
DIMENSIONES DE LA MOTIVACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO: 20 AÑOS INVESTIGACIÓN

María José Bolarin Martínez¹
Mónica Porto Currás
Nicolás Martínez Valcárcel
Rosa Méndez García
Murcia, Universidad, Espanha.

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo identificar y analizar qué dimensiones se constituyen como factores de motivación o desmotivación hacia el aprendizaje, en la materia de Historia de segundo curso de Bachillerato, desde el punto de vista de los estudiantes. La información para responder a estas cuestiones surge de una línea de investigación iniciada hace más de dos décadas, desde cuyo marco se han realizado diversas recogidas de datos a través de cuestionarios a 1523 estudiantes de la Región de Murcia y entrevistas a 200 estudiantes de diferentes titulaciones universitarias, repartidos por las provincias de Alicante, Almería, Barcelona, Murcia y Sevilla. Los resultados indican una constancia a lo largo de los cursos y ponen de manifiesto una dimensión ligada a aspectos relacionales que contribuyen, en gran medida, a la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de la Historia. Así, el clima del aula y el profesor se consideran agentes de motivación, sugiriendo que un profesor capaz de planificar, organizar y proponer tareas lejos de la metodología tradicional y más próximo a crear ambientes dinámicos, a través de actividades cooperativas en un clima de confianza, puede contribuir a fomentar el interés, enganchar y despertar el gusto por la Historia, así como aumentar la calidad académica.

Palabras-clave: Motivación; alumnado; profesorado.

DIMENSIONS OF MOTIVATION TOWARDS LEARNING, STUDENTS' PERSPECTIVE: 20 YEARS OF RESEARCH

ABSTRACT. This article aims to identify and analyze dimensions that can be seen as motivating or demotivating factors for the learning of History in the 2nd year of "Bachillerato" (Spanish post-compulsory secondary education stage) according to the students' views. The information necessary to answer these questions arises from a line of research started more than two decades ago. For such a purpose, several questionnaires for information collection were handed out to 1,523 students from the Region of Murcia, and interviews were conducted with 200 students attending different undergraduate courses from Alicante, Almeria, Barcelona, Murcia and Seville. Results indicate a certain level of perseverance along school years and show a dimension linked to relational aspects which, to a great extent, contribute to boosting the students' motivation to learn History. In this way, the atmosphere of the classroom and the teacher can be considered as motivating agents; it is worth pointing out that a teacher able to plan, organize and propose tasks that can overcome the traditional methodology and a teacher capable of creating a dynamic space by using cooperative activities in an environment of trust can promote the interest of students and make them acquire a taste for History, while raising academic quality.

Keywords: Motivation; students; teachers.

¹ E-mail: mbolarin@um.es

DIMENSÕES DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ALUNOS: 20 ANOS DE PESQUISA

RESUMO. Este artigo tem como objetivo identificar e analisar que dimensões se constituem como fatores de motivação ou desmotivação para a aprendizagem, na matéria de *História*, do ponto de vista dos estudantes do segundo ano de bacharelado. A informação para responder a estas questões surge de uma linha de investigação iniciada há mais de duas décadas; desde a então foram realizadas diversas coletas de dados por meio de questionários aplicados a 1523 estudantes da Região de Múrcia e entrevistas a 200 estudantes de diferentes cursos universitários, pertencentes às províncias de Alicante, Almería, Barcelona, Múrcia e Sevilla. Os resultados mostram uma constância ao longo dos anos e põem em evidência uma dimensão unida a aspectos relacionais que contribuem, em grande parte, à motivação do alunado para a aprendizagem da História. Assim, o clima da sala e o professor consideram-se como agentes de motivação, sugerindo que um professor capaz de planificar, organizar e propor tarefas longe da metodologia tradicional e mais próximo de criar ambientes dinâmicos, a partir de atividades cooperativas em um clima de confiança, pode contribuir para fomentar o interesse, captar e fazer acordar o gosto pela História, bem como aumentar a qualidade acadêmica.

Palavras-chave: Motivação; estudantes; professores.

Introducción

Este artículo se centra en una de las dimensiones que preocupan a la hora de abordar la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria Postobligatoria: la motivación. Seguimos el planteamiento de Alcántara y Bernal (2011), quienes plantean que la motivación se debe evaluar por materia específica, ya que se considera como un rasgo inestable, dependiente del contexto, del alumnado, del profesorado y, por tanto, variable y, lo importante es comprender el *porqué* y el *cómo*. La información para responder a estas cuestiones surge de una línea de investigación iniciada hace más de dos décadas, y, que siempre ha tenido al alumnado como principal fuente de información.

Compartimos con Pascual (2010) que "enseñar es un conjunto de actos tanto conscientes como inconscientes llamados comúnmente prácticas docentes en el aula" (p.31). Y, el profesor debe contribuir a crear espacios y oportunidades para aprender. De estas reflexiones se pueden extraer dos conclusiones, en primer lugar, enseñanza y aprendizaje son actividades vinculadas, es decir, no se puede entender una sin la otra. En este sentido, no cabe duda de que hay que mirar tanto a la enseñanza como al aprendizaje: ambos son indisolubles (Murillo, Martínez, & Hernández, 2011) si no se produce el aprendizaje hay que revisar el proceso de enseñanza. Y, en segundo lugar, hablar de enseñanza, implica crear un ambiente, un conjunto de actuaciones intencionadas encaminadas a lograr un aprendizaje, una motivación. Esta intencionalidad es bidireccional, tanto del profesor, que enseña, como del alumno, que aprende. En el caso del alumno esta motivación, depende de factores tanto *internos*, como *externos* (Tapia & Fernández 2008). Desde esta perspectiva, las percepciones y creencias que tiene el sujeto que aprende se conjugan con los procesos motivacionales cognitivos ya que se considera el aprendizaje escolar como un proceso de construcción personal donde el alumno tiene intención de aprender y, por tanto, desempeña un papel esencialmente activo (Valle, González, Barca, & Núñez, 1996). Así, se puede señalar que no sólo se debe tener en cuenta las variables personales e internas sino también aquellas otras externas, procedentes del contexto en el que acontece el proceso de enseñanza aprendizaje, que le influye y con los que interactúa. Es en ese punto donde tiene cabida la concepción de ambientes de aprendizaje como dimensión envolvente del aula, integrada, y formada por diferentes ecosistemas que interactúan entre sí para el logro de los aprendizajes. Así tenemos que contemplar el contexto familiar y su interrelación con el contexto educativo, que a su vez está integrado por la percepción del alumnado, esto es como vive y cómo siente el ambiente de clase, las relaciones prosociales, con su grupo de iguales y con el profesor, el control sobre su propio proceso de aprendizaje (autoregulación). De todo ello se desprende que el aula no es solamente un espacio físico, formado por mesas sillas en una determinada distribución, sino también un espacio social lleno de significados e interpretaciones de los sucesos que ocurren de

