



# Revista de Claseshistoria

Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales

Artículo Nº 396

15 de octubre de 2013

ISSN 1989-4988

DEPÓSITO LEGAL MA 1356-2011

[Revista](#)

[Índice de Autores](#)

[Claseshistoria.com](#)

## MIGUEL FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

### La motivación en la Tutoría. Una gran aliada

#### RESUMEN

Cuando los alumnos están en clase forman un grupo más o menos integrado que, como todo grupo, tiene sus valores y normas de actuación. El grado de integración del mismo, los valores e intereses predominantes y el grado de influencia de unos miembros del grupo en otros son factores que influyen asimismo, positiva o negativamente, en el modo en que los alumnos afrontan la actividad escolar y en su motivación y esfuerzo por aprender. Por esta razón, el efecto de la forma de actuar de profesores y profesoras sobre el interés y motivación de alumnos y alumnas no es siempre el mismo.

#### PALABRAS CLAVE

Tutoría, Problemas, Educación, Resolución, Motivación.

Miguel Fernández Rodríguez

Licenciado en Ciencias Matemáticas.

Profesor EEMM

[mglfdez@gmail.com](mailto:mglfdez@gmail.com)

[Claseshistoria.com](#)

15/10/2013

## **1. PLANTEAMIENTO GENERAL DEL PROBLEMA**

El hecho de que el impacto motivacional de la actividad docente y de la actuación de tutores y tutoras sobre sus alumnos y alumnas esté condicionado tanto por las motivaciones individuales de unos y otras como por las características de los grupos a que pertenecen, exige que los orientadores aportemos a los profesores modelos y estrategias de actuación que tengan en cuenta ambos factores -el sujeto y el grupo- para que puedan influir del mejor modo posible sobre el interés y la motivación por aprender.

## **2. ASPECTOS DE LA ACTIVIDAD TUTORIAL CON EL GRUPO-CLASE QUE PUEDEN INFLUIR EN LA MOTIVACIÓN**

Además de su labor docente, los profesores y profesoras han de desempeñar normalmente la función de tutores de un grupo de alumnos, esto es, han de ayudar a la integración de alumnos y alumnas en el grupo y a la personalización de los procesos de aprendizaje, entre otras funciones. Con este fin, especialmente en los casos en que los alumnos tienen más de un profesor, es frecuente que el tutor o tutora realicen actividades encaminadas a enseñar a los alumnos a estudiar, que se encarguen de organizar las salidas extraescolares, que se reúnan con ellos para discutir problemas puntuales que puedan surgir en relación con su actividad académica y que organicen algún seminario con propósitos específicos, entre otras actividades.

En las diferentes situaciones, las pautas concretas de actuación adoptadas pueden afectar de modos distintos a la motivación de los alumnos. Por ejemplo, no es lo mismo contextualizar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el horizonte del tipo de evaluación que habitualmente tiene lugar, que en el horizonte de la adquisición de competencias útiles. No es lo mismo poner el acento en el aprendizaje de la técnica -leer, subrayar, hacer esquemas y resúmenes, etc.- que ponerlo en la necesidad de preguntarse por el valor potencial de lo que se va a estudiar y en el establecimiento del propósito y objetivo del aprendizaje. No es lo mismo enseñar a plantearse la pregunta

«¿qué sé?» que la pregunta «¿qué sé hacer?» o «¿qué soy capaz de hacer?» como punto de partida para la autoevaluación del aprendizaje. Tampoco es lo mismo que el tutor o tutora enseñen a plantearse un tipo de metas y a aplicar una estrategia de estudio cuando el contexto creado por la forma de evaluar del resto de los profesores trae a primer plano de la atención del alumno metas que exigen estrategias de estudio diferentes, que cuando el planteamiento de unos y otros es coherente.

