

LA MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD. UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES PARA ACTIVAR EL INTERÉS DE LOS ESTUDIANTES EN DISCIPLINAS BÁSICO- APLICADAS Y APLICADAS

Lampugnani Gladys¹. Paso Mónica²

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata

galampugnani@gmail.com ¹

unipedag@agro.unlp.edu.ar ²

Eje temático: 3 b

Palabras claves: motivación –interés docente- estudiante- ingeniería agronómica

Resumen

Esta ponencia socializa los resultados de un relevamiento de opinión a docentes del ciclo terminal de la carrera de ingeniería agronómica realizado con el fin de comprender aspectos relativos a la motivación por aprender materias de aplicación. Tal acción fue impulsada por la recurrencia observada en la falta de lectura previa y la pasividad de los estudiantes frente a la propuesta didáctica de un curso particular, el de Terapéutica Vegetal, aunque luego los interrogantes vinculados con el problema se extendieron a un conjunto de cursos del mismo tramo curricular. Asumiendo una perspectiva comprensiva de las relaciones entre motivación y aprendizaje se buscó superar abordajes que centran toda la responsabilidad de la motivación para aprender en la psiquis o la vocación del estudiante para avanzar en el conocimiento de otras facetas significativas, entre ellas las estrategias que los docentes utilizan para despertar el interés y la curiosidad por las disciplinas que enseñan. Se presentan los resultados del relevamiento realizado así como la síntesis interpretativa y las conclusiones preliminares del estudio.

Introducción

La necesidad de explorar cuestiones atinentes a la motivación para aprender materias del tramo de aplicación de la carrera de Ingeniería Agronómica partió de vivencias de la práctica docente en el curso de Terapéutica Vegetal (en adelante TV), asignatura agronómica-aplicada, ubicada en el primer trimestre de quinto año de la carrera de Ingeniería Agronómica. A pesar de la ubicación de la materia al final de la carrera, tramo en el cual la práctica profesional y sus desafíos se avizoran como algo muy cercano, los docentes observamos el predominio de cierta actitud “pasiva” de los alumnos cuando realizaban trabajos prácticos así como una falta de preparación previa a la clase, evidenciada en la falta de lectura de las guías de trabajos

prácticos (Lampugnani,G, *et al*). Con el propósito de comprender los alcances de esta problemática y de hallar alternativas de intervención apropiadas para abordarla empezamos por preguntarnos: ¿esta falta de interés de los estudiantes afecta particularmente al espacio curricular de TV o es un fenómeno extendido a partir al conjunto de materias simultáneas? ¿A qué puede atribuirse la actitud desinteresada de los estudiantes? ¿Qué posición tienen los docentes al respecto y qué estrategias desarrollan cuando perciben el mismo problema que observamos en TV? A nuestro modo de ver, era fundamental construir un diagnóstico que iluminara en toda su complejidad el problema y los primeros interrogantes genéricos dieron lugar a otros de mayor especificidad ¿Cuál es la razón por la cual los alumnos no leen las guías? ¿Puede atribuirse este comportamiento a la falta de interés por la materia?; El material didáctico de lectura, ¿no logra despertar el interés? Cinco horas seguidas con la misma asignatura, ¿condicionan la atención y el interés?, O quizá, ¿es el docente quien no logra provocar un cierto interés a través de la modalidad de dictado y conducción de la clase? Para delimitar y precisar el problema que las preguntas iniciales contienen y configurar un enfoque para indagar la cuestión, emprendimos una búsqueda teórica que nos permitió conocer distintas facetas de la motivación (psicológicas, pedagógico-didácticas) y, particularmente, reflexionar sobre el papel del docente en esta materia.

La motivación para aprender: una exploración provisoria

Una primera exploración del tema no deja duda en cuanto al papel de la motivación en los procesos de aprendizaje, como se advierte en la siguiente cita *“Si un alumno está motivado- si le interesa comprender lo que estudia y adquirir los conocimientos y habilidades que pueden hacer de él una persona competente—se pone antes a la tarea, se concentra más en lo que hace, persiste más en lo que hace, persiste más en la búsqueda de solución a los problemas con que se encuentra, y dedica más tiempo y esfuerzo en general que aquel que carece de la motivación adecuada”*(Tapia, 2001:80) De lo anterior inferimos que la motivación es un factor crucial en el aprendizaje, pero ¿qué es exactamente la motivación? ¿Y que relación tiene con la práctica docente?

