

¿QUÉ ES LO MEJOR PARA MOTIVAR A MIS ALUMNOS?

ANALISIS DE LO QUE LOS PROFESORES SABEN, CREEN Y HACEN AL RESPECTO.

© Director: Jesús Alonso Tapia.

Profesores de EGB participantes en la investigación:

Pilar	Alegría Rodríguez
M ^a Paz	Alvarez Pérez
Fernando	Andrés Lorenzo
Adoración	Cacho Barrios
M ^a Sagrario	Caminero Pérez
Angela	Díaz Díaz
Victoria	Fresnillo Poza
Concepción	Fuente Vidal
Henedina	García Sánchez
Florinda	Martín González
Berta	Martínez Aznar
Montserrat	Marugán de Miguelsanz
Leandro	Mozo Tirado

Profesores de Enseñanza Media participantes en la investigación:

Reyes	Jiménez López
Begoña	Lemonche Fernández
Dolores	Marcos Cerezo
Sagrario	Simarro Fernández

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID

Junio - 1991

INTRODUCCION

Un hecho aceptado normalmente y demostrado en numerosos estudios (Alonso Tapia, 1991; Montero, 1989, Pardo y Alonso, 1990) es que en buena medida la desmotivación de muchos alumnos es una fuente importante de fracaso, en especial en los cursos superiores de la EGB, en FP y en BUP. Este hecho ha dado lugar a numerosas investigaciones cuyo objetivo ha sido comprender los determinantes de la motivación de los alumnos y modificarla. En los trabajos citados se pone de manifiesto que las metas que persiguen los alumnos y que esperan poder conseguir con su trabajo, la forma en que tienden a explicar sus éxitos y fracasos, el grado en que consideran que la consecución de sus metas está bajo su control o no y el que afronten las dificultades buscando solucionarlas o intentando disculpar su renuncia a resolverlas, son características personales que influyen de modo decisivo en su interés por aprender y en el esfuerzo que ponen para ello.

También es un hecho comúnmente aceptado que la mejora de la enseñanza pasa por la mejora del profesorado, una mejora que se debe traducir en cambios en su forma de actuar en la clase, de modo que su actividad docente sea más efectiva. Pero al contrario de lo que ocurría con la motivación de los alumnos, son escasas las investigaciones orientadas a mejorar la capacidad de los profesores para motivar a aquellos, probablemente porque no se posee un conocimiento suficiente de las variables que determinan esta capacidad. Cabe preguntarse, en consecuencia, *qué variables hacen que unos profesores sean más capaces de motivar a sus alumnos que otros.*

Considerando los determinantes que afectan en general a la actuación del profesor en el aula, se sabe que cuando un profesor se enfrenta a un grupo de alumnos para explicar una lección u organizar las actividades de aprendizaje, *su actuación está mediatizada* de modo inmediato *por cuatro grupos de factores*: a) *por lo que sabe* -sobre la materia, sobre cómo son sus alumnos, sobre cómo enseñar-; b) *por lo que cree que puede conseguir de sus alumnos*; c) *por el tipo de metas personales* cuya consecución considera que está en juego en función de los logros de aquellos y d) *por el grado en que considera en un momento dado que el esfuerzo que hay que poner merece la pena*, dados los objetivos que persigue y que podría alcanzar. Planteada en este contexto, la pregunta por las variables que influyen en la capacidad del profesorado de motivar a sus alumnos puede concretarse en cuestiones tales como: *¿Cómo piensan los profesores que se debe actuar para motivar a los alumnos? ¿Qué tipo de actuaciones personales consideran que son más efectivas? ¿Corresponden sus ideas a los hechos*

demostrados por la investigación sobre la motivación de los alumnos? ¿En qué medida creen que pueden conseguir motivarles? ¿Qué factores consideran que pueden determinar que sus esfuerzos den lugar a logros positivos o no? ¿Consideran que merece la pena esforzarse para intentar motivar a sus alumnos? ¿Se relacionan sus conocimientos, creencias y actitudes con su forma de actuar en clase? Y, en general, *¿los profesores se esfuerzan por aprender a motivar a sus alumnos y por conseguir lograrlo porque lo consideran una meta importante o consideran que dicha meta es importante porque su forma de pensar y afrontar la tarea de motivar les permite aprender a hacerlo y conseguirlo con éxito?*

SUPUESTOS TEORICOS Y EVIDENCIA PREVIA

1.Papel de los conocimientos sobre lo que influye positiva y negativamente en la motivación de los alumnos.

De acuerdo con los trabajos más recientes sobre motivación, tal y como recogen Pardo y Alonso (1990), para despertar y sostener el interés y el esfuerzo de sus alumnos en el aula, los profesores deben tratar de conseguir, entre otras cosas: que sus alumnos se preocupen más por aprender que por quedar bien, que se fijen más en lo que han aprendido que en si han sacado notas peores o mejores que las de los compañeros, que piensen más en la recompensa interna que supone el aprendizaje y el dominio de la tarea y menos en si con ello van a conseguir un premio o evitar un castigo, que no piensen en que no son capaces de hacer algo o en la mala suerte o la dificultad de la tarea cuando algo sale mal o cuando se encuentran con dificultades, y que piensen cómo pueden resolver las dificultades con que se encuentran. Teniendo presentes estos objetivos, los profesores deberían actuar en base a una serie de principios resumidos e ilustrados por Keller (1983; Keller y Kopp, 1986) y ampliados en un trabajo reciente por Alonso Tapia (1991), principios que presentamos en el cuadro 1. Para actuar en consecuencia con los mismos, los profesores han de atender a ciertos recursos que pueden controlar.

En primer lugar, pueden seleccionar los contenidos sobre los que trabajar, las actividades a realizar, la forma de presentar la información y la forma de evaluación del aprendizaje en función de los objetivos curriculares a conseguir y de las características de sus alumnos. De acuerdo con Keller

Cuadro 1

Principios para el diseño motivacional de la instrucción (Alonso Tapia, 1991).

A) En relación con la forma de presentar y organizar la tarea:

1. Activar la curiosidad y el interés del alumno por el contenido del tema o la tarea a realizar.

Estrategias para ello:

- Presentar información nueva, incierta, sorprendente o incongruente con los conocimientos previos del alumno.
- Plantear o suscitar en el alumno problemas que haya de resolver.
- Variar los elementos de la tarea para mantener la atención.

2. Mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno.

Estrategias para ello:

- Relacionar el contenido de la instrucción con las experiencias, conocimientos previos y valores de los alumnos.
- Mostrar, a ser posible mediante ejemplos, la meta para la que puede ser relevante aprender lo que se presenta como contenido de la instrucción.

B) En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto de la clase:

3. Organizar la actividad en grupos cooperativos, en la medida en que lo permita la naturaleza de la tarea.

4. Dar el máximo posible de opciones de actuación para facilitar la percepción de autonomía.

C) En relación con los mensajes que el profesor transmite a sus alumnos:

5. Orientar la atención de los sujetos:

- Antes de la tarea:

Hacia el proceso de solución, más que hacia el resultado.

- Durante la tarea:

Hacia la planificación y el establecimiento de metas realistas, dividiendo la tarea en pasos.

Hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar las dificultades.

- Después de la tarea, al informar al sujeto sobre lo correcto o no del resultado:

Hacia el proceso seguido.

Hacia la toma de conciencia de lo que se ha aprendido y de las razones que han posibilitado el aprendizaje.

Hacia la toma de conciencia de que, aunque se haya equivocado, nos sigue mereciendo confianza.

6. Promover explícitamente la adquisición de los siguientes aprendizajes:

- La concepción de la inteligencia como algo modificable.

- La tendencia a atribuir los resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables.

- La toma de conciencia de los factores que les hacen estar más o menos motivados.

D) En relación con el modelado que el profesor puede hacer de la forma de afrontar la tarea y valorar los resultados:

7. Ejemplificar los mismos comportamientos y valores que se tratan de transmitir con los mensajes que se dan en clase.

E) En relación con la evaluación:

8. Organizar las evaluaciones a lo largo del curso de forma:

- Que los alumnos las consideren como una ocasión para aprender.
- Que se evite en la medida de lo posible la comparación de unos con otros.

Estrategias:

- Diseñar las evaluaciones de forma que permitan saber no sólo si sabe algo o no sino, en caso negativo, donde está el problema.
- Proporcionar información cualitativa relativa a lo que el alumno debe corregir o aprender.
- Acompañar la comunicación de resultados con mensajes para optimizar la confianza del alumno en sus posibilidades.
- No dar públicamente la información sobre los resultados de la evaluación.

(1983), todo ello puede y debe hacerse de modo que la actividad resulte novedosa para los alumnos, - que active su curiosidad-, relevante -que tenga que ver con las metas de éstos-, comprensible -que puedan relacionarla claramente con lo que ya saben- y gratificante -que no tengan que realizar un esfuerzo tal que les disuada de afrontar la tarea-. Cómo puede hacerse esto, es algo que depende del tipo de materia y de tarea a realizar y que afecta al diseño que el profesor ha de hacer de la instrucción en función de los contenidos. La cuestión, sin embargo, es hasta qué punto los profesores son conscientes de la importancia de planificar las sesiones de instrucción de modo que reúnan las características señaladas y si saben qué tipo de intervenciones al comienzo de una clase o a lo largo del proceso de instrucción son más adecuadas para ello.

En segundo lugar, los profesores pueden organizar la actividad de la clase de forma que la interacción entre los alumnos facilite la motivación y el aprendizaje. La actividad escolar puede organizarse de modo que los alumnos trabajen y sean evaluados individualmente, en base a los resultados del trabajo en cooperación o en base a criterios competitivos. Cada una de estas formas de organizar la actividad, sobre todo si emplea de forma regular, tiene efectos diferentes sobre la motivación y el aprendizaje que conviene conocer. También en este caso se plantea la cuestión de si los profesores conocen no sólo el valor motivacional de la distinta forma de organizar la actividad, sino también, las condiciones que se requieren para que cada una de estas formas sea motivacionalmente efectiva.

En tercer lugar, los tipos de instrucciones, mensajes y orientaciones que los profesores dan a los alumnos antes, durante y después de la realización de las tareas escolares tienen una importancia especial para motivarles. Estos mensajes contribuyen a definir el significado que la tarea va a tener para

los alumnos, por lo que influyen de modo directo en la motivación con que éstos afrontan la actividad escolar. De hecho, aunque la evidencia es sólo de tipo correlacional, en un estudio sobre la evolución con la edad de los patrones comportamentales que reflejan cambios en la motivación de los alumnos, estudio cuyos resultados resumimos en el Cuadro 2, Stipek (1984) ha puesto de manifiesto que los cambios que se observan -en parte ligados a cambios en las capacidades cognitivas de los niños- se producen de forma paralela a ciertos cambios en la forma de actuar de los profesores, en particular en relación con el tipo de información que éstos dan a sus alumnos sobre los resultados de su trabajo. Ahora bien, ¿en qué medida son conscientes los profesores del valor motivacional positivo o negativo de lo que dicen a sus alumnos? ¿coincide el valor motivacional que atribuyen a los mensajes que dan a éstos antes, durante y después de las tareas escolares con el valor puesto de manifiesto por los resultados de la investigación?

En cuarto lugar, teniendo presente que los alumnos no sólo aprenden por lo que se les dice sobre su propia actuación, sino también por lo que observan, y dado que el profesor constituye un modelo de comportamiento de significado capital para el alumno, es importante que los comentarios que el profesor hace sobre su propia actividad, a través de los cuales manifiesta qué metas son importantes para él, cómo reaccionar frente a los errores, cómo valorar las aportaciones de los demás, etc., estén en consonancia con las metas, ideas y formas de pensar que se desea que los alumnos aprendan. Pero, como en los casos anteriores, cabe preguntarse en qué medida los profesores son conscientes del significado motivacional positivo o negativo que tienen las expresiones con las que manifiestan su actitud ante las tareas a realizar, su forma de afrontar las dificultades con que se encuentran, y su forma de valorar los logros conseguidos.

Por último, en quinto lugar los profesores han de atender a un elemento central en la enseñanza: la forma de evaluar al alumno. Las evaluaciones tienen una repercusión motivacional central. Y ello, no sólo por informar al alumno sobre si los logros de su actuación han de ser considerados como éxitos o fracasos sino porque, según se planifiquen y se comuniquen los resultados a los alumnos, van a subrayar la importancia de aprender o, con independencia de ello, de quedar bien; van a ayudarles a considerar los errores como una ocasión para aprender o, por el contrario, como un fracaso reflejo de su incompetencia, etc. Ahora bien, cuando los profesores evalúan a sus alumnos, ¿cómo lo hacen?