manera inmediata y particular, donde las relaciones profesor –alumno cobran especial interés. En ese espacio de transacciones y de cambios permanentes se pueden ver el cambio de escenarios, las relaciones entre profesores y alumnos, las expectativas y atribuciones de los alumnos en términos de desempeño, la valoración del tipo de tareas, las valoraciones personales, etc. (Bono, 2010). En este sentido, las aportaciones en el ámbito de la psicología manifiestan que la motivación para aprender varía según los contextos de aprendizaje en que los sujetos se encuentren, resaltan el valor cultural y contextual de los procesos de aprendizaje cuya construcción sucede en escenarios específicos. Por ello, en el ámbito educativo, la necesidad de trabajar el aprendizaje desde el enfoque de la cognición situada, los modelos socioculturales, la interrelación de los factores cognitivos y afectivos involucrados ha dado lugar al estudio contextual de la motivación en los escenarios donde ella se desarrolla (Pintrich & Schunk, 2006). Por tanto, la motivación no está ligada solamente a aspectos relacionados con las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, sino que va más allá. Por ello, se debe tener en cuenta las dinámicas del aula que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias tanto del profesor como del alumnado: actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, relaciones con el entorno, así como, los medios necesarios para la puesta en práctica de las propuestas educativas en aras de una enseñanza eficaz y de calidad. La relación profesor-alumno basadas en el respeto y cariño del docente hacia los alumnos y el reconocimiento de logros, actitudes y comportamientos, sin lugar a dudas contribuye a ello, (Murillo et al., 2011).

De un lado, Díaz, Alfageme y Serrano (2013), han manifestado que los aprendizajes de los alumnos dependen en gran medida de la calidad del profesorado y sus aprendizajes, En concreto, la relación profesor-alumno, y su calidad, afecta al rendimiento de los estudiantes. Por otro lado, el apoyo del profesor, a nivel escolar y emocional, se asocia con la conducta y el nivel de satisfacción con la escuela, resulta imprescindible que el docente haga una buena gestión del aula para crear el ambiente necesario que permita la enseñanza dotando de un ritmo adecuado a la explicación. Esto significa que el actuación del docente es fundamental para fomentar el aprendizaje, por ello, se convierte en parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje y debe proporcionar las condiciones más óptimas para que sus alumnos aprendan. Desde esta perspectiva, debe seleccionar, organizar contenidos, actividades, espacios y agrupamientos a fin de que sean pertinentes y estimulantes para el aprendizaje en función de los intereses de los alumnos. Como señala Bono (2010), los profesores influyen en la motivación y el aprendizaje de sus estudiantes a través de su planificación e instrucción.

El primer reto al que se debe afrontar el profesor a la hora de planificar es seleccionar los contenidos que son imprescindibles y esenciales para sus alumnos. La educación estandarizada, convencional, aburre a los estudiantes. Siguiendo a Gimeno (2012), las deficiencias de la enseñanza tradicional y contemporánea, que pueden afectar a la motivación (o su falta) hacia el aprendizaje, son: en primer lugar, la *fragmentación*, los planes de estudios se caracterizan por una división del conocimiento en trozos manejables que se enseñan a los estudiantes para que los memoricen y retengan, los relacionen, y formen un todo coherente y útil. Desde esta perspectiva, se considera necesario plantear el currículo organizado alrededor de problemas de la vida real y asuntos significativos, donde los estudiantes tengan que pensar como solventar estos problemas aplicando contenidos y destrezas pertinentes a diferentes áreas temáticas y disciplinas (Beane, 2005). En segundo lugar, la *descontextualización*, el profesor a la hora de seleccionar los contenidos deberá tener en cuenta, por una lado, que los contenidos sean relevantes para el alumnado atendiendo a sus características y tengan interés, por otro lado, los contenidos y, por tanto, los aprendizajes que se derivan de su adquisición deben ser funcionales. En este sentido, la desmotivación viene dada, entre otros aspectos, por la poca utilidad práctica que el alumnado ve en los contenidos teóricos, ya que, en la mayoría de los casos, son conceptos muy alejados de su centro de interés. En tercer lugar, *priorizar* de la cantidad sobre la calidad, la escuela convencional ha generado progresivamente un currículum enciclopédico, de extensión ilimitada y de escasa profundidad (Gimeno, 2012). La amplitud de los programas no permite al alumno ubicar correctamente el contenido, limitando su esfuerzo a estudiar para pasar los exámenes, material que olvida en su mayor parte.

