maestro: si además de la titulación exigida para la docencia en ESO. Es o no maestro o maestra.
4. Curso que imparte docencia en: (a) Primero y segundo de ESO; (b) Tercero y cuarto de ESO; o (c) En toda la etapa.

Procedimiento

Se comenzó con la preparación y la elaboración de los instrumentos de evaluación. En primer lugar se elaboró un cuestionario para el profesorado cuya finalidad a conseguir identificar cuál es su situación ante la labor docente y el tipo de estrategias que están utilizando actualmente. La aplicación de dicho cuestionario tuvo lugar antes de las sesiones de formación (pretest) y se volverá a aplicar al finalizar las mismas (postest).

En segundo lugar, se seleccionaron tres instrumentos para la evaluación del alumnado, que valoran: motivación, estrategias de aprendizaje y clima escolar, junto con una evaluación que se realizará al final mediante una prueba de contenido sobre el tema elegido de cada materia, para poder recoger la información pertinente acerca del rendimiento escolar de los mismos, estableciéndose unas pautas sobre la evaluación a tres niveles, conceptual, práctico y analítico, para homogeneizar los datos. Todas estas pruebas serán de una única aplicación al final del programa.

A continuación se seleccionaron las etapas escolares sobre las que se iba a aplicar el programa, considerándose las más adecuadas 1º y 3º de la ESO, tanto por ser los cursos donde se iniciará la aplicación del nuevo currículo como por las características peculiares del propio alumnado al ser un inicio de ciclo. Se optó por las materias de matemáticas, lengua, historia e inglés como las más representativas del currículo sobre las que se podría aplicar el programa, señalándose para cada una de ellas un tema específico sobre el que se pondrá en práctica la formación, con la finalidad de que sea un tema común para todos y sea impartido a mediados de curso.

Finalizada esta fase, se determinaron los Centros Educativos que iban a participar a través de un pro-rateo entre centros Privados y Concertados de la comunidad de Castilla y León, seleccionando cuales actuarían como grupo control, donde únicamente se aplicarían las pruebas de evaluación, y los de grupo experimental donde a su vez también se llevaría a cabo con ellos un proceso de formación.

Este proceso de formación consta de varias sesiones de entrenamiento, para el profesorado implicado, sobre los cuatro bloques del programa de “habilidades docentes motivadoras”: (a) habilidades docentes de instrucción, (b) evaluación, (c) motivación y (d) habilidades sociales que consideramos oportunas que pongan en marcha en la clase al explicar los temas.

Se inició la formación, procediendo a indicar a los profesores la selección de los temas comunes de cada materia sobre los que se van a implementar las Habilidades Docentes y la aplicación del cuestionario pre-test.

Las sesiones consisten en explicaciones de un ponente, dinámicas de grupo y

trabajos independientes de aprendizaje y reflexión. En todas ellas se les facilita y presenta un material a aprender, en relación a todas las variables que en cada momento se van trabajando dentro del bloque de habilidades de instrucción, evaluación, habilidades sociales y motivación. Este material consiste en un dossier teórico-práctico cuyo contenido aborda las diferentes tipos de estrategias que serán aplicadas, con sus finalidades y procedimientos necesarios para la puesta en práctica en el aula.

Una vez completado todo el proceso instruccional, comenzaremos con la puesta en marcha por los profesores de cada materia de aquellas habilidades trabajadas con anterioridad. También se les proporcionó, en otra sesión formativa, una serie de criterios comunes de evaluación (a nivel conceptual / práctico / analítico, ya mencionados anteriormente), para la elaboración de las pruebas de contenidos sobre los temas y que serán aplicados inmediatamente después de su exposición.

Por último, como fase final, se aplicó del pos-test al profesorado y los tres instrumentos de evaluación al alumnado, donde se medirán las variables de motivación, estrategias de aprendizaje y el clima escolar.

RESULTADOS

En primer lugar, el objetivo ha sido conocer la eficacia del programa de entrenamiento y que, como puede verse en la tabla 2, básicamente se ha producido en los aspectos motivadores del profesorado.