Cuadro 2

Cambios evolutivos en la motivación y cambios en la actuación de los profesores.
(Veroff, 1969; Stipek, 1984; Alonso-Tapia, 1984)

CAMBIOS EN LOS ALUMNOS	CAMBIOS EN LOS PROFESORES
<p>A medida que aumenta la edad:</p> <p>1.CAMBIA EL COMPORTAMIENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumenta la aparición de manifestaciones derrotistas. • Se incrementa la frecuencia de conductas tendentes a la evitación del fracaso. <p>2.SE PRODUCEN CAMBIOS COGNITIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambia la concepción de la habilidad y el esfuerzo. • Cambia la percepción de la dificultad de la tarea. • Cambia la percepción del valor de éxitos y fracasos en función de la dificultad. <p>3.CAMBIAN LOS VALORES Y LAS METAS QUE PREDOMINAN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los más pequeños valoran la clase más como un entorno social que como un entorno académico. • En la adolescencia cobra especial importancia la autovaloración, lo que hace que predomine la búsqueda de autoestima más que la búsqueda del aprendizaje per se. • En la adolescencia, la mayor orientación de las chicas hacia las relaciones personales influye con frecuencia en una valoración de los logros escolares diferente a la de los varones. <p>4.CAMBIAN LAS CAUSAS A QUE TIENDEN A ATRIBUIRSE EXITOS Y FRACASOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se diferencian claramente los sujetos que atribuyen los fracasos a características propias percibidas como no modificables ni controlables (v.gr. la falta de capacidad) de los que consideran que un fracaso nunca es insuperable. <p>5.CAMBIA EL GRADO EN QUE LAS EXPECTATIVAS SE APOYAN EN UNA BASE REALISTA.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esto ocurre a partir, aproximadamente, de los 8 años, siendo antes excepcionalmente elevadas. 	<p>A medida que aumentan los grados escolares:</p> <p>1.SE PRODUCEN CAMBIOS EN LOS TIPOS DE INFORMACION QUE PROPORCIONAN RELATIVOS A LOS RESULTADOS:</p> <p>a) Disminuyen las respuestas que implican una valoración social de la persona: Ej., "Eres un chico muy listo".</p> <ul style="list-style-type: none"> • El refuerzo social predomina en los cursos más bajos, tendiendo a disminuir a partir de los 8 años. <p>b) A partir de la edad señalada se incrementa el uso de información de carácter simbólico (notas, vales, respuestas no verbales -sonrisas, gestos de rechazo-.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La valoración de esta información depende del énfasis que maestros y padres ponen en ella. • Sólo progresivamente se comprenden sus connotaciones normativas. <p>c) La información objetiva procedente de la propia ejecución, v.gr.: "Has hecho bien 9 de los 10 problemas" no cambia, pero sí lo hace la capacidad de los sujetos de comprender sus implicaciones. No es lo mismo hacer bien 9 de 10 problemas que 9 de 20.</p> <p>d) La información normativa tiende a incrementarse.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supone la comparación de los resultados del alumno con los de los compañeros. • Se acentúa en las situaciones de competición. <p>2.CAMBIA LA FRECUENCIA DE INFORMACION RELATIVA AL PROCESO DE ACTUACION.</p> <p>Aunque apenas hay datos, un hecho cierto es que disminuye el grado en que se atiende al alumno en forma individualizada, lo supone la pérdida de las posibilidades de observar y corregir al alumno en su proceso de razonamiento durante la tarea.</p>

La forma de preguntar y los tipos de tareas a realizar durante la evaluación, ¿qué dicen a los alumnos sobre lo que se valora en ello? La forma de comunicar los resultados, ¿les sirve para aprender o es por el contrario algo que puede resultar humillante? Y lo que es fundamental, ¿en qué medida son conscientes los profesores del carácter motivacional positivo o negativo de las evaluaciones -de su contenido, de la forma en que se realizan, de la forma en que se comunican los resultados y del uso que se hace de ellos?

2. Creencias, atribuciones y expectativas: sentido de eficacia personal.

La segunda de las variables que influye en que los profesores motiven adecuadamente a los alumnos tiene que ver con la motivación del propio profesor. Ashton (1985) ha puesto de manifiesto que lo que determina de modo inmediato y en buena medida el esfuerzo que los profesores ponen en actuar con efectividad en general y en motivar a sus alumnos, en particular, es su **sentido de eficacia personal**. Esto es, lo que más influye es no tanto lo que sabe cuanto **lo que cree que puede hacer o que puede conseguir**. La frase que oímos a veces en boca de algunos profesores "No sé que hacer con este niño" implica -probablemente como resultado de falta de conocimientos sobre las variables que determinan la motivación- que el profesor se siente personalmente ineficaz. Por otra parte, la frase "Este niño es un tozudo. Le enseñas las cosas de todas las formas posibles y ni por esas", nos dice que el profesor se cree a sí mismo capaz de enseñar bien -enseña de todas las formas posibles-, pero también que, pese a sentirse eficaz como enseñante, no cree que en este caso su esfuerzo pueda llevarle a conseguir el resultado deseado, interesar al niño por aprender. En ambos casos, sin embargo, se da un **sentimiento de ineficacia global** en relación con la meta a conseguir, sentimiento que frena la búsqueda de nuevas formas de actuación para mejorar el aprendizaje. Ahora bien: ¿qué es lo que determina el que este sentimiento de ineficacia se dé de forma más acusada en unos profesores que en otros? Además, ¿de qué modo influye este sentimiento de ineficacia en la capacidad de motivar a los alumnos?

La evidencia sobre esta cuestión es escasa. Los pocos trabajos existentes han puesto de manifiesto, sin embargo, que en este sentimiento parecen influir tanto variables contextuales, próximas y remotas, como -interactuando con las anteriores- variables personales de los profesores.

Cooper, Burger y Seymour (1979), por ejemplo, señalan que algunas características propias de la interacciones profesor-alumno que tienen lugar en el aula afectan de modo especial al sentido de eficacia

personal, haciendo que disminuya. Entre tales variables son especialmente importantes: a) quién inicia la interacción; b) el hecho de que la interacción sea pública o privada, y c) las expectativas del profesor sobre el alumno. Por lo general, los profesores consideran que tienen menos control de la situación y se sienten menos eficaces, cuando son los alumnos los que inician la interacción -por ejemplo, preguntando-, cuando la interacción es pública -ante el resto de la clase-, y cuando interactúan con alumnos a los que se considera poco listos. Al parecer, el hecho de que tales factores situacionales puedan dar lugar a experiencias y sentimientos negativos en los profesores, hace que éstos se sientan inseguros. La consecuencia inmediata es que el deseo de evitar tales experiencias negativas puede inhibir el esfuerzo que supone organizar la clase de una forma abierta y dinámica, potencialmente más eficaz, dado que esto implica responder a lo que preocupa al alumno, dedicarse preferentemente a los alumnos menos capaces y posibilitar que los demás observen el proceso de razonamiento que se sigue en la interacción, algo que no es posible preparar de antemano.