El segundo reto que se debe plantear el profesor es acerca de la metodología, entendida como el conjunto de tareas y experiencias materiales y recursos que el profesor pone en marcha para

favorecer el aprendizaje de los contenidos. Siguiendo a Coll, (2010) se pueden concretar como orientaciones metodológicas favorecedoras de una experiencia de aprendizaje motivadora las siguientes: *la diversidad metodológica*, cuando el docente utiliza diferentes actividades, experiencias e incluso recursos o medios que ofrece al alumnado diferentes perspectivas de la realidad y posibilidades de acción múltiples. Por ello, el estudiante lo siente como más interesante y estimulante provocando su natural curiosidad. Igualmente permite que conecte lo aprendido con otros temas y situaciones cotidianas. Por ello, el material debe provocar un reto cognitivo y deseo de conocer. Por otro lado, la *colaboración*, no sólo motiva sino que contribuye a enriquecer la calidad del aprendizaje. Es importante complementar la tarea individual con trabajo cooperativo organizado en grupos donde la diversidad esté presente. La estrategia más eficaz es combinar actividades para todo el grupo, trabajo en pequeños grupos y actividades individuales. Finalmente, en relación a la metodología favorecer la autorregulación que destaca la importancia de fomentar estudiantes que verdaderamente sean capaces de construir su conocimiento. Para ello, se deben plantear tareas que favorezcan y promuevan el desarrollo de habilidades, metacognitivas que posibiliten, la toma de conciencia y la reflexión crítica (Carolina, 2011). En este sentido, deben permitir aprender a pensar, aprender a aprender, a resolver experiencias, a extrapolar el conocimiento adquirido a situaciones diferentes, a hacer propuestas novedosas e innovadoras.

Y, por último, el profesor debe plantearse ¿cómo evaluar los aprendizajes de los estudiantes? La valoración del esfuerzo y no sólo de los resultados, la confianza en la capacidad de superar las dificultades, sentirse “importante” para el profesor, podrían englobarse dentro de lo que se ha definido como una buena relación profesor-alumno (Connel & Wellborn, 1991, citado en Murray & Greenberg, 2000), en esa buena relación juega un papel importante la evaluación como elemento motivador. Tradicionalmente ha sido empleada con un carácter punitivo, es decir, a partir de los resultados de la evaluación, se establece un ranking y según la posición que se obtenga en dicha clasificación, se reparten premios y castigos a los individuos evaluados (Moreno, 2010), así que encontramos que si el éxito o el fracaso pueden ser atribuidos a la suerte o al nivel del grupo, pero esto no está bajo el control del alumno, la motivación por su aprendizaje puede verse claramente perjudicada. Por ende, es preciso que los estudiantes sientan que la evaluación recoge información sobre la forma en que afrontan su proceso de aprendizaje, valora sus éxitos y fracasos, y certifica sus avances de acuerdo con criterios conocidos, claros, comprensibles y adoptados como propios. Siguiendo esta línea podemos decir que la evaluación afecta a los estudiantes de muy diversas maneras: guía su opinión de lo que es importante aprender, afecta a su motivación, a la autopercepción de la competencia y al desarrollo de estrategias de aprendizaje (Crooks, 1988). De esta manera la evaluación afecta a la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, pudiendo llegar a producirse un conflicto entre los motivos o intenciones del alumnado al inicio de un proceso de enseñanza-aprendizaje, y las estrategias que propician las demandas de la evaluación planteadas en el mismo (Kember, 1996). Por ello, el propósito central de este estudio es determinar qué dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje resultan motivadoras, desde la perspectiva del alumnado, en el aprendizaje de la Historia de España y cuáles no.

Método

Para acercarnos a la perspectiva del alumnado se optó por una metodología de investigación “no experimental descriptiva” (Salkind, 2009), ya que se trata de aportar una panorámica tanto de lo que se hace y se enseña en Historia de España, como la visión que los estudiantes tienen de qué es lo que les motiva para aprender esta materia en Bachillerato.

Participantes

La información ha sido recogida en cinco bases exploratorias diferentes: 1993-1994, 2000-2001, 2001-2002, 2002-2003, y 2010-2013. En las primeras cuatro bases (que se abordarán conjuntamente)

participaron un total de 1523 estudiantes de la Comunidad Autónoma de Murcia con edades comprendidas entre los 17 y 23 años, mientras que en la quinta (que se realizó para profundizar en los resultados anteriores) participaron 200 estudiantes entre 18 y 22 años repartidos por las provincias de Alicante (25), Almería (25), Barcelona (25), Murcia (100) y Sevilla (25).

En las primeras cuatro bases, (1993-2003) los participantes provienen de la Comunidad Autónoma de Murcia. En esta primera investigación, la selección de los participantes se realizó atendiendo a un muestreo estratificado. Para ello, el territorio se dividió en zonas (de acuerdo con el criterio seguido por la Administración territorial educativa de la Región de Murcia), y se intentó que cada zona tuviera una representación proporcional a su población estudiantil, número de Institutos y espacio físico que la constituye. Con ello se consiguió obtener información de todos los centros de Secundaria o Institutos y hay 22 Institutos que tienen 20 o más casos. Además, en todas las zonas hay (al menos) un Instituto con más de 15 casos. Por tanto, en aras de buscar una mayor representatividad, en esta selección de los participantes se ha considerado todas las situaciones posibles de los alumnos: estar en el momento de hacer la descripción estudiando Bachillerato o COU (15% de los casos); estar estudiando Ciclos Formativos (7%), Diplomaturas (14%), Licenciaturas (57%), no haber seguido estudiando al terminar Bachillerato (4%), e incluso haber terminado ya los estudios y estar trabajando (3%); se ha recogido información de los dos Sistemas Educativos que se impartían: LGE, con el 51% de los casos y LOGSE con el 49% de los casos; todas las titulaciones universitarias de la Comunidad Autónoma de Murcia tienen alumnos que han descrito su recuerdo de clases de Historia.