Los hechos señalados ponen de manifiesto algunas de las muchas variaciones en las pautas de actuación de los tutores que pueden contribuir al tipo de motivación con que los alumnos afrontan su trabajo escolar. Es importante, pues, conocer de qué modo los contextos creados por las distintas formas de llevar a cabo la actividad tutorial influye en la motivación de los alumnos por aprender para poder adoptar las pautas de actuación que resulten más eficaces.

### **3. FORMA DE AFRONTAR EL TRABAJO ESCOLAR: IMPACTO MOTIVACIONAL**

Hasta aquí hemos considerado de forma estática la motivación de alumnos y alumnas frente al trabajo escolar. Sin embargo, el seguimiento de la explicación de un profesor, el estudio de un tema, la resolución de un problema o la realización de un trabajo son procesos a lo largo de los cuales la atención y el esfuerzo que ponen los alumnos cambian. Un alumno puede comenzar atento y distraerse en un momento dado, aunque también puede ocurrir lo contrario.

### **4. PAUTAS DE ACTUACIÓN PARA MEJORAR LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS**

La motivación de alumnos y alumnas depende, por un lado, de las metas que persiguen con la actividad escolar y, por otro lado, de que sepan pensar, esto es, de que sepan autorregular su proceso de aprendizaje estableciendo los objetivos adecuados, identificando el origen de las dificultades, buscando la información precisa para resolverlas, pidiendo ayuda cuando sea necesaria y dándose en todo momento los mensajes e instrucciones oportunos. En consecuencia, tanto la actividad de los profesores en el aula como la actividad de los tutores deberá dirigirse a la consecución de los objetivos mencionados. ¿Qué implica esto en concreto?

#### **4.1. Enseñar formas de afrontamiento favorecedoras de la motivación por aprender.**

Por otro lado, es preciso que alumnos y alumnas aprendan formas alternativas de pensar y afrontar las dificultades, formas semejantes a las que caracterizan a los sujetos con mayor motivación por aprender.

Sin embargo, cuando se intenta enseñar a los alumnos a pensar y a actuar del modo descrito, suelen plantearse a los tutores y orientadores dos problemas básicos. En primer lugar, aunque actuar del modo indicado incrementa la motivación, esto sólo ocurre en la medida en que contribuye a experimentar que alumnos y alumnas progresan de hecho. En caso contrario, como hemos puesto de manifiesto en uno de nuestros trabajos, vuelven a afrontar la actividad escolar de forma que termina por desmotivarles. Por ello, para evitar este problema, es preciso que la enseñanza de los modos de afrontamiento descritos tenga lugar al tiempo que se enseñan los conocimientos y estrategias específicas con que afrontar los problemas escolares.

En segundo lugar, ocurre frecuentemente que los alumnos valoran la enseñanza de las estrategias y modos de pensar que el tutor sugiere en función de la utilidad que percibe que tienen para afrontar los problemas inmediatos que les plantean las clases. Por ello, a veces rechazan tanto la enseñanza de estrategias de estudio como de las pautas de pensamiento descritas diciendo que lo que se evalúa es memorizar; que aunque todo lo que decimos está bien, en el fondo da igual porque no ven qué interés puede tener aprender lo que se les enseña en clase; o que al estudiar cada materia en particular, hay veces que pensar y actuar como decimos no es suficiente porque hay problemas que no pueden resolver por sí solos.

Los dos hechos descritos sugieren que orientadores y orientadoras, si queremos ayudar a los tutores a motivar a los alumnos, hemos de contribuir a modificar también el contexto motivacional creado por las pautas de actuación de los profesores en las clases, haciendo que se adapten a los principios que se exponen en el próximo apartado, principios ilustrados ampliamente en uno de nuestros trabajos más recientes.

Al describir las metas que los alumnos desean conseguir mientras trabajan en clase señalábamos que, si no se sienten aceptados, el disgusto que la falta de aceptación produce tiende a hacer que su motivación hacia la actividad escolar disminuya. Por el

contrario, hemos comprobado en uno de nuestros estudios que si los alumnos experimentan que el profesor o profesora les escucha, si comprueban que se fija en lo que hacen bien y no sólo en lo que hacen mal y si sienten que no apoya más a unos que a otros, esto es, si constatan los diferentes indicios de aceptación mencionados, entonces su rendimiento escolar aumenta.