No obstante, las variables señaladas no parecen afectar por igual a todos los profesores. Su influjo depende de las características personales del profesor: creencias, como la relativa a que el profesor no debe mostrar ignorancia; pensar que si no se sabe responder se va a hacer el ridículo; pensar que si se fracasa con un alumno es fundamentalmente por incompetencia personal; etc. Este tipo de creencias y pensamientos que de modo más o menos recurrente acuden a la mente del profesor y que influyen negativamente en la propia actuación, impidiéndole actuar con eficacia, como han puesto de manifiesto Ellis (1962) y Golfried y Golfried (1972) entre otros.

En realidad, la creencia de que el profesor sabe y enseña y el alumno aprende corresponde a una concepción desfasada de lo que implica enseñar y aprender. En la situación de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento no es algo que se recibe sino que se construye, y esta construcción es algo que afecta tanto al profesor como al alumno. Lo que el profesor lleva a las clases es un conjunto de conceptos y esquemas, de formas de ver determinados hechos o de estrategias para la resolución de determinados problemas. Pero todos ellos son construcciones más o menos eficaces, frecuentemente cuestionables y reformables. Aceptar esto posibilitaría que los profesores acudiesen a sus clases "no a obtener un juicio positivo de la propia competencia", sino a incrementarla (Dweck y Elliot, 1983), lo que supone asumir que no se sabe todo, que se van a cometer errores, errores que son ocasiones para aprender. Y esta actitud posibilitaría, a su vez, que los profesores modelasen con su propia actuación modos de pensar y actuar

coherentes con la búsqueda del aprendizaje, que es la meta hacia la que se desea orientar a los alumnos.

Pero, ¿difieren los profesores realmente en su concepción de lo que significa aprender y enseñar en la línea señalada? En el caso de existir diferencias, ¿cómo se relacionan con el sentido de eficacia personal y con la forma de actuar frente a los alumnos? Los profesores en los que la creencia tradicional de lo que significa enseñar está más arraigada, ¿adoptan formas de enseñanza y de organización de la actividad escolar directivas y autoritarias, cerradas y poco dinámicas, poco aptas para motivar positivamente a los alumnos hacia el aprendizaje, diferentes de las que adoptan los profesores que no mantienen tal creencia?

En el sentimiento de eficacia personal parecen influir también, de acuerdo con diversos estudios revisados por Ashton (1985), otro tipo de variables tales como el número de alumnos por clase, la posibilidad de elegir los objetivos de aprendizaje a trabajar y la forma de actuación, el apoyo recibido a diversos niveles (padres, compañeros, directores, inspectores, etc.), las posibilidades de decisión a distintos niveles de la organización escolar, la valoración social de la profesión, valoración que transmite las creencias sociales sobre la utilidad y eficacia del profesorado, etc. Se trata de variables externas a la propia actividad escolar que con frecuencia actúan creando en los profesores la sensación de que mientras las cosas no cambien, ellos poco pueden hacer. No dejan de sentirse ineficaces, pero atribuyen esta ineficacia a factores externos -lo cual en parte puede ser cierto-. Y si piensan así, lógicamente no pondrán el esfuerzo necesario para mejorar su eficacia en general y para motivar a sus alumnos, en particular.

Sin embargo, lo más probable es que estas variables no afecten por igual a todos los profesores, sino que haya diferencias en el grado en que tales factores afectan a la propia actividad docente. Cabe preguntarse entonces: ¿Se dan realmente tales diferencias? Y, en caso afirmativo, ¿de qué depende que las variables mencionadas aumenten el sentido de ineficacia personal en unos profesores y no en otros? ¿qué hace que, pese a todo, unos sigan creyendo que pueden motivar a sus alumnos y que merece la pena esforzarse para ello mientras que otros sienten que no se puede hacer nada y que no merece la pena esforzarse?

Ames (1983) ha puesto de manifiesto que el esfuerzo de los profesores por motivar y enseñar a sus alumnos y su sentido de eficacia y la parece ir asociado a la creencia en el valor de la enseñanza,

creencia que les lleva a esforzarse por conseguir resultados positivos con la esperanza de que es posible cambiar a sus alumnos. Pero, ¿se da realmente una asociación entre la sensibilidad al influjo de los factores externos mencionados, la creencia en que no merece la pena esforzarse y la menor responsabilización del fracaso de los alumnos?

Por otra parte, una revisión de varios estudios realizada por Clark y Peterson (1986) ha puesto de manifiesto que las expectativas que tienen los profesores de poder motivar a sus alumnos y e influir en su aprendizaje pueden verse afectadas -y con ello su sentido de eficacia-, no tanto o no sólo por las creencias mencionadas anteriormente, cuanto por la existencia de sesgos a la hora de explicar los éxitos y fracasos de aquellos -sesgos que, por otra parte, podrían estar ligados a las creencias mencionadas-. Así, un hecho muy frecuente es que los profesores atribuyan a causas que escapan a su propio control los fracasos de sus alumnos, lo que puede deberse a una actitud defensiva, orientada a preservar su autoestima. Cuando esto ocurre, la percepción de ausencia de control tiende a hacer que disminuyan las expectativas de interesar al alumno por el aprendizaje y conseguir algo positivo del mismo, con lo que el esfuerzo del profesor disminuye. También con cierta frecuencia, aunque menor, es el hecho de que los profesores tienden a atribuir a su propia competencia como profesores los éxitos de aquellos, lo que tiende a hacer que presten más atención a los mejores alumnos. No obstante, también se da con alguna frecuencia el hecho de que los profesores tiendan a hacer lo que se conoce como "atribuciones contradefensivas", esto es, la atribución de la responsabilidad de los fracasos de los alumnos a sí mismos, comportamiento que ha recibido diversas explicaciones. Tetlock (1980), por ejemplo, sugiere que los profesores hacen este tipo de atribuciones ante los demás, para no dar la imagen de arrogancia y prepotencia y crear una imagen favorable de sí mismos, lo que explicaría que estas atribuciones se den más en situaciones naturales (Ames, 1975a y 1975b) que en los experimentos de laboratorio con alumnos ficticios (Wiley y Eskilson (1978). Ames (1982, 1983), por su parte, considera que las atribuciones contradefensivas se dan con más frecuencia en los profesores que creen en el valor de su profesión y en la posibilidad de conseguir que sus alumnos aprendan. El que el profesor atribuya los fracasos de sus alumnos a que él no ha actuado del modo adecuado, en la medida en que vaya unido a la percepción de que de los fracasos se aprende y de que su competencia no es algo estable sino que se puede modificar, mantiene altas las expectativas (Weiner, 1986).