En la quinta base de recogida de información (2010-2013), la selección de las Comunidades Autónomas y provincias se realizó atendiendo a los siguientes criterios: experiencia de las Comunidades en competencia en educación, identidades históricas y situación respecto a la media de aprobados de Bachillerato a nivel nacional (77,75% de media nacional) por comunidades y por provincias. En esta muestra, se entrevistó a estudiantes de primer curso universitario, intentando que hubiera una representatividad de todas las ramas de conocimiento y de diversas titulaciones. La selección de esos casos se ha obtenido mediante el muestreo por "cúmulos" y por "cuotas" (Stake, 2006, p.102), seleccionando las unidades de individuos (cúmulos) y no los individuos (en este caso son las universidades y las distintas ramas de conocimiento) y estableciendo el número de participantes (cuotas) para cada rama de conocimiento y universidad (que se cubre de forma directa por azar al entrevistar a los primeros participantes que cumplen las condiciones exigidas).

Instrumento

La información se ha obtenido a través de cuestionarios abiertos (en el caso de las bases de datos 1993 a 2003) y de entrevistas abiertas en el caso de la segunda investigación (base de datos 2010-2013). En ambos instrumentos, se trabajó con un nivel de directividad medio-bajo, planteando interrogantes de carácter abierto con el objeto de que los estudiantes pudieran expresar libremente sus ideas, creencias, opiniones, valoraciones. Así, se puede mencionar que en el cuestionario abierto se planteó una única pregunta "descripción que narraba la clase *habitual* de Historia de España. Esas narraciones permitieron la elaboración de las preguntas de la entrevista que de una manera amplia se corresponden con las siguientes tres preguntas: ¿Te gustan las clases de Historia? ¿Por qué?; lo mejor de las clases de Historia: aquello que me ha servido y, lo peor de las clases de Historia: aquello que no me ha servido.

Procedimiento

El procedimiento de recogida de la información de las cuatro primeras bases, a través del cuestionario abierto siguió las siguientes fases: a.- se contactó con el centro para informarles e invitarles a participar en la investigación; b.- se acordó días y fechas para pasar los cuestionarios; c.- se informó al alumnado del objetivo del cuestionario y confidencialidad de los datos; d.- los alumnos que aceptaban respondían al cuestionario.

Por otra parte, el procedimiento seguido para la obtención de la información de la quinta base (una vez delimitadas las ramas de conocimiento, las titulaciones y la exigencia de ser alumnos de primer curso), fue averiguar los horarios y las aulas donde se impartían las clases, para así localizar a los discentes con mayor facilidad. Tras la identificación del entrevistador y explicación de la intencionalidad de la entrevista, se procedía a la grabación en los espacios comunes de cada Facultad. Más concretamente, la secuencia seguida (asegurándose que eran alumnos de primero y de la titulación requerida), era la siguiente: a.- se les informaba e invitaba a participar en una entrevista destinada a recoger datos para la investigación que se estaba llevando a cabo; b.- se les hacía una pequeña introducción del tema en el que se basa la entrevista (la asignatura de Historia de España en segundo de Bachillerato); c.- los alumnos que aceptaban respondían a las preguntas que se les realizaban, siempre grabándose la entrevista completa con su consentimiento.

A partir de la información obtenida, el proceso de análisis consistió en "dar sentido" a la información textual. Para ello, se optó por *reducir* los datos en categorías, de modo que se pudiera dar una *disposición* y una representación significativa a la información que nos ha permitido finalmente *extraer y verificar* una serie de *conclusiones* comprensivas de la "realidad estudiada" (Ruiz, 2012). Así, el desarrollo del proceso de análisis cualitativo se realizó en dos fases fundamentales, la primera reducción de la información, mediante cuatro tareas fundamentales: a) determinación de las unidades de análisis; b) establecimiento de un sistema de categorías y de códigos; c) asignación de los elementos de significado a las categorías y códigos establecidos; y d) agrupamiento de tales categorías y códigos, con los elementos que incluye, en otras categorías y códigos de un orden jerárquico superior, globalizador. Relacionadas con el tema que nos ocupa en este artículo, la motivación, se han obtenido las siguientes cinco categorías principales, a saber: *profesorado*, *Historia*, *contenidos*, *metodología* y *evaluación*. Las categorías, profesorado, contenidos, metodología y evaluación están referidas con factores de la motivación ligados a aspectos externos. Por el contrario, en la categoría historia se recogen las opiniones de los entrevistados relacionadas con factores internos de la motivación.

Resultados

Nuestro objetivo, desde un enfoque eminentemente descriptivo-interpretativo es comprender mejor y reflexionar cómo se imparte la materia de Historia, desde el punto de vista de la motivación de los estudiantes hacia su aprendizaje,

A nivel general, podemos afirmar que el papel del profesorado es un elemento motivador o desmotivador. De las valoraciones ofrecidas por los entrevistados podemos manifestar que el *profesorado*, *Historia*, *metodología*, *contenidos*, *evaluación*, por este orden, son las dimensiones que desde la perspectiva de los estudiantes contribuyen a que estudiar Historia resulte una experiencia más o menos interesante o motivadora. Destaca de manera significativa sobre las demás dimensiones el papel del profesorado. A continuación presentamos un análisis pormenorizado de los datos obtenidos utilizando como ejes las categorías de análisis, avaladas por las opiniones de los alumnos más representativas que se presentan codificadas atendiendo al número de orden de identificación y seguidas, en algún caso, del número de declaración.

El profesorado como agente de motivación ante el aprendizaje de la historia

Los encuestados manifiestan la relevancia del profesor como gestor y creador de ambientes de aprendizaje que se caracteriza por:

La forma de ser del docente, potenciando un clima relajado, distendido, pero independiente de la metodología que emplea: "614.06. Nos motivaba por su manera de ser, no por la metodología que utilizó" (1999); "458.16. Las clases se hacían amenas por el carácter de la profesora, era muy simpática" (2000); "584. Lo mejor sus chistes y sus bromas, sus gracias".