Según Pozo, JI y del Puy Pérez Echeverría (2009) la mayoría de los especialistas consideran a la motivación como un proceso psicológico que supone la activación de procesos cognitivos y emocionales que dirigen y orientan la acción hacia un objetivo. A lo que agregan que el comportamiento motivado siempre está orientado hacia una meta, objetivo, finalidad o propósito. Cuando un estudiante se dirige a la búsqueda de una competencia, además de querer aprender quiere otra meta como el deseo de ser socialmente útil, de ser autónomo y preferir

tareas con sentido y proyección. El corolario de este razonamiento es que muchas veces nuestros estudiantes quieren aprender una materia, aunque no les resulte interesante si les demostramos que tiene relevancia para su futura práctica profesional. En una línea que enfoca la práctica docente Pozo *et al.* (1998) cita a Claxton (1984) para plantear que “*motivar es cambiar las prioridades de una persona y sus actitudes ante el aprendizaje*”. El mismo autor hace referencia a la motivación *extrínseca*: cuando el interés por estudiar es externo al propio conocimiento y cuyos resultados dependen de premios y castigos (v.g. las calificaciones en exámenes parciales y/o finales) y si lo que aprende no es percibido por el estudiante como algo de interés o significativo, ese aprendizaje será poco eficaz. Por el contrario, cuando la verdadera motivación es acercarse al mundo, indagando su estructura y naturaleza, hacerse preguntas y buscar las propias respuestas, en éste caso el valor de aprender es *intrínseco* a lo que se aprende y el estudiante se esfuerza en comprender lo que estudia y darle significado. Estos aportes teóricos, nos interpelan para pensar de que modo los docentes podemos actuar para operar sobre el deseo del estudiante: “*Cuando lo que mueve el aprendizaje es el deseo de aprender, sus efectos sobre los resultados parecen ser más sólidos y consistentes que cuando el aprendizaje está movido por motivos externos*” (Alonso Tapia, *et al*, citado en Pozo: 48) (Alonso Tapia, 1997: 63)

El corolario de estos razonamientos es que la motivación por aprender depende de factores internos y externos al aprendizaje. Un giro superador del abordaje psicológico asume que “*Es necesario que los profesores tomen conciencia del modo en que tienden a configurar el clima de sus aulas, ya que sin una modificación adecuada y coherente de éste es muy difícil que puedan cambiar la motivación de los alumnos*” (Alonso Tapia, 1997: 16) Desde esta perspectiva, las clases y lo que en ellas ocurre son cruciales; su naturaleza, las condiciones creadas por el profesor, las tutorías o la modalidad de evaluación crean un clima motivacional que puede favorecer que el alumno se sienta estimulado por aprender, o por el contrario, obligado y a disgusto. En uno y otro caso, la motivación y las estrategias que los estudiantes ponen en juego varían, en la calidad del aprendizaje (Alonso Tapia, 2001) Es preciso poner en foco las pautas de actuación de los profesores para determinar si éstas facilitan que la atención *se centre en los procesos y estrategias* mediante las que los estudiantes aprenden y resuelven los diferentes tipos de problemas o si, por el contrario, tienden a orientarlos a la obtención de resultados sin hacerlos pensar en el modo en que estos se han alcanzado. En otras palabras: debemos preguntarnos si enseñamos a nuestros alumnos *modos de pensar* que permitan superar las dificultades, sacar provecho de los errores y construir representaciones conceptuales y procedimentales que faciliten el progreso y contribuyan a mantener la motivación elevada. Si como docentes nos

identificamos con estos interrogantes, nos inscribimos en una perspectiva de análisis en la cual “*la motivación o desmotivación se produce en interacción con el contexto*”. (Alonso Tapia, 1997: 14).