Sin embargo, el hecho de que las atribuciones se produzcan con mayor frecuencia cuando

buscamos explicar un hecho que cuando queremos modificarlo, pone de manifiesto que dependen de las metas que el profesor persigue, y en parte de las creencias y valores que hacen buscar esas metas. Ahora bien, ¿cuáles son las metas cuya consecución valoran los profesores?

3. Valores y metas de los profesores.

Ames y Ames (1984) han puesto de manifiesto que cuando los profesores se encuentran con sujetos que fracasan, tienden a interpretar el fracaso del sujeto en el contexto de los valores desde los que afrontan la tarea de enseñar.

Por una parte, en la medida en que un profesor considera que el éxito o el fracaso de los alumnos es un indicador de la propia valía -algo que suele percibirse como una característica estable- suele buscar ante todo preservar la propia autoestima. Por ello procura conseguir que sus alumnos actúen de la forma que considera adecuada, con frecuencia manteniendo un control rígido de la clase, como han demostrado Brophy y Rohrkemper (1981) y Cooper (1983). Este comportamiento, sin embargo, no suele ser el más adecuado para mantener una adecuada motivación de los alumnos hacia el aprendizaje, ya que puede limitar las oportunidades de los alumnos de los que espera poco.

Por otra parte, en la medida en que el profesor considera que el éxito o el fracaso de los alumnos es fruto de las estrategias que utiliza para motivarle y enseñarle, y que la capacidad para aplicar éstas estrategias es algo que se aprende y se desarrolla con la observación y la práctica -lo que implica considerar que la valía como enseñante es algo que se aprende y puede modificarse-, suele buscar ante todo incrementar la propia competencia. En la medida en que esto ocurre, los profesores suelen responsabilizarse de los fracasos de los alumnos sin que ello suponga una percepción negativa de la propia valía: lo que no se sabe hoy, puede saberse mañana (Ames, 1983).

Hasta aquí el resumen que hemos hecho de los diferentes estudios realizados parece sugerir que los valores y las metas influyen en las expectativas, en las atribuciones y en el comportamiento del profesor a la hora de motivar y enseñar al alumno con independencia de la forma en que influyen los conocimientos que tiene acerca de los factores que influyen en la motivación del alumno. No obstante, cabe preguntarse, como lo hacíamos en la introducción a este trabajo: ¿los profesores se esfuerzan por aprender a motivar y enseñar a sus alumnos porque valoran su profesión y consideran que esta meta es importante, o valoran la consecución de esta meta porque saben cómo enseñar y motivar? ¿cuál es la relación entre lo que se conoce, lo que se espera conseguir y las metas que se valoran? ¿sería suficiente

con enseñar a los profesores cómo tener éxito en su trabajo para modificar sus expectativas y valores y hacer que actuaran en consecuencia? ¿o no es posible un cambio en la actuación de los profesores si no se da un cambio en sus metas y valores?

Encontrar la respuesta a las preguntas anteriores es importante porque puede servir de base para el desarrollo de programas que enseñen y motiven a los profesores, en la medida en que lo requieran, a actuar de forma que la motivación de sus alumnos mejore. Por esta razón, hemos realizado la investigación que presentamos en el trabajo que pasamos a describir.

OBJETIVOS.

Los objetivos que nos hemos propuesto conseguir al realizar este trabajo han sido tres:

1) Dada la carencia de instrumentos adecuados para evaluar las variables que constituyen nuestro centro de interés, nuestro principal objetivo ha sido el desarrollo de instrumentos de evaluación que permitan identificar:

- Qué variables creen los profesores que influyen de modo predominante en la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje (Cuestionario AMOP).
- En qué grado consideran que pueden ejercer algún control sobre aquellas o, por el contrario, en qué grado creen que dependen de factores que escapan a su control, tales como los padres, la edad de los alumnos, la existencia de minusvalías o deficiencias especiales, etc. (Cuestionario AMOP).
- Qué patrones de actuación al enseñar -antes, durante y tras el desarrollo de una tarea- piensan los profesores que son más adecuados para motivar a sus alumnos (Cuestionario ICOMO).
- Qué comportamientos relacionados con la propia conducta consideran los profesores que son más adecuados para modelar comportamientos y actitudes positivas hacia el aprendizaje (Cuestionario MODEMO).

2) El segundo de nuestros objetivos ha sido dar respuesta a la cuestión de cómo se relacionan los conocimientos acerca del valor motivacional de los distintos patrones de actuación en clase, las creencias acerca de los determinantes de la motivación de los alumnos, las expectativas sobre la posibilidad de motivar a los alumnos y la disposición a esforzarse por ello.

3) Por último, y sólo con carácter de estudio piloto, hemos tratado de detectar la relación existente entre los conocimientos y actitudes de los profesores, por un lado, y su actuación en clase tal y cómo esta es percibida por sus alumnos, para lo que hemos utilizado los cuestionarios CMC1 y CMC2 (Alonso

Tapia, en prensa).

METODO

1. Sujetos.

Los cuestionarios contruidos para profesores de EGB fueron contestados por una muestra de 232 profesores que aceptaron voluntariamente participar en la investigación, y los contruidos para profesores de Enseñanza Media, por 98. Las características de las dos muestras se presentan en la tabla 1.