Manifiestan la necesidad de un profesor cercano: "579. Lo mejor, pues el cachondeo con el profesor que teníamos mucha confianza"; "551. Lo mejor era el ambiente, la cordialidad entre profesor y alumno"; "512. Lo que más, la forma de relacionarse el profesor, no sé, que lo notas más cercano, que no es ya el profesor y los alumnos"; "574. Podías hablar con ella como si fuese una amiga".

La actitud del profesorado hacia la asignatura y que muestre un interés sincero por la enseñanza-aprendizaje de la asignatura: que conozca lo que está haciendo, por qué y creer en ello, la pasión por la enseñanza por parte del profesor fomenta la motivación y el entusiasmo del alumnado: "302.08. Le encantaba dar clase, no se explicaba con un entusiasmo tremendo, y de una forma tan dulce que a todo el mundo le gustaba escuchar sus explicaciones" (2001); "220. Lo mejor es que siempre nos intentó educar para ser mejores personas".

Apoyo a y confianza en el alumnado, acerca de la capacidad de acometer las tareas como elementos motivadores: en este sentido valoran que el profesor se preocupe por sus alumnos y los anime: "467.11. Está continuamente animando a sus alumnos, sobre todo en época de exámenes (1996)"; "1418.70 Reconocía el esfuerzo realizado en los estudiantes" (2002); "206. Creo que me ha servido para descubrir que para ser profesor tienes que preocuparte más por tus alumnos".

Cuando todos estos elementos no los encuentran en el profesorado los alumnos lo reclaman: "122.12 Su actitud en clase era pasiva, estaba siempre con cansancio y nos lo transmitía" (1998); "307. Lo negativo quizás que me decepcione ese año con Historia, con esa asignatura, porque como dije antes la comparación con el año anterior era de una diferencia importante, de calidad docente sobre todo".

La propia asignatura como factor de motivación en el aprendizaje de la Historia

En este aspecto cabe hacer referencia, por un lado, las opiniones de los alumnos que manifiestan que el aprendizaje de la Historia tiene un valor en sí mismo, por cuanto les permite conformar sus propias ideas, desarrollar una capacidad crítica ante situaciones de la vida real a partir del pasado, tomar decisiones y conformar una ideología. En definitiva comprenden que el estudio de la asignatura tiene una relevancia a nivel personal: 110.1.- "Sí, porque siempre me ha gustado la historia"; "1062.36. Consigue que los contenidos que aprendemos nos resulten enriquecedores intelectualmente" (1992); "796.26. Eran muy útiles y servía de mucho a los alumnos, por lo menos a mí me beneficiaron mucho respecto a mi vida cultural" (2000); "204. Lo mejor que quieras que no aprendes la historia de España que es cultura general y que quieras que no siempre te viene bien": "463.07. Hace ver las cosas que suceden desde un punto de vista objetivo, no subjetivo" (1997)

Por otro lado, manifiestan que aprender historia puede ser una fuentes de enriquecimiento cultural: entendido como ciencia viva y estructurada que permite comprender la realidad "796.26. Eran muy útiles y sería de mucho a los alumnos, por lo menos a mí me beneficiaron mucho respecto a mi vida cultural" (1998); "502.14 Sus clases fueron totalmente educativas, interesantes y muy prácticas. Nos 'despejó' de esa típica Historia 'empollada' que no sirve para nada" (2000); "108. Me ha servido para conocer algo de lo que ha pasado, de la historia"; "124. La parte del siglo XX porque es más actual y te informa más".

Pero no todas las voces han sido positivas, encontramos con alumnos que manifiestan que estudiar Historia se convierte poco motivador cuando no se logra entender su funcionalidad "112. Estudiar Historia no sirve para nada". En esta línea, aquellos que ofrecen alguna argumentación lo hacen matizando que son algunos de los contenidos los que no sirven para nada, y les desmotiva, otros hacen referencia a la metodología de enseñanza-aprendizaje afirmando que memorizar no sirve para nada, reconociendo que habían olvidado todo lo memorizado en su día. Además, señalan como elemento poco motivador la amplitud del programa "524. Tienes que estudiar mucho, son muchas cosas para luego... ¿Es mucho contenido? Sí, y que no nos da tiempo a darlo todo".

La metodología de enseñanza como factor de motivación en el aprendizaje de la Historia

Las alusiones a las tareas de aula, a los medios y a los recursos utilizados por el profesorado, se distribuyen en partes iguales entre los que afirman que han supuesto experiencias motivadoras y los que afirman que han sido factores de desmotivación. El tipo de tareas se puede organizar en dos grandes bloques: en relación a la forma en que se aborda el contenido o en relación al nivel de exigencia cognitiva pretendida en los alumnos.

Si tomamos como referencia la forma en que se aborda el contenido y de acuerdo con lo establecido en nuestro marco teórico, los tipos de tareas que se mencionan son fundamentalmente dos: tareas de exposición y explicación, que pueden adoptar diferentes formatos: el profesor como único transmisor de información, la combinación de la exposición con momentos de pregunta-respuesta, o el complemento de la exposición con el uso de medios audiovisuales o TICs. Las tareas mencionadas por la mayor parte de los estudiantes son las exposiciones, ya tengan un carácter más o menos dinámico, o se complementen en mayor o menor medida con el uso de medios audiovisuales o TICs. El resto de ejercicios prácticos aparecen mencionados en alguna ocasión pero, en todo caso, entendidos como complemento de la metodología anterior.