Asumido el relevante papel del docente en la motivación del aprendizaje, es preciso deslindar los alcances de otros dos conceptos emparentados tales como la *curiosidad* y *el interés*, que son cuestiones distintas, según Hidi y Anderson, 1992 (citados en Alonso Tapia, 1997) La *curiosidad*, es un proceso que se manifiesta en la conducta exploratoria del estudiante, activado por la novedad del tema presentado y donde el profesor utiliza herramientas para captar la atención. En términos prácticos, puede afirmarse que los estudiantes valoran el planteamiento de situaciones al comienzo de las clases, sobre todo si éstas sorprenden por su novedad o porque cuestionan ideas previas con que afrontan el aprendizaje. El *interés* hace referencia a mantener la atención centrada en algo y el logro de esto depende de una conjugación de factores. Un aporte al respecto sostiene que “*Una vez que algo ha captado la atención de un alumno o alumna, existen otros factores personales que contribuyen a mantenerla y, por lo tanto, a que mantengan su interés por la tarea. Uno de ellos lo constituye el hecho de que la realización de ésta tarea les permita alcanzar sus metas personales, al determinar qué es relevante y qué no lo es “...y ...”.. si un alumno o alumna está interesado en aprender, pero no ve de qué modo lo que el profesor explica, o las actividades que ha de realizar, le ayuda a ello, perderá el interés*”.(Alonso Tapia 1997: 63). Así, pues la enseñanza basada en el interés puede no sólo aprovechar y ampliar los intereses ya existentes de los estudiantes, sino también contribuir a que descubran otros nuevos, en cierto sentido son ventanas abiertas al mundo.

En lo que se refiere al nivel universitario coinciden autores como Keller, 1983, Alonso Tapia 1999 citado por Alonso Tapia (2001, Cap. III) en señalar que a los estudiantes les interesa adquirir conocimientos cuya relevancia y utilidad lleve a objetivos que en corto, mediano o largo plazo vean claramente, es decir que le sirva lo que han de hacer o aprender, de lo contrario disminuye el interés, el esfuerzo y hacen las cosas por obligación. El docente puede ejercer un rol articulador entre los contenidos prescriptos en el curriculum – que en muchos casos no coinciden con las expectativas previas del grupo- y los intereses de los estudiantes como sugiere la siguiente cita:” *es conveniente que el docente brinde cierta orientación para el estudio basado en el interés. El currículo seguramente especificará determinados conceptos, categorías, conocimientos destrezas que los alumnos deben adquirir. Si el docente puede ayudarlo a ver cómo se manifiestan esos elementos curriculares esenciales a través del aprendizaje sobre un área de interés, entonces cumplirán al mismo tiempo las metas del currículo y la de los alumnos*”

(Tomlinson, 2005: 115) Complementario de este razonamiento es el planteo de Martín (1992) quien puntualiza que la implicación del alumno en el aprendizaje depende también del valor que se otorgue al conocimiento previo que éste ya posee y al uso que se haga de él en el aula. Este autor entiende con Claxton (citado en Martín :1992:70) que: “*El conocimiento vale en cuanto se usa pero tiene significado si se trata de buscar la respuesta a una pregunta que interesa Si el alumno es capaz de seleccionar un tema y realizar interrogantes adecuados, podemos decir que adquirió nuevos significados para tratar problemáticas que se le presenten*” Todos estamos dispuestos a exponer lo que sabemos si está claro que lo que interesa dialogar, confrontar, tomar conciencia y no prejuizar, comparar, sancionar, competir

El examen de la literatura también permite ver la relación entre la motivación y ciertas estrategias didácticas. Tapia, 1992, Johnsen, 1985 Solomón y Globentson, 1989 (citados por Alonso Tapia, 2001, pág. 103) plantean que el trabajo en grupo, dadas ciertas condiciones, contribuye a motivar el aprendizaje tanto como a los resultados que logran los alumnos. El trabajar en grupo demanda cierta capacidad de comunicación y organización, sin embargo es fundamental que los alumnos cuenten con una guía detallada de las actividades a realizar. Al asignar un trabajo práctico, los profesores pueden plantear su realización grupal para facilitar complementariedad de esfuerzos y capacidades, acompañando la propuesta de trabajo de una guía específica que oriente el proceso.