Tabla 1 CARACTERISTICAS DE LAS MUESTRAS			
	Años de docencia	Porcentaje de profesores por cada nivel.	Porcentaje de profesores por asignatura:
EGB N = 232	Rango:De 0 a 40. Media:14 años. D.típ.:8 años.	De 6º:32,89% De 7º:30,26% De 8º:36,85%	Lengua:25,43% Sociales:20,69% Matemáticas:21,12% Naturales:11,64% Idiomas: 9,05% Otras:12,07%
EM N = 98	Rango:De 1 a 34. Media:12 años. D.típ.:7 años.	De 1º:35,55% De 2º:35,55% De 3º:20,00% De COU: 8,90%	Lengua:19,39% Mat./Fis.:19,39% Biología: 8,16% Hª/Geogr.:19,39% Ed.Física:16,32% Idiomas:17,35%

Materiales

Para cada muestra se han desarrollado los siguientes cuestionarios:

A) *Inventario de Conocimientos Motivacionales (ICOMO)*.- Se trata de una prueba en la que se presentan a los profesores varias situaciones instruccionales en relación con las cuales se les sugieren distintas formas de actuación: mensajes que pueden darse antes durante o después de las tareas, formas de organización de la actividad, actividades de evaluación, etc., formas que se les pide que evalúen en función de su valor para motivar a los alumnos hacia el aprendizaje. Las tareas incluidas en la prueba pertenecen a distintas áreas curriculares -Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, en la prueba dirigida a profesores de EGB (ICOMO EGB), y además Matemáticas en la prueba dirigida a profesores de EM (ICOMO EM)-. Son de carácter bastante general, por lo que aunque un profesor no sea especialista en un área determinada, puede evaluar los comportamientos referidos a cualquiera de

ellas. Por este motivo, y para no alargar la prueba, sólo se incluyeron tres tareas en la prueba de EGB, con un total de 75 elementos. No obstante, dada la mayor especialización de los profesores de EM, consideramos conveniente incluir la cuarta tarea mencionada, referida al área de Matemáticas, así como modificar las tareas de Lenguaje y Naturales, lo que obligó a cambiar algunos elementos. Las dos formas de esta prueba se incluyen en el apéndice.

b) *Inventario de comportamientos modeladores de la motivación (MODEMO)*.- Se trata de una prueba en la que se recogen veinticinco expresiones con las que los profesores nos referimos con frecuencia a nuestra propia actuación y que reflejan distintas formas de valorar el éxito y el fracaso, de reaccionar frente a ellos y, a través de ello, el valor que otorgamos a conseguir diferentes metas que pueden estar o no en contradicción con las que tratamos de inculcar a nuestros alumnos. Esta prueba es igual para los profesores de EGB y EM, y se incluye así mismo en el apéndice.

c) *Cuestionario de Actitudes Motivacionales de los Profesores (AMOP)*.- Se trata de una prueba en la que los profesores han de mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de enunciados que hacen referencia tanto a creencias como a actitudes y comportamientos potencialmente relevantes para la motivación de los alumnos. La formulación de los elementos incluidos en la prueba se hizo teniendo presentes los determinantes de la motivación de los alumnos (Pardo y Alonso, 1990) y las posibles variables que, a la luz de la revisión realizada al comienzo de este trabajo, pueden afectar a la motivación de los profesores. En concreto, los elementos de este cuestionario se crearon agrupados de acuerdo con dos grupos de categorías. El primero incluye aquellos elementos que nos hablan del autoconcepto y expectativas del profesor, de las creencias relativas a factores externos -como los padres o los compañeros- que pueden influir en las mismas y del grado en que, como consecuencia de lo anterior, el profesor está dispuesto a esforzarse. En el cuadro 3 se incluyen ejemplos de elementos pertenecientes a las categorías de este grupo.

Cuadro 3	
Cuestionario AMOP	
Ejemplos de elementos del primer grupo de categorías	
<p>Autoconcepto-expectativas de autoeficacia.</p> <p>Los elementos de esta categoría hacen referencia a las expectativas que el profesor tiene de poder motivar a sus alumnos y a los factores en que apoya sus expectativas.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>"Me resulta particularmente difícil motivar a los alumnos porque creo que motivar es un arte y que hay que nacer para ello"</p>
<p>Padres.</p> <p>Esta categoría incluye elementos en los que se hace una valoración positiva o negativa de la influencia de los padres en el interés de los alumnos y en los que se recoge el impacto de esta valoración en la actitud del profesor.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>"La mayoría de las veces que no se consigue motivar a un alumno se debe a la influencia negativa de los padres".</p>
<p>Compañeros.</p> <p>Categoría semejante a la anterior, pero en la que los elementos hacen referencia a la actuación de otros profesores.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>"En buena medida, el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos se debe al apoyo que recibo de mis compañeros".</p>
<p>Disponibilidad al cambio.</p> <p>Los elementos de esta categoría se refieren a si el profesor considera que vale la pena o no esforzarse por motivar a los alumnos.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>"No merece la pena esforzarse por motivar a los alumnos porque la sociedad no valora el esfuerzo del profesor".</p>

El segundo grupo de elementos lo forman aquellos que recogen creencias, actitudes y comportamientos relativos a formas concretas de actuar en clase que pueden influir en la motivación de los alumnos. No se trata aquí tanto de si el profesor reconoce si una determinada práctica motiva o no (esto se pretende evaluar mediante la prueba ICOMO), sino del grado en que la emplea y de las razones concretas en que justifica su uso. En el cuadro 4 se recogen ejemplos de los elementos a que nos referimos.

Se han construido dos formas de esta prueba, una para EGB y otra para EM, formas que se incluyen en el apéndice. Comparten la mayoría de los elementos. No obstante, los profesores de EM consideraron que en la versión original, construida para profesores de EGB, había algunos elementos que no eran adecuados para profesores de EM, razón por la que fue preciso modificarlos.

d) Cuestionario de actitudes respecto al trabajo con alumnos con necesidades especiales (AE).-

Dado que en nuestro país está actualmente en marcha un proceso de integración en la escolaridad ordinaria de los alumnos con algún tipo de minusvalía o necesidad especial, consideramos interesante incluir una prueba para medir la disponibilidad a trabajar con este grupo de alumnos. No se trata de una prueba que se pase de forma independiente, ya que los elementos de que consta están incluidos en el cuestionario AMOP, después de los elementos propios del mismo.