#### **4.2. Evitar que el alumno se sienta obligado a hacer algo sin sentido para él.**

Como ya hemos señalado, uno de los factores que nos motiva a esforzarnos es trabajar por conseguir lo que hemos elegido, lo que supone actuar de forma autónoma y controlando nuestra propia conducta. Por el contrario, cuando nos vemos obligados a hacer algo, nos sentimos a disgusto y buscamos como sea dejar de hacerlo. El problema que se plantea a los profesores, en consecuencia, es qué hacer para conseguir que los alumnos asuman como propia la actividad escolar, actividad que en su mayor parte viene impuesta. ¿Qué podemos sugerir los orientadores?

#### **4.3. Facilitar la experiencia de progreso mediante el diseño de las actividades de aprendizaje.**

Hemos indicado anteriormente que experimentar que se aprende y se progresa y disfrutar con ello constituye una condición fundamental para que los alumnos estén dispuestos a poner el esfuerzo necesario para nuevos aprendizajes. Se trata de una experiencia a la que los profesores pueden contribuir no sólo creando las condiciones facilitadoras de la motivación anteriormente descritas, sino también en la medida en que el diseño de las tareas escolares y las formas de interacción con los alumnos durante las mismas contribuyan a que los alumnos adquieran y utilicen conocimientos diversos y estrategias de aprendizaje y solución de problemas efectivas, esto es, a que aprendan a pensar. En la medida en que este objetivo se logra, se incrementa la posibilidad de que los alumnos experimenten el éxito en las tareas escolares.

#### **4.4. Facilitar la búsqueda de metas adecuadas y la experiencia de progreso a través de la interacción profesor-alumno.**

Una de las variables a través de las que se influye en la motivación de los alumnos es el tipo de mensajes que les proporcionan antes, durante y después de las tareas escolares. Para comprobar este hecho, antes de continuar, sugerimos al lector que

considere las posibles repercusiones motivacionales de los mensajes que distintos profesores pueden dar a los alumnos en relación con la siguiente tarea.

#### **4.5. Mejorar el impacto motivacional de la evaluación del aprendizaje.**

La forma en que se evalúa el aprendizaje y en que se prepara a los alumnos para afrontar la evaluación así como el uso de los resultados de ésta tienen un impacto importante en la motivación.

Si queremos que los alumnos valoren la actividad escolar y la propia evaluación como una ocasión para aprender, hemos de conseguir que se valore el aprendizaje y no la tarea. Esto significa que como resultado de la evaluación el alumno debe poder saber qué ha aprendido, qué no sabe hacer, por qué no lo sabe hacer bien y cómo puede superar las dificultades con las que se ha encontrado. Para conseguir esto, las tareas de evaluación deben diseñarse de modo que informen no sólo de si el alumno sabe o no algo sino, en caso negativo, de por qué no lo sabe. Puesto que el diseño de la evaluación de modo que reúna estas características desborda las posibilidades de este capítulo, remitimos al lector a otros trabajos en donde tratamos este punto con mayor amplitud.

No obstante, hay un punto que no queremos dejar de señalar. Las tareas más informativas respecto a las razones por las que un alumno fracasa son aquellas que más exigen pensar. Sin embargo, hay alumnos a los que este tipo de tareas desmotiva porque exigen un mayor esfuerzo. Por ello, sólo si se ha conseguido previamente que los alumnos tengan un mínimo de motivación por aprender, para lo que es preciso un manejo adecuado del resto de los factores que influyen en la motivación, el tipo de tareas a que nos referimos resulta atractivo y motivador.