Dimensión	Grupo	N	Media	D. T.	U	p
Actividades de instrucción pretest	Experimental	27	39,03	6,495	258,000	,305
	Control	23	40,39	3,951		
Actividades de instrucción posttest	Experimental	27	43,70	4,572	268,500	,412
	Control	23	42,69	5,826		
Control del alumnado pretest	Experimental	29	13,72	1,436	327,000	,900
	Control	23	13,60	1,671		
Control del alumnado posttest	Experimental	29	13,51	1,089	306,500	,608
	Control	23	13,21	1,380		
Claves de evaluación pretest	Experimental	29	16,03	2,259	260,000	,171
	Control	23	16,82	2,289		
Claves de evaluación posttest	Experimental	29	16,41	1,973	307,500	,625
	Control	23	16,17	2,208		
Claves de motivación pretest	Experimental	27	40,62	4,860	260,500	,631
	Control	21	41,04	4,030		
Claves de motivación posttest	Experimental	27	43,00	4,242	184,000*	,038
	Control	21	40,14	4,222		
Claves de habilidades sociales pretest	Experimental	27	12,88	1,368	297,000	,788
	Control	23	12,91	1,703		
Claves de habilidades sociales posttest	Experimental	27	12,51	1,188	276,500	,497
	Control	23	12,60	1,671		

*p<.05

Tabla 2. Diferencias en pretest y posttest en función de la condición experimental

Como se puede comprobar, no se producen diferencias en ninguna de las variables en la medición de pretest. Por el contrario, en el postest, existen (gráfico 1) únicamente diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Claves de Motivación ($p < .05$). Analizando de forma independiente la evolución entre los dos momentos, hay, en efecto, una mejora claramente significativa en dicha variable ($Z = -2,253$; $P = ,024$), aunque también en *Actividades de instrucción* ($Z = -2,991$; $p = ,003$). El motivo de no encontrarse diferencias estadísticamente significativas con el grupo control se debe a que éste también ha obtenido una mejora en esta variable que, aun no siendo significativa, sí muestra una clara tendencia ($Z = -1,792$; $p = ,073$), lo que no ocurre en el resto de dimensiones, lo que lleva a pensar que el programa no es eficaz en esta variable sino más bien la autorreflexión sobre las propias estrategias instruccionales al contestar el cuestionario.

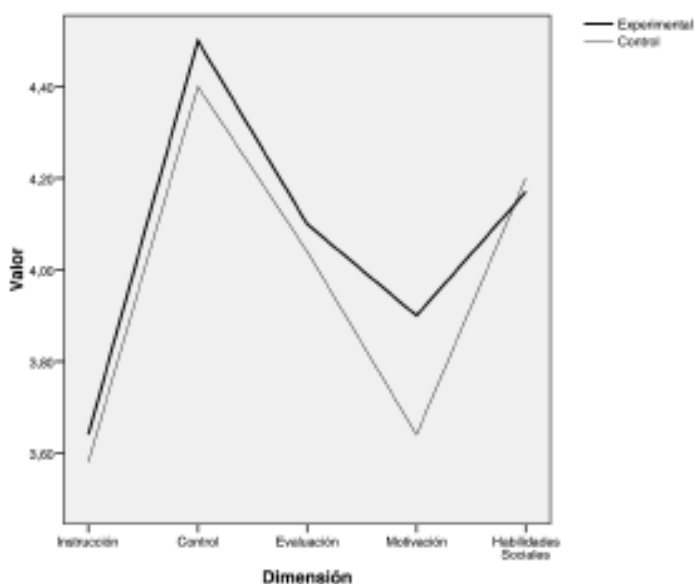


Gráfico 1. Comparación de las puntuaciones en postest entre el grupo experimental y control

Concretamente, la evolución se ha dado en los ítems, tanto en aquellos en los que han sido estadísticamente significativas, como en los que se muestra una tendencia, se muestran en la tabla 3.

Ítems referido a:		Media	D.T.	Z	p
Aplicación del sentido del humor	Pretest	3,52	,785	-1,978*	,048
	Postest	3,86	,743		
Valoración directa de los logros académicos	Pretest	4,14	,693	-2,000*	,046
	Postest	4,41	,568		
Uso de anécdotas	Pretest	3,59	,907	-1,705	,088
	Postest	3,86	,743		