Si tomamos como referencia el nivel de exigencia cognitiva, los estudiantes aluden a la memorización y, en escasas ocasiones, se menciona la comprensión. En este caso, quizás sea relevante matizar que las alusiones a la comprensión están todas enfocadas desde la óptica de la historia como medio para comprender la realidad: "1358.06. *Haciéndonos ver que lo se explicaba en su momento fue actualidad, mostrando a los más escépticos la importancia real de saber Historia*" (2002). Por el contrario, cuando aluden a la memorización aparece unida a la funcionalidad de los contenidos: "514. *A mí es que la Historia, yo que sé, lo veía mucho memorieta y me gusta más lo que es la comprensión, comprender las cosas y, a partir de ahí,...memorizar tanto no me gusta mucho*"; Aún así, hay alguna intervención que pone de manifiesto que estudiar historia le gusta, pues tiene habilidad para memorizar "119. *Bueno... es que a mí se me da bien la historia porque se me da bien aprender de memoria...*".

Si profundizamos en el análisis estudiando cómo se convierte en fuente de motivación o desmotivación hacia el aprendizaje de la Historia, los resultados son los siguientes: depende de cómo desarrolle las exposiciones el docente; los materiales que emplee (poco motivadores cuando es exclusivamente el libro de texto, otros recursos como películas, documentales, etc. pueden resultar más o menos motivadores); el uso de metodologías basadas en las preguntas, debates, donde se plantea una participación activa del estudiante son mejor valorados que aquellas en las que solo se espera que escuche las explicaciones o realice resúmenes de los materiales presentados. Presentamos estos resultados a continuación:

Las *tareas de exposición o explicación* pueden resultar más motivadoras o menos, en función de cómo las desarrolle el profesor responsable: "879.09. *Su forma de explicar es clara y amena, te hace sentir la Historia como si la estuvieses viviendo en ese momento*" (1999); "431.05. *Las clases se solían hacer amenas, ya que lo explicaba muy bien y se notaba que vivía la Historia*" (2000); 594. *Hacía que nos interesáramos por el tema*". Del otro lado, las "exposiciones lentas", "monótonas", "reiterativas", "nada dinámicas", desmotivan al alumnado hacia el aprendizaje de la historia: "1424.30 *Su metodología de dar clase era muy aburrida y rutinaria, le faltaba expresividad en sus explicaciones*" (2002); "1379.34. *Era muy monótono, aburrido y poco didáctico*" (2003).

La *lectura del libro de texto o apuntes*: es considerada por todos los estudiantes que se refieren a ella como práctica nada motivadora. El uso del libro de texto suele ir asociado a la desmotivación, máxime cuando se utiliza como único recurso didáctico: "544.06. *Durante el tiempo que me dio clase se limitaba a leer lo que ponía en el libro, con lo que la gente no le hacía caso y sus clases eran un caos*" (2000). Al contrario, muchas de las alusiones al estudio de la historia como experiencia motivadora recogen entre sus argumentos que el maestro "no se ceñía al libro de texto" o "no utilizaba libro de texto": "219. *La mayoría de las cosas las explicaba con cosas que le había sucedido a él (..) no seguía el libro para nada, y las clases se hacían entretenidas, se quedaba todo muy bien.*"

El *visionado de películas y documentales*: se interpreta a la vez como práctica motivadora y no motivadora. En general, el uso de recursos audiovisuales o medios tecnológicos suele ser una

práctica bien valorada por el alumnado, sobre todo si va acompañada de explicación, debate, preguntas, etc. Los alumnos aluden a que así ayudan a dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y a entender mejor los contenidos: "100. ... Nos ponía un montón de documentales, nos ponía muchísimos para enseñarnos cómo había sido todo en aquella época".

Las *dinámicas de preguntas y respuestas*: son dinámicas valoradas positivamente por los alumnos, pues según ellos: "768.07. *Hacía que el alumno en sus clases tuviera una actitud activa, con continuas preguntas que hacía por sectores de situación dentro de la clase*" (1999); "543. *Hacen pensar y ayudan a mejor entender la historia, resultado su estudio una experiencia motivadora*".

Los *debates* son las metodologías mejor valoradas por los alumnos, concretamente los *debates sobre temas polémicos y temas de actualidad que van ligados siempre a experiencias motivadoras* en el estudio de la Historia: "526. *Profesor estupendo, ... No se ceñía solo a leer el libro y a contar la historia si no que, no sé, lo que más me gustaba era cuando hacía debates*".

Los *resúmenes* suelen acompañar a lecturas del libro de texto, formando parte de rutinas poco gratificantes, aunque la opción de hacer resúmenes se muestra ligeramente más interesante que la opción de escuchar o leer única y exclusivamente "546... *me entretenía en subrayar y porque luego hacíamos como unos resúmenes de los temas y entonces eso me entretenía. Y eso lo decía.*".

La evaluación como factor de motivación en el aprendizaje de la historia

La evaluación se percibe generalmente como fuente de desmotivación, por los momentos, tiempos, resultados, tipo de pruebas de evaluación, niveles de exigencia, etc. Para el análisis de las respuestas de los estudiantes sobre la evaluación como factor de motivación, las dimensiones a las que aluden son: memorización como objeto de evaluación, exámenes como instrumento de evaluación, existencia una positiva evaluación continua amenazada por el examen sorpresa, y las bajas calificaciones innegociables como resultado desmotivador de la evaluación.

Las alusiones a la evaluación de los estudiantes hacen ver que se trata más de una evaluación de resultados que de procesos y centrada en comprobar la capacidad de expresar los contenidos de la forma más similar posible a lo que se ha explicado o a lo que recoge el libro de texto, es decir, memorización: "528. *Y lo peor, pues eso que se limitaba a corregir con el libro, no con lo que él sabe, si no con los apuntes*". En cuanto al momento de evaluación, no se cuestiona en ningún momento la presencia de evaluación inicial, continua o final, al contrario, se explicita que es un elemento positivo pues obliga a estudiar, a repasar, y se aprende más. Ahora bien, lo que afecta negativamente a la evaluación es el examen sorpresa. "503. *Lo peor, los exámenes sorpresa...Y lo mejor, el día que decía "no hay examen sorpresa"*".