Por otra parte, si los alumnos ven la evaluación sobre todo como calificación, el hecho de que ésta suponga un éxito o un fracaso afecta a su seguridad y a su autoestima. Por ello, en caso de fracaso, los alumnos se desmotivan y, en general, dejan de esforzarse. Para evitar este problema, y puesto que parece inevitable que haya calificaciones, es preciso que los profesores diseñen las evaluaciones de modo que se minimice la experiencia de fracaso. Esto no significa que no haya de evaluarse el grado en que los alumnos han adquirido conocimientos y destrezas complejos. Significa que, puesto que en general los conocimientos no son cuestión de todo o nada, deben evaluarse de modo que los alumnos puedan poner de manifiesto no sólo

lo que no saben, sino también lo que saben, para lo que es preciso darles la posibilidad de realizar tareas de diferente nivel de dificultad.

Una tercera característica de la evaluación que influye en la motivación es el grado en que los alumnos perciben que es relevante y útil conocer aquello por lo que se les pregunta. Con frecuencia, muchas preguntas demandan conocimientos cuya funcionalidad no es percibida por los alumnos. Esto contribuye a que perciban la evaluación como un juicio injusto, percepción que hace que afronten la preparación de la misma con desgana. En consecuencia, los profesores deben prestar especial atención a la hora de seleccionar las tareas de evaluación, haciendo explícito, si es necesario, la relevancia de éstas.

En cuarto lugar, ocurre en algunas ocasiones que los profesores no explicitan suficientemente con anterioridad a la evaluación los criterios de calificación, lo que hace que los alumnos se sientan indefensos. De hecho, no es infrecuente oír a los alumnos comentar que no saben qué nota van a sacar porque depende de cómo corrija el profesor. Por ello, es difícil que se esfuercen y actúen de modo estratégico para aprender. En consecuencia, los orientadores deben hacer considerar a los profesores esta posibilidad si desean que los profesores creen un clima suficientemente motivador de sus grupos de clase.

#### **4.6. Pautas para mejorar el valor motivacional de la interacción entre los propios alumnos.**

La actividad escolar no se afronta en solitario. Al entrar en el aula cada alumno se encuentra con compañeros y compañeras que pueden tener intereses y motivaciones semejantes o diferentes a las propias a la hora de afrontar la actividad escolar. La presencia en un mismo contexto -el aula-, realizando tareas comunes, da lugar a que los alumnos establezcan relaciones y formen grupos más o menos estables. Estos grupos comparten ciertos valores y creencias que facilitan la satisfacción de algunas necesidades de sus miembros -compañía, ayuda, juego, reconocimiento social, etc.-. Asimismo, como las clases son numerosas, los pequeños grupos que se forman dentro de ellas interactúan entre sí, lo que puede dar lugar a relaciones de cooperación o competencia intergrupales.

La necesidad de ser aceptado por el pequeño grupo del que se forma parte, o por el gran grupo constituido por la clase en su conjunto, influye en el comportamiento del alumno.

La actuación de un alumno puede ser más o menos dependiente del grupo, pero lo cierto es que éste tiende a influir en el comportamiento de sus miembros. Por lo que se refiere al interés y esfuerzo por aprender, este influjo del grupo será positivo o negativo dependiendo de los valores e intereses compartidos y, especialmente, de los de sus miembros más influyentes. Este hecho plantea a los profesores y tutores el problema de cómo contribuir a que el interés por aprender no sea sólo una cualidad individual, sino una cualidad compartida por los miembros de los distintos subgrupos y por la clase en su conjunto.

Una primera línea de actuación a este respecto es poner en práctica los principios anteriormente descritos para que los alumnos no perciban que lo que cuenta es aprender y que se puede disfrutar esforzándose y adquiriendo nuevas competencias. Es difícil que los miembros de cada subgrupo y del grupo-clase en su conjunto compartan este interés si el clima derivado de la organización y gestión de la clase apunta en otra dirección.