Cuadro 4 Cuestionario AMOP Ejemplos de elementos del segundo grupo de categorías.	
<p>Orientación al proceso o al resultado.</p> <p>Los elementos de esta categoría hacen referencia al tipo de información que el profesor proporciona al alumno cuando éste pregunta p cuando se le evalúa.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Cuando un alumno pregunta algo que no entiende, se lo explico directamente en lugar de enseñarle a buscar la respuesta, para que no pierda tiempo.</p>
<p>Control versus autonomía.</p> <p>Esta categoría de elementos hace referencia al grado en que el profesor da a sus alumnos posibilidades de opción o no en relación con la elección de tarea, compañeros, forma de organizarse, etc.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Los alumnos deben sentirse libres para preguntar en cualquier momento, por lo que escucho sus preguntas incluso en medio de una explicación.</p>
<p>Trabajo individual versus trabajo en grupo.</p> <p>La preferencia por el trabajo individual versus el trabajo en grupo y viceversa puede deberse a diferentes motivos recogidos por elementos de esta categoría.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Creo que para que un alumno aprenda lo mejor es que trabaje individualmente y no con otros.</p>
<p>Clima de competición y comparación normativa.</p> <p>La organización de actividades competitivas y la comparación de unos alumnos con otros suele ser reflejo de creencias como las que recogen los elementos de esta categoría.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Aunque algunos alumnos no se beneficien de ello, es preferible que haya en las clases un clima de competición, el mismo que en la sociedad.</p>
<p>Valoración de las recompensas y castigos.</p> <p>Los elementos de esta categoría recogen la creencia de los profesores en el valor motivacional de recompensas y castigos, aunque suponen motivar desde fuera.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Para motivar a los alumnos lo único que hay que hacer es conseguir que tengan muy claro en cada momento que pueden suspender.</p>
<p>Reacción frente a los resultados de los alumnos.</p> <p>Con elementos de esta categoría se trata de evaluar en qué medida la actuación del profesor frente a los resultados de los alumnos se centra en el proceso de aprendizaje o en la ejecución.</p>	<p>Ejemplo:</p> <p>Cuando un alumno hace bien una tarea o resuelve correctamente un problema no suelo elogiarle porque su obligación es aprender.</p>

e) *Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC)*.- Es el único cuestionario no construido específicamente para esta investigación (Alonso-Tapia y otros, en prensa). Hay dos formas del mismo, una para EGB y otra para EM. La forma dirigida a EGB consta de seis escalas, y la de EM, de cinco. Unas y otras se presentan en el cuadro 5. Fue escogida como medio de intentar una primera aproximación al estudio de la validez externa de los restantes cuestionarios, dado que cabía esperar que éstos correlacionasen de modo significativo al menos con la escalas del CMC destinadas a evaluar aspectos del clima de clase relacionados con la organización de la actividad escolar en forma cooperativa, competitiva o individualista.

Cuadro 5 Escalas de los cuestionarios de clima de clase (CMC). ¹	
CMC-1 (EGB)	CMC-2 (EM)
1.Ritmo de las clases agobiante, con poco tiempo para realizar las tareas VERSUS ritmo adecuado.	3.Ritmo de las clases agobiante, con poco tiempo para realizar las tareas VERSUS ritmo adecuado.
2.Favoritismo del profesor hacia los más listos VERSUS equidad en el trato individual a cada alumno.	1.Favoritismo del profesor hacia los más listos y tendencia a la crítica negativa VERSUS equidad en el trato individual a cada alumno.
3.Ambiente de trabajo, preferentemente en grupo, con orden, organización y claridad de objetivos VERSUS preferencia por el trabajo individual, alboroto, desorganización y confusión respecto a los objetivos a conseguir.	2.Alboroto, desorganización y confusión respecto a los objetivos a conseguir VERSUS orden, organización y claridad de objetivos.
4.Ambiente en que se nota el interés del profesor por que cada alumno aprenda VERSUS ausencia de dicho interés.	5.Preferencia por la cooperación y el trabajo en grupo VERSUS rechazo del trabajo en grupo y preferencia por el trabajo individual.
5.Preferencia por la cooperación y el trabajo en grupo VERSUS rechazo del trabajo en grupo y preferencia por el trabajo individual.	4.Clima competitivo VERSUS clima cooperativo y de ayuda.
6.Clima competitivo en que cada uno va a lo suyo VERSUS clima cooperativo y de ayuda.	

¹ Las escalas del cuestionario CMC de EM se han cambiado de orden para que se vea su equivalencia -sólo aproximada, ya que sólo parte de los ítems son comunes- con las escalas correspondientes del cuestionario de EGB.

RESULTADOS

1. CARACTERÍSTICAS INTERNAS DE LOS CUESTIONARIOS.

1.1. Inventario de conocimientos motivacionales (ICOMO).

Con el fin de conocer la naturaleza de las variables responsables de las diferencias en las respuestas a los diferentes elementos de la prueba ICOMO, se analizaron factorialmente los datos utilizando el método de Componentes Principales para la extracción de factores y el método Oblimín para la rotación.

Tras los análisis exploratorios preliminares, decidimos rotar sólo dos factores en ambos casos, dado que la cantidad de varianza explicada por los restantes era muy pequeña y las escalas derivadas posteriormente de los mismos eran escasamente fiables.

Posteriormente hemos analizado la consistencia interna de las escalas derivadas en base al análisis factorial. Además de analizar la independencia de las dos escalas correspondientes al total de la prueba, dado el gran paralelismo existente entre las preguntas planteadas en relación con cada una de las tareas incluidas en la misma, hemos calculado la consistencia interna de las escalas correspondientes a cada uno de los dos factores construidas utilizando sólo los elementos de cada una de las tareas. De este modo, si la fiabilidad resultaba alta, podían utilizarse las escalas abreviadas en lugar de utilizar toda la prueba.

1.1.1. Resultados correspondientes a la prueba ICOMO-EGB.

Los resultados correspondientes al análisis factorial se recogen en la tabla 2. Como criterio para admitir la inclusión de un elemento en un factor se ha considerado que debía saturar por encima de 0.300. Los dos factores extraídos, cuyos elementos se muestran agrupados en el apéndice, explican el 27,14% de la varianza antes de la rotación. El primero de ellos incluye 42 elementos, todos con saturación positiva. El análisis de su contenido pone de manifiesto que recoge comportamientos orientados a mostrar la relevancia de lo que se aprende, a mostrar que se confía en el alumno, a crear un clima de responsabilidad y cooperación, a orientar su atención hacia el proceso seguido y hacia el aprendizaje logrado. En consecuencia hemos denominado la escala correspondiente a este factor como "Escala de comportamientos facilitadores de la motivación intrínseca y del interés por el aprendizaje".

El segundo factor incluye 32 elementos, todos ellos también con saturación positiva. Recoge comportamientos del profesor orientados a motivar mediante la amenaza -exámenes, castigos, etc.-, a

controlar el comportamiento de los alumnos en la clase dejando pocas posibilidades de opción y evitando el trabajo en grupo, y a utilizar la comparación y la competición como recursos motivadores. Por ello hemos denominado la escala correspondiente a este factor como: "Escala de comportamientos orientados a motivar extrínsecamente y a controlar la conducta de los alumnos".