Uso de objetos reales	Prestest	2,83	,966	-1,854	,064
	Postest	3,31	,930		
Uso de Internet	Prestest	2,48	,871	-3,077**	,002
	Postest	3,17	,928		
Uso de programas informáticos	Prestest	2,21	1,013	-3,097**	,002
	Postest	2,97	1,149		
Evaluación referida al propio alumno/a	Prestest	3,28	,922	-1,927	,054
	Postest	3,62	,942		
Promoción de la autoevaluación	Prestest	3,31	,761	-2,309*	,021
	Postest	3,59	,825		
Participación en la toma de decisiones	Prestest	3,10	,860	-1,909	,056
	Postest	3,59	,867		
Relación con contenidos de otras asignaturas	Prestest	3,41	,780	-2,147*	,032
	Postest	3,79	,675		
Presentación organizada de los temas nuevos	Prestest	3,28	1,066	-1,802	,072
	Postest	3,76	,830		

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tabla 3. Diferencias entre el pretest y postest en los ítems

Se puede comprobar que las mejoras más significativas se han producido en la valoración sobre la aplicación del sentido del humor en las aulas, junto con otros recursos que hacen más contextualizado y motivadores del aprendizaje, como el uso de objetos reales, programas informáticos o búsquedas en Internet, que, en definitiva, lo que buscan es la aplicación práctica y contextualizada de los contenidos, lo que también apoyan mediante la relación de los contenidos con los de otras asignaturas, buscando, en definitiva, un aprendizaje más significativo. Por otra parte, se mejora también la motivación mediante el refuerzo directo al alumno, a la vez que el fomento de la autorregulación de los aprendizajes.

Por último, interesaba saber si el programa es diferencialmente eficaz en función de ciertas variables moduladoras, como el sexo, tipo de centro, si es o no maestro o maestra, y el curso en el que imparte docencia. La única modulación que hemos encontrado se produce en función del sexo en la dimensión Control del Alumnado ($p = .034$), con una mejora significativamente superior de las mujeres (con una media de 13,78) frente a los varones (con una media de 13,26), cuando las puntuaciones de partida de ambos grupos y sexos no presentaban diferencias significativas.

DISCUSIÓN

En primer lugar, por lo que a la eficacia del programa de habilidades docentes se refiere, nuestros datos muestran una mejoría significativa en las estrategias de instrucción y motivación del profesorado, por lo que el uso de algunas estrategias como la activación de conocimientos previos, el uso de claves instruccionales, refuerzos, dinámicas de grupo, etc. están siendo incorporadas en el desarrollo de la labor docente en un número muy importante de profesores, estando de acuerdo con

las tesis defendidas por (Castellá et al. 2007; Román, 2008; Martínez Geijo, 2007).

Por el contrario, en el resto de dimensiones (evaluación y habilidades sociales) partimos de puntuaciones muy altas en la aplicación previa, lo que dificulta la discriminación de los posibles efectos del programa en dichas variables y por lo tanto no podemos confirmar trabajos anteriores como el de (Hervás 2005) en el que defiende que cuanto más relación tengan el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje mejores resultados obtienen los alumnos.

Resultan significativas las puntuaciones del grupo de mujeres en la dimensión de control de los alumnos, siendo estas mejores que las obtenidas por los hombres. En cuanto a las variables moduladoras que hacen referencia al curso donde se imparte docencia dentro de Secundaria y el ser o no maestro en cuanto a la formación inicial de los profesores, el programa no muestra diferencias significativas en ambos casos. Respecto a este último aspecto parecería lógico esperar que el ser maestro sería más positivo para los estilos de enseñanza, al conocer más didáctica, en consonancia con lo que defienden (Beltrán et al. 1987; Martínez Geijo, 2007).

Por lo tanto, el profesorado debe ser estratégico en su enseñanza en cuanto a: (a) si es estratégico a la hora de enfrentarse a su área de conocimiento; (b) si utiliza ese aprendizaje estratégico en la actividad docente, siendo modelo, no solo conceptual, sino también procedimental ante su alumnado y; (c) si realiza una adecuada planificación, evaluación y regulación de su actividad docente, de la que hace partícipe a su alumnado.

Pero la motivación no sólo depende directamente de las habilidades docentes del profesorado, sino también en otras características asociadas a los contenidos en sí, aunque también modulados por la selección y tratamiento que realice el profesorado, como son las características, tanto de la materia, como aquellas que son específicas de las tareas encomendadas.