El examen es el único instrumento de evaluación que aparece cuando los estudiantes aluden a la evaluación como fuente de motivación o desmotivación. Las principales razones por las cuales los exámenes son fuente de desmotivación se sitúan en el exceso de contenido: "103. *Lo peor, quizás mucho contenido para los exámenes*"; la incoherencia entre el proceso de enseñanza y el contenido de la evaluación: "404. *Y lo negativo eran los exámenes, la clase era fácil pero los exámenes era difíciles*", con un nivel de exigencia demasiado bajo: "1460.10. Los exámenes eran muy fáciles" (2002); "224. *Lo peor yo creo que es que ponía los exámenes un poco demasiado fáciles*", o demasiado alto, aunque esto en ocasiones conlleva una mejor formación: "1458.46. *El sistema de evaluar era muy duro, aunque al acabar el curso teníamos una buena preparación*"; las bajas calificaciones o las calificaciones innegociables: "529. *Y lo que menos eran lo subjetivos que eran los exámenes y que puntuaba bastante por lo bajo*. Y, por último, les permitía conseguir unas metas académicas: "985.23. *La principal motivación es aprobar los exámenes*" (2000); "810.12. *Nos motivaba porque nos decía que sus alumnos son los que tienen la nota media de Historia más alta de selectividad*" (2001) "104. *Lo que me ha servido, pues me ha servido lo que me he estudiado para aprobar*".

Conclusión

Resulta complicado desligar el concepto de motivación de cuestiones metodológicas, sin embargo, desde la perspectiva del alumnado, encontramos una dimensión próxima a aspectos puramente relacionales que puede contribuir, en gran medida, a la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de la Historia; el clima del aula y, más concretamente, el profesor que se concibe, desde las valoraciones del alumnado como el principal agente tanto de motivación como de desmotivación. Así, las declaraciones efectuadas por el alumnado participante (independientemente del año, ley educativa vigente o contexto en que se sitúen) plantean que el entusiasmo del docente, el interés que muestra por la asignatura, por intentar que los alumnos la comprendan y el mostrarse, además, cercano y preocupado por la situación de sus alumnos son los aspectos que más condicionan su motivación hacia el aprendizaje. Se sugiere que la actitud del profesor hacia la asignatura fomenta el interés del alumnado por el aprendizaje de la misma. En este sentido, coincidimos con Nuñez del Río y Fontana (2009) en que los alumnos consideran como aspectos que le gustan de los profesores la transmisión de la “*pasión*” y “*alegría*” por la materia que imparte y la actividad que realiza; donde la capacidad para crear un ambiente relajado y distendido, basado en la confianza y el interés por el alumnado se presentan como elementos claves en la motivación. Un profesor que vaya más allá del proceso de enseñanza, donde las relaciones afectivas cobran un especial interés, en definitiva un profesor que se preocupe por sus alumnos y por sus condiciones, características, etc.

A este respecto Strahan (2008) manifiesta como uno de los elementos motivadores conocer bien a los alumnos, indica la necesidad de conocer en detalle las situaciones emocionales, físicas, necesidades cognitivas, intelectuales y familiares y las circunstancias de los estudiantes en sus clases, así como, abordar estas necesidades, respondiendo a los estudiantes como individuos. Estos datos corroboran el estudio de Gutiérrez y López (2012) donde el apoyo de los profesores, en concreto, la valoración del profesor sobre los logros del alumnado es una variable de motivación. Como señalan, entre otros, Friesen (2010), cultivar relaciones de confianza (social) es un elemento clave para promover *enganche* de estudiantes en el aprendizaje. La funcionalidad y la cantidad de los contenidos, el tipo de tareas, el modo en que el profesor organiza las sesiones para que los alumnos adquieran esos contenidos, así como, la manera de evaluar, son las dimensiones que el profesorado debería tener en cuenta para fomentar el interés de los estudiantes a la hora de estudiar Historia, sin olvidar que, concretamente el tipo de contenidos que se imparten en la actualidad y las rutinas de evaluación desmotivan más que motivan. En este sentido, Tapia (2005) señala el efecto positivo que sobre la motivación puede tener el hecho de que el profesor muestre la utilidad de aprender el contenido, la organización y la posibilidad de revisar la nota en privado para aprender.

Los resultados hallados en esta línea de investigación coinciden con las conclusiones de autores como Patrick, Hisley & Kempler (2000), en las que se destaca la importancia de convertir el aula en un lugar apasionante, con actividades sorprendentes, lo cual se traduce en la generación de curiosidad en el alumno, demostrando su relación con la motivación intrínseca por aprender y la vitalidad psicológica. Los alumnos proponen un aprendizaje basado en la comprensión, más que en la memorización, que solo motiva a los que obtienen buenos resultados. La variedad metodológica y de recursos, el uso de TICs como complemento de una propuesta dinámica y participativa por parte del alumno se han identificado como elementos motivadores. En este sentido compartimos con Brown Reumann-Moore & Hugh (2009), que los estudiantes están más enganchados cuando el aprendizaje se percibe como divertido, estimulante y desafiante; así como con Schweinle, Meyer y Turner (2006), que defienden que promover un ambiente de cooperación entre los alumnos e incitar la participación en el aula se han señalado como factores motivadores, favoreciendo la autonomía y las relaciones sociales.