Hasta aquí presentamos algunos elementos que estructuran las relaciones entre motivación, aprendizaje y práctica docente. La aproximación teórica al tema nos permitió poner en contexto las actitudes observadas en los estudiantes (su presunta o real falta de motivación e interés en el aprendizaje de la TV) y nos permitió establecer algunas dimensiones para efectuar un relevamiento de información y opinión entre docentes que contemplara, entre otros aspectos, las estrategias que éstos ponen en juego para motivar el aprendizaje de sus disciplinas.

La metodología para el relevamiento y el análisis de resultados.

Con el fin de profundizar el conocimiento de los factores intervinientes en la motivación para aprender materias del tramo de aplicación de la carrera, circunscribimos algunas dimensiones significativas para efectuar un primer relevamiento mediante encuestas a docentes. Se optó por una encuesta por cuanto este instrumento permite la recolección de información donde se interroga a personas sobre temas específicos a través de un cuestionario estructurado y cuidadosamente preparado, las respuestas luego son codificadas y analizadas para extraer conclusiones (Nirenberg,O; *et al*) La encuesta diseñada tuvo como objetivo recabar

información para conocer los aspectos organizativos y didácticos de las asignaturas aplicadas y el comportamiento en clase de los alumnos. El instrumento exploró la modalidad de enseñanza-aprendizaje en su disciplina, las estrategias del docente para motivar e interesar a los estudiantes y la estructura de tareas académicas del curso. Las preguntas apuntaron tanto a relevar información sobre los distintos ítems como a conocer la opinión de los encuestados. El instrumento contenía *preguntas cerradas que* proporcionaban al encuestado una serie de opciones para que escoja una de ellas dado que las mismas eran *excluyentes y exhaustivas*, también contenía *preguntas abiertas que* posibilitaban al encuestado elaborar una opinión en forma narrativa. Para la estructuración de las respuestas se utilizaron variables categóricas nominales (con valores *SI* ó *NO*), ordinales (*Muy bajo, Bajo, Suficiente, Alto, Muy alto*) y variables numéricas. Los cuestionarios fueron de respuesta *individual*, escrita y sin intervención del encuestador.

Las encuestas fueron administradas a 12 docentes de las siguientes asignaturas: Terapéutica Vegetal, Fitopatología, Horticultura y Floricultura; siendo 7 Jefes de Trabajos Prácticos y 5 Ayudantes Diplomados, todos con comisiones de trabajos prácticos a cargo con un promedio de 17 alumnos. El 41% de los encuestados acredita la condición de Docente Autorizado de la UNLP¹⁰ y tienen una antigüedad promedio que oscila entre 10 y 28 años. A continuación se sistematiza la información recortando del conjunto de los ítems relevados los siguientes: 1.- ¿Cómo provoca el docente la activación de la curiosidad?; 2.- Modalidad de enseñanza que asume el docente; 3.- Estructura de tareas académicas de la asignatura; 4.- Conocimientos previos de los alumnos; 5.- Hábitos y comportamiento del alumno en clase; 6.- Participación del alumno en clase. A continuación se presentan los resultados y la síntesis interpretativa provisoria.

Cuadro N°1. ¿CÓMO PROVOCA EL DOCENTE LA ACTIVACIÓN DE LA CURIOSIDAD?

	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No contesta
Presentación de información nueva o sorprendente	8,40%	41,60%	50%	0%	0%
Planteamiento de problemas e interrogantes	25%	41,60%	33,40%	0%	0%
Presentación de novedades y materiales en la Web	8,40%	25%	50%	8,30%	8,30%

¹⁰ Se trata de un Diploma que otorgaba la UNLP a partir del cursado y aprobación de una Diplomatura en Docencia Universitaria que estuvo vigente entre los años 1989 y 2007 (Res 195/88 UNLP)

En este ítem se buscó identificar las estrategias utilizadas por los docentes para provocar y activar la curiosidad de los estudiantes. El instrumento contenía tres opciones de respuesta posibles y el análisis permitió ver que la mitad de los encuestados (50%) sostuvo que siempre o casi siempre apela a presentar información nueva. En relación con el planteamiento de problemas e interrogantes de acuerdo a lo relevado el 66,60% de los docentes lo estimulan siempre y casi siempre en sus clases y el 33,40 % se vale de la Web como herramienta para presentar novedades y materiales. Se observa también que un 50% de los docentes encuestados solo a veces incita la curiosidad a través de información nueva y novedades en la web. Es decir que las formas de activar la curiosidad que predominan entre quienes asiduamente estimulan a los estudiantes están basadas en la interacción docente-alumno directa más que en el uso de mediaciones tecnológicas.