En relación con el punto anterior es preciso tener presente, además, que trabajar en grupo no es lo mismo que trabajar cooperativamente. Ocurre a veces que los profesores piden a sus alumnos y alumnas que trabajen en grupo porque es necesario compartir el material -por ejemplo, el material para construir un circuito eléctrico, o un ordenador- porque no hay un equipo suficiente para cada uno de ellos. Sin embargo, esto no garantiza que se den las condiciones que definen el trabajo cooperativo.

En segundo lugar, aunque la estructura de una actividad nos permita definirla como cooperativa, los efectos positivos de la misma pueden no conseguirse si los alumnos carecen de ciertas habilidades necesarias para la comunicación -escucharse, reaccionar positivamente ante las aportaciones de los otros, etc.-. Obviamente, la propia tarea puede ser el cauce para la adquisición de las habilidades necesarias. Pero en este caso es necesario que el profesor preste especial atención a los problemas que puedan surgir derivados de las dificultades de comunicación.

En tercer lugar, para que el trabajo cooperativo produzca los efectos positivos señalados es preciso, en el caso de trabajos que tengan una cierta complejidad, que los alumnos tengan una cierta capacidad de organización. En caso contrario, pueden bloquearse y surgir entre ellos interacciones negativas. Para evitar esto, los profesores pueden proporcionar guiones más o menos detallados y ofrecer la ayuda adicional que los alumnos demanden. Es necesario no olvidar que, aunque el trabajo sea en grupo, los alumnos siguen necesitando el apoyo del profesor. Sin este apoyo pueden sentirse indefensos frente a una tarea que supera sus capacidades, experiencia que puede



generar malestar en el grupo y desalentar a sus miembros, con lo que la interacción entre los mismos puede afectar negativamente a la motivación por aprender.

Teniendo presentes las ideas anteriores, una de las tareas de los orientadores será ayudar a los profesores a conocer el modo adecuado de diseñar situaciones de trabajo cooperativo y estimular el empleo frecuente de las mismas por parte de éstos.

Finalmente, la última línea de actuación para influir en el modo en que los valores del grupo afectan a la motivación individual con que cada alumno afronta la actividad escolar implica prestar especial atención a los líderes de los grupos naturales. Si los profesores y profesoras consiguen que los líderes busquen ante todo aprender, éstos tenderán a influir en el resto del grupo en esta dirección. Para ello, los profesores han de cuidar especialmente que los sujetos más influyentes se sientan personalmente aceptados, que perciban la relevancia de las actividades, que no sientan amenazada su autoestima, que experimenten que progresan y que, como consecuencia de todo ello, acepten de buena gana la actividad escolar.

## 5. CONCLUSIÓN

En primer lugar, aunque cada acción del profesor pueda tener su peso específico, lo que motiva o desmotiva finalmente a los alumnos es el clima motivacional que se crea en las clases como fruto del conjunto de pautas de acción mencionadas. Las sugerencias de los tutores a los alumnos sobre cómo regular su propia motivación adquieren valor en la medida en que se da una coherencia entre las mismas y las demandas derivadas del clima motivacional de la clase. Por tanto, es preciso prestar atención tanto a las pautas de actuación individual de profesores y tutores como al clima final que el conjunto de todas ellas generan.

En segundo lugar, no se logra de la noche a la mañana ni adquirir las pautas de actuación necesarias para motivar adecuadamente a los alumnos ni que éstos lleguen a valorar el aprendizaje en profundidad como meta prioritaria de su actividad escolar. Todo requiere tiempo. Por eso, los orientadores no deben desanimarse por la aparente dificultad de la tarea. Como decíamos al hablar de los alumnos, es preciso planificar el cambio estableciendo metas parciales y hacer ver esto mismo a los profesores. No importa ir despacio. Lo que cuenta es avanzar.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Alonso Tapia, J. (1983-b). Atribución de la causalidad y motivación de logro. I: Estudio evolutivo de la utilización de información en la formación de juicios de atribución. *Estudios de Psicología*, 16, 13-27.
- Fernández Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia-MEC.
- Fernández, P. y Melero, A. (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Pardo A. y Alonso-Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.