Por otra parte, la memoria como objeto de evaluación, la incoherencia del proceso de enseñanza-aprendizaje con el proceso de evaluación, la falta de orientaciones para afrontar la evaluación y entender los resultados de la misma son las dimensiones a las que más se hace alusión cuando se pone en tela de juicio la evaluación como factor de motivación. Como señala Groos (1993), es positivo establecer con claridad lo que se exige a los alumnos para poder superar la asignatura y comunicar a los estudiantes estas exigencias para compartir su relevancia.

Finalmente, el gusto e interés por la Historia de los propios alumnos se muestra también como un importante factor de motivación, descendiendo en número de alusiones en términos de elemento negativo. Esto nos puede llevar a dos tipos de conjeturas: o bien la Historia en sí es una materia motivadora para los estudiantes, o bien el hecho de no estar motivado de antemano ante el estudio de la Historia no es un factor determinante y se puede superar con el buen hacer del resto de las dimensiones de análisis.

En conclusión, y a pesar de los años, de las reformas legislativas y la diferencia generacional, los estudiantes entrevistados manifiestan que el profesorado es el elemento indispensable para fomentar la motivación. Por ello, demandan un perfil de profesorado capaz de crear ambientes que generen el aprendizaje y, por ende, la motivación hacia el aprendizaje de la Historia. Desde esta perspectiva aluden a un profesor capaz de planificar, organizar y proponer tareas lejos de la metodología tradicional -donde el alumno ocupa un papel pasivo- y más próximo a crear ambientes dinámicos, a través de actividades cooperativas donde la reflexión y la crítica en un clima de confianza contribuyan a fomentar el interés, enganchar y despertar el gusto por la Historia, así como aumentar la calidad académica. Esta idea de docencia de calidad contrasta con la promovida desde las últimas reformas educativas, donde las continuas exigencias de adaptación a los nuevos sistemas de producción priorizan una enseñanza basada en aspectos técnicos, centradas en la motivación académica y en las calificaciones escolares basadas en evaluaciones estandarizadas y descontextualizadas de los estudiantes en detrimento del reconocimiento del papel docente en las aulas, y la influencia que pueden tener diversos factores sociales o contextuales sobre las mismas (Inglés, Martínez, Valle, García-Fernández & Ruiz, 2011).

Referencias

- Alcántara, L. & Bernal, R. (2011). El aprendizaje autorregulado y su relación con la motivación en estudiantes universitarios. *Didac*, 59, 4-10.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (2), 1-8.
- Brown, D., Reumann-Moore, R., & Hugh, R. (2009). Enlaces para el aprendizaje y la sostenibilidad: Año tres informes de la Pennsylvania High School Entrenamiento Iniciativa de Investigación para la Acción.
- Carolina, M. (2011). Las buenas prácticas de evaluación en la Universidad a partir de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*. 2 (3), 211-228.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58 (4), 438-481.
- Coll, C. (Org.). (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona. Graó.
- Díaz, J., Serrano, F., & Alfageme, B. (2014). Formación docente en ciencias sociales: creencias e identidad profesional de los futuros profesores de Educación Secundaria. *Indagatio Didactica*, 6 (3), 23-37.
- Friesen, S. (2010). Student Engagement, Equity, and the Culture of Schooling. *En Canada-United States Colloquium on Achieving Equity Through Innovation*. Recuperado en 5 de agosto, de 2015, de <http://cea-ace.s3.amazonaws.com/media/CEA-2010-Colloquium-Friesen.pdf>.
- Gimeno, J. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid. Morata.
- Groos, D. (1993). *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Gutiérrez, M. & López, E. (2012). Motivación y comportamiento de los alumnos en el rendimiento académico. *Infancia y aprendizaje*, 35 (1), 61-72.
- Inglés, C. J., Martínez, A. E., Valle, A., García, J. M., & Ruiz, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 451-465.
- Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: Another approach to learning? *Higher Education*, 31, 341-351.
- Moreno, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación "Revista Iberoamericana de Educación Superior. México, issue-unam/Universia, I,2, 84-97. Recuperado en 3 de agosto, de 2015, de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/55/evaluacion>.
- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationships with teachers and bond with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38 (5), 423-445.
- Murillo, F. J., Torrecilla, C., Martínez, A., & Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9, 1. Recuperado en 4 de agosto, de 2015, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.p>
- Núñez del Río, M. y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorece en la motivación por el aprendizaje en alumnos de

- Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 257-269.
- Pascual, J. (2010). El efecto de la escuela. Más allá del aula. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9, 1. Recuperado em 5 de agosto, de 2015, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art2.pdf>
- Patrick, B. C.; Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effect of teacher enthusiasm on students intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68 (3), (217-236).
- Pintrich, P. & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao Universidad de Deusto.
- Salkind, N. J. (2009). *Exploring research* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Schweinle, A., Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Striking the right balance: Students motivation and affect in elementary mathematics. *Journal of Educational Research*, 99 (5), 271-295.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Strahan, D. (2008). Successful teachers develop academic momentum with reluctant students. *Middle School Journal*, 39 (5), pp.4-12.
- Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. Em *La Orientación Escolar en Centros Educativos* (pp. 209-242). Madrid: MEC.
- Tapia, J. & Fernández, B. (2008). Development and initial validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMC-Q). *Psicothema*, 20(4), 883-889.
- Valle, A., González, R, Cabanach, A., Barca, A., & Núñez, J. C. (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 14 (1), 3-34.

Recebido: 18/06/15

Aceito: 22/01/16

María José Bolarín Martínez: Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Mónica Porto Currás: Profesora Contratada Doctor. Didáctica y Organización Escolar Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Nicolás Martínez Valcárcel: Profesor Titular Universitario. Didáctica y Organización Escolar Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Rosa Méndez García: Profesora Contratada Doctor. Pedagogía y Didáctica Facultad de Educación. Universidad da Coruña