Cuadro N°2 MODALIDAD DE ENSEÑANZA QUE ASUME EL DOCENTE

	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No contesta
Permite que los alumnos intervengan espontáneamente	75%	16,70%	8,30%	0%	0%
Sugiere la división de tareas en pequeños grupos	50%	8,30%	33,30%	8,40%	0%
Orienta hacia el proceso más que al resultado	25%	58,30%	8,40%	0%	8,30%
Orienta temas a cuestiones relacionadas con la realidad	50%	50%	0%	0%	0%

En este ítem se apuntó a conocer la actitud del docente hacia los estudiantes durante las clases a través de preguntas que contenían cuatro gradientes de respuesta. Los resultados muestran que predomina en los encuestados una actitud favorable a la participación de los estudiantes a través de un 91,70% que contestan que siempre y casi siempre fomentan la intervención espontánea de aquellos en clase. Otra actitud que asume el docente, cuando la asignatura lo permite, es favorecer la realización de actividades grupales concentrando un 58,30% entre quienes siempre y casi siempre lo hacen proporción que, no obstante, coexiste con un porcentaje significativo (33,30%) que solo a veces lo promueve. Por su parte, un 83,30% de los encuestados busca orientar los temas más hacia el proceso que al resultado y, en este ítem, se observa que hay un 8,30% que no responde. Asimismo se observa que un 100% indica que

siempre o casi siempre trata de enfocar las problemáticas hacia situaciones reales que puedan ser valiosas en una futura práctica profesional.

Cuadro N°3.- ESTRUCTURA DE TAREAS ACADÉMICAS DE LA ASIGNATURA

	Casi nunca	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre	No contesta
Trabajos individuales dirigidos	0%	25%	33,40%	33,30%	0%	8,30%
Trabajos en grupos	0%	8,30%	16,70%	33,30%	33,40%	8,30%
Seminarios o grupos de discusión	8,30%	0%	16,70%	50%	16,70%	8,30%
Prácticas de campo	8,30%	0%	50%	33,40%	0%	8,30%
Prácticas de laboratorio	25%	0%	8,40%	25%	33,30%	8,30%
Estudio de casos	8,30%	8,30%	33,40%	33,40%	8,30%	8,30%
Resolución de situaciones problemáticas	0%	0%	41,70%	33,30%	16,70%	8,30%
Viajes didácticos	16,70%	0%	41,60%	16,70%	16,70%	8,30%

En este ítem se buscó conocer la estructura de tareas académicas de los cursos y establecer la frecuencia con que los docentes efectuaban algunas actividades. El análisis permite inferir que los encuestados proponen trabajos participativos ya sean individuales (33,30% frecuentemente), grupales (66,70 %) o seminarios o grupos de discusión (66,70%) que luego se exponen en el aula con un seguimiento de las tareas. De acuerdo a lo relevado son más frecuentes las tareas grupales. Asimismo, entre las actividades áulicas que desarrollan en forma sistemática se destaca la resolución de situaciones problemáticas que es efectuada por un 50% y los estudios de casos que son realizados por un 41,70%, considerando la conjunción de respuestas a los gradientes frecuentemente y siempre para cada ítem. En ambos casos, se observan porcentajes significativos (de 41,70 % y 33,40 % respectivamente) de respuesta al gradiente “a veces” que indicaría poca asiduidad en la implementación de tales actividades. Se observa además que las prácticas a campo son realizadas por las cátedras con frecuencia variable. Los datos colectados indican que lo hacen frecuentemente y siempre un 33,40% de las asignaturas y un 50 % los realiza a veces. Por su parte, los viajes didácticos son realizados en forma sistemática por un 33,40 % de las asignaturas, considerando la conjunción de respuestas a los gradientes frecuentemente y siempre. Asimismo hay un 41,60% que los efectúa más esporádicamente.