En definitiva, consideramos que es de gran importancia profundizar en las estrategias docentes utilizadas en la metodología didáctica del profesorado para poder conocer su efecto motivador en el alumnado, a la vez que aquellas variables personales y contextuales que lo modulan para que pueda servir de retroalimentación para que el profesorado pueda realizar aquellas modificaciones que sean oportunas.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). *Estilos de Aprendizaje. Qué son, cómo se diagnostican*. Bilbao: Mensajero.
- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- ANECA (2004). *La educación de las titulaciones de maestro al Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Autor [Http://www.ua.es/centros/educacion/BORRADOR_DEL_INFORME_FINAL.pdf] (consultado el 12/04/09).

- Angulo, F. (1999). Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada. En A. Perez, J. Barquín y J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica* (pp. 467-505). Tres Cantos (Madrid): Akal.
- Arriaga, C. y Madariaga, J. M. (2004). Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 65-73.
- Beltrán, J., García-Alcañiz, E., Moraleda, M., G. Calleja, F. y Santiuste, V. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán J. y Genovard, C. (1996). *Psicología de la Instrucción I. Variables y Procesos Básicos*. Madrid: Síntesis.
- Benett, N. (1979). *Estilos de aprendizaje. Qué son, cómo se diagnostican*. Bilbao: Mensajero.
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J. y Arranz, E. (1998). Expectativas ante las matemáticas de alumnos de primer ciclo de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 69-78.
- Castellá, J. M., Comelles, S., Cros, S. y Vilá, M. (2007). *Entender(se) en clase: Las estrategias de los docentes bien valorados*. Barcelona: GRAO.
- Coll, P., Palacios, J. y Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- García Llamas, J. L. (1999). *Formación del profesorado: necesidades y demandas. Monografías escuela española*. Barcelona: Praxis.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana.
- González, A. (2005). *Motivación académica: Técnicas, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González Cabanach, R., Tabeada, V. y Gonzalez Seijas, R. (1994). Los estilos cognitivos. Los estilos intelectuales. En R. González Cabanach (Ed.), *Psicología de la instrucción: el profesor y el estudiante* (pp. 189-204). La Coruña: Universidad.
- González Cabanach, R., Valle, A., Gerpe, M. G., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Rosário, P. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de Gestión motivacional. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 29-47.
- González-Pienda, J. A. (1996). Estilos cognitivos y de aprendizaje. En J.A. Gonzalez Pienda, J. Escoriza, R. González Cabanach y A. Barca (Eds.), *Psicología de la Instrucción. Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar* (pp. 65-85). Barcelona: EUB.
- González-Pienda, J. A., González Cabanach, R., Nuñez, J. C. y Valle, A. (2002). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Pirámide.
- Hervás, R. M. (2005). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Murcia: Grupo Editorial Universitario.

- Lozano, A. (2005). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. México: Trillas.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Martínez Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. I.C.E. Universidad de Deusto: Mensajero, SAU.
- Monjas, I. y González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. MEC: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. y Roces, C. (2002). Evaluación de las estrategias de aprendizaje. En J. A. González-Pienda, J. C. Núñez, L. Álvarez y E. Soler (Eds.), *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención* (pp. 39-52). Madrid: Pirámide.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Pozo, I. (2000). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Román, J. M. (1995). Métodos de enseñanza. En J. Beltrán, y J. A. Bueno Álvarez (Ed.), *Psicología de la educación* (pp. 479-527). Barcelona: Marcombo.
- Román, J. M. (2006). Estrategias docentes. *Tandem: Didáctica de la Educación Física*, 20, 7-22.
- Román, J. M. (2008). *Psicología de la instrucción*. Universidad de Valladolid: Departamento de Psicología. Documento mimeografiado.
- Román, J. M. y Peláez, T. (2001). El “Índice de Regularidad de Aprendizaje” de Peinado Altable. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 103-113.
- Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas, L. M. y Fernández; A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relación con el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Miguel Ángel Carbonero Martín es Profesor Titular de Universidad del Departamento de Psicología. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. Doctor en Psicología.

José María Román Sánchez es Catedrático de Universidad en el Departamento de Psicología. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. Doctor en Psicología.

Luis Jorge Martín Antón es Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Psicología. Escuela Universitaria de Educación. Universidad de Valladolid. Doctor en Psicopedagogía.

Natalia Reoyo Serrano es becaria del Departamento de Psicología. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. Licenciada en Psicopedagogía.

Fecha de recepción: 22/05/09

Fecha de admisión: 08/10/09