Una mirada de conjunto de los datos precedente permite apreciar que la estructura de tareas académicas contiene diversas iniciativas que podrían ser motivadoras para los estudiantes. No obstante, se observa que aquellas que poseen mayor virtualidad para poner en contacto directo al estudiante con problemas reales que lo estimulen a buscar alternativas de solución (como las prácticas a campo) comparativamente, son las que menor frecuencia tienen. Los mayores esfuerzos didácticos de los docentes encuestados se concentran en los trabajos de carácter áulico, tales como trabajos grupales, estudios de caso y resolución de situaciones problemáticas.

Cuadro N° 4 CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ALUMNOS.

	A Diferente nivel de conocimientos	B Deficiente	Aceptable	D Bueno	No contesta
Nivel de preparación que tienen los alumnos a priori	8,30%	58,40%	16,70%	8,30%	8,30%

En este ítem se buscó relevar la visión de los docentes acerca del bagaje de conocimientos previos que tenían los alumnos al iniciar la cursada de su asignatura. El análisis permite ver que más de la mitad de los docentes encuestados consideró que los estudiantes llegan a las materias básico-aplicadas (como Fitopatología) y de aplicación (como Terapéutica y Horticultura y Floricultura) con un conocimiento previo deficiente y solo lo consideran aceptable y bueno un 25%. La encuesta se circunscribió a relevar la opinión general sin contemplar un espacio para fundamentar el juicio de valor.

Cuadro N° 5 HÁBITOS Y COMPORTAMIENTO DEL ALUMNO EN CLASE

	A 25 % +o menos	B entre 26 y 50 %	C entre 51 y 75 %	D más del 75 %	No Contesta
Estimación de cantidad de lectura previa a la clase	91,70%	0%	0%	0%	8,30%

En este ítem se indagó la opinión de los docentes acerca de los hábitos y actitudes de los alumnos en sus clases. El docente debía estimar qué porcentaje de su grupo leía las guías de trabajos prácticos antes de clase, de acuerdo a cuatro opciones pre-definidas en la escala de valor. El análisis se presenta junto con datos emergentes del cuadro siguiente para poder relacionar el grado de lectura previa con la participación en clase.

Cuadro N° 6 PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO EN CLASE

	A 25 % +o menos	B entre 26 y 50 %	C Entre 51 y 75 %	D Más del 75 %	No contesta
Estimación del porcentaje de estudiantes que participan en clase	16,70%	42%	25%	8,30%	8,30%

En este ítem se solicitó al docente que estimara qué porcentaje de su grupo de alumnos tenía participación en clase, de acuerdo a cuatro opciones de respuesta pre-definidas. El análisis de los datos permite ver que la mayoría de los docentes encuestados (91,70 %) coincide en señalar que un porcentaje relativamente bajo de alumnos (25% del grupo o menos) leen la guía de trabajos prácticos antes de clase. Si embargo esta falta de lectura no pareciera condicionar en gran medida la participación de los estudiantes en clase ya que un 42% de los docentes encuestados estimó que ésta se encuentra en el rango comprendido entre el 26 y el 50 % del grupo-clase. Estos guarismos coexisten con un 25% de encuestados que ubican el porcentaje

de participación de su grupo en un rango que va del 51 al 75% de éste. Contrariamente a lo que ocurre con el caso de la lectura previa, solo un (16,70%) de los docentes encuestados señala un rango bajo de participación en clase de su grupo (25% o menos).

Hasta aquí presentamos sucintamente los resultados de la encuesta administrada y algunas consideraciones emergentes del análisis de los datos que dan cuenta de la forma en que los encuestados en sus cursos la tarea de motivar el aprendizaje de sus estudiantes. También del tipo y frecuencia de uso de algunas estrategias pedagógicas que usualmente son consideradas significativas para implicar a los alumnos.

Conclusiones preliminares

Ante la observación de la actitud pasiva de los alumnos en las clases prácticas de la asignatura TV, se decidió explorar el problema en esta y otras materias del mismo tramo curricular de la carrera de Ingeniería Agronómica. La finalidad fue profundizar el conocimiento y, eventualmente, utilizar los resultados para generar debates y reflexionar sobre la pertinencia de los abordajes predominantes para incrementar la motivación. El examen de la literatura sobre la motivación permitió calibrar la relevancia del tema para obtener buenos procesos y productos de aprendizajes. También se hizo evidente que la motivación o desmotivación, el gusto o el hastío en clase no es sólo responsabilidad de los alumnos sino que compete también al modo en que enseñamos y, singularmente, a las estrategias implementadas por los docentes para crear un clima motivacional en las aulas, mostrar la relevancia social y profesional de los conocimientos y buscar conexiones con los saberes previos.

Del análisis de los resultados de las encuestas administradas a una muestra de auxiliares docentes de tres cursos estamos en condiciones de resumir algunas conclusiones preliminares. El problema de la falta de lectura previa -que era una de las cuestiones objeto de preocupación - no es privativo del curso de TV sino que afecta también a las asignaturas indagadas. La respuesta mayoritaria de los docentes indica que un porcentaje relativamente bajo de estudiantes lee con antelación lo cual, no obstante, no pareciera condicionar su participación en clases o bien los docentes tienen capacidad para sortear este obstáculo. Sin embargo, habría que indagar entre los estudiantes, para conocer sus hábitos de lectura, condicionamientos personales y curriculares a esta práctica a la vez que buscar metodologías didácticas que estimulen la lectura y participación, logrando así el desafío de aumentar la calidad.

Con referencia a las relaciones entre prácticas docentes y motivación, los encuestados asumen que realizan tareas para impulsar el interés y la motivación por adquirir conocimientos, entre

ellas se destaca el planteo de situaciones problemáticas y estudios de casos. No obstante, con mayor frecuencia las estrategias utilizadas se circunscriben al aula (trabajos dirigidos, seminarios, simulaciones), sin involucrar contacto directo con la realidad. Así, estrategias que poseen mayor virtualidad para motivar por el contacto directo que promueven con problemas reales que estimulen a buscar alternativas de solución (como las prácticas a campo), son las que menor frecuencia tienen.

Si bien el relevamiento de opinión efectuado nos permitió avanzar en el conocimiento del problema, se trata de un primer avance. El tema amerita más exploración y en tal dirección podría pensarse en ampliar la muestra a otros auxiliares y a profesores adjuntos y titulares para tener un panorama más completo. Por otra parte, se podrían enriquecer y profundizar considerablemente los datos básicos obtenidos, apelando a entrevistas a docentes y estudiantes.

Bibliografía:

-Alonso Tapia, J (1997) *Cómo motivar: condicionantes contextuales de la motivación*. Cap. 4. Ed EDEBE. Barcelona. pág. 54-112.

-Alonso Tapia, J. (2001) “Motivación y Estrategias de aprendizaje. Principio para su mejora en alumnos Universitarios”. En: García Valcarel, A; Muñoz; Repiso (coords). *Didáctica Universitaria, Madrid*: Universidad autónoma de Madrid.

-Lampugnani,G, Paso,M. (2011) *Propuesta de intervención pedagógica orientada a mejorar la motivación en clases de trabajos prácticos de la asignatura Terapéutica Vegetal*. Trabajo Final Integrador. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. 119 pág.

-Martin, A (1992) *Ideas prácticas para innovadores críticos*. Cap 5. DIADA. Editoras S.L. Sevilla 85 pp.

-Nirenberg,O, Brawerman,J, Ruiz,V (2010) Cap 4. Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Paidós, Bs As, Barcelona, México. 228 pág.

-Pozo, J.I; del Puy Pérez Echeverría (coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación de competencias*. Cap II, Cap X y Cap XI. Por David Duran UA Barcelona . Ed Morata. Madrid. 232 pp.

-Pozo, J.I; Gómez Crespo M.A (1998) *Aprender y enseñar ciencia* Cap II y Cap VIII. Ediciones Morata. Madrid: pp. 33-50 y pp. 265-308.

-Pozo, M; Postigo, A. (1998) *La solución de problemas como contenido procedimental de la educación obligatoria*. Cap 5. Ed Santillana .Madrid .pp. 181-213

-Tomlinson C A (2005) *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Cap 9. Redes de educación. Ed Paidós. Bs.As: 218 pp