Tabla 2								
ICOMO-EGB. Saturaciones tras la rotación.								
Elementos 1 al 25			Elementos 26 al 50			Elementos 50 al 75		
FACTOR 1		FACTOR 2	FACTOR 1		FACTOR 2	FACTOR 1		FACTOR 2
IC1	0.254	0.050	IC26	-0.009	0.595	IC51	0.587	0.043
IC2	0.048	0.326	IC27	0.511	-0.180	IC52	0.051	0.546
IC3	-0.119	0.581	IC28	0.312	0.284	IC53	0.480	-0.229
IC4	0.359	-0.031	IC29	-0.175	0.540	IC54	0.548	-0.217
IC5	0.419	-0.107	IC30	-0.147	0.661	IC55	-0.181	0.641
IC6	-0.161	0.559	IC31	0.611	-0.274	IC56	0.534	0.124
IC7	0.288	-0.065	IC32	0.370	-0.136	IC57	0.451	0.019
IC8	0.448	0.144	IC33	0.017	0.356	IC58	-0.046	0.591
IC9	0.220	0.279	IC34	0.611	0.039	IC59	0.055	0.605
IC10	-0.000	0.425	IC35	0.005	0.648	IC60	0.553	0.053
IC11	-0.046	0.454	IC36	-0.089	0.523	IC61	0.399	-0.083
IC12	0.032	0.553	IC37	0.107	0.353	IC62	0.449	0.098
IC13	0.497	-0.218	IC38	0.452	-0.044	IC63	0.432	0.396
IC14	0.408	0.121	IC39	-0.047	0.268	IC64	0.340	0.236
IC15	0.580	-0.036	IC40	0.554	-0.078	IC65	0.358	0.306
IC16	0.583	-0.069	IC41	0.354	0.416	IC66	-0.133	0.629
IC17	0.430	0.255	IC42	0.651	0.102	IC67	0.145	0.394
IC18	0.445	0.175	IC43	0.399	0.252	IC68	0.499	0.196
IC19	0.410	0.243	IC44	0.597	-0.057	IC69	0.620	-0.130
IC20	0.536	-0.070	IC45	0.184	0.554	IC70	0.028	0.585
IC21	0.398	0.144	IC46	0.669	0.019	IC71	0.285	0.429
IC22	0.442	0.095	IC47	0.406	0.329	IC72	0.258	0.325
IC23	-0.131	0.458	IC48	0.553	0.064	IC73	0.236	0.441
IC24	0.468	-0.077	IC49	-0.137	0.633	IC74	0.255	0.250
IC25	-0.083	0.531	IC50	0.223	0.485	IC75	0.478	-0.106
Varianza explicada por cada factor						Zeta de Carmines: 0.93		
En el espacio de los datos			En el espacio factorial			Correlación entre:		
Factor 1:16.53 Factor 2:10.61			Factor 1:60.91 Factor 2:39.09			Punt. factoriales: 0.14 Punt. en las escalas derivadas: 0.33		

En cuanto a la consistencia interna, hemos calculado el coeficiente alfa de Cronbach no sólo para las dos escalas totales, sino también para las subescalas derivadas de éstas y formadas por los elementos correspondientes a cada una de las tres tareas que incluía la prueba, Sociales, Lenguaje y Naturales, por las razones expuestas anteriormente. Además, hemos calculado la correlación entre las puntuaciones obtenidas en cada subescala o combinación de ellas y la puntuación total para determinar si el uso de las escalas abreviadas², suponía un cambio en el significado de las variables evaluadas. En la tabla 3 se recogen los resultados de estos análisis.

Como puede comprobarse, tanto los índices de consistencia interna correspondientes a las escalas totales como los correspondientes a las subescalas o a las combinaciones de éstas son muy altos. Por otra parte, las correlaciones con el total de la prueba muestran que la varianza en común es muy grande, con lo que puede considerarse que no se produce un cambio cualitativo significativo en las variables evaluadas.

Tabla 3							
ICOMO-EGB: Consistencia Interna y Correlaciones entre escalas abreviadas y escalas completas.							
Escalas derivadas a partir del factor 1				Escalas derivadas a partir del factor 2			
Escala	Nº de elementos	Consist. Interna	Corr. con Esc.Total	Escalas	Nº de elementos	Consist. Interna	Corr. con Esc.Total
Social.	16	0.795	0.852	Social.	9	0.720	0.799
Leng.	14	0.813	0.885	Leng.	13	0.811	0.862
Natur.	15	0.747	0.885	Natur.	12	0.839	0.876
S+L	30	0.878	0.960	S + L	22	0.864	0.919
S+N	31	0.862	0.961	S + N	21	0.870	0.946
L+N	29	0.877	0.948	L + N	25	0.893	0.957
Escala 1:	42	0.913	-	Escala 2	32	0.905	-

². En las escalas abreviadas se han incluido elementos que no se han incluido en la escala total por ser su saturación menor de 0.30. No obstante, dado que en la práctica totalidad de los casos la saturación era igual o superior a 0.25, y que en análisis factoriales exploratorios realizados utilizando solamente los elementos de cada subescala aumentaba la saturación y, posteriormente, la consistencia interna encontrada, creemos justificada la inclusión de tales elementos.

1.1.2. Resultados correspondientes a la prueba ICOMO-EM.

Los resultados correspondientes al análisis factorial se recogen en la tabla 4. Como criterio para admitir la inclusión de un elemento en un factor se ha considerado que debía saturar por encima de 0.300. Los dos factores extraídos, cuyos elementos se muestran agrupados en el apéndice, explican el 28,35% de la varianza antes de la rotación. El primero de ellos incluye 53 elementos, todos con saturación positiva. El análisis de su contenido pone de manifiesto que, de modo semejante al primer factor de la prueba de EGB, recoge comportamientos orientados a mostrar la relevancia de lo que se aprende, a mostrar que se confía en el alumno, a crear un clima de responsabilidad y cooperación, a orientar su atención hacia el proceso seguido y hacia el aprendizaje logrado. La única diferencia que aparece en relación con la prueba de EGB es que aquí entran algunos elementos en los que se hace referencia a los exámenes y desaparecen algunos que implicaban decir a los alumnos que se les consideraba chicos listos. En consecuencia hemos denominado la escala correspondiente a este factor del mismo modo que su homóloga de EGB: "Escala de comportamientos facilitadores de la motivación intrínseca y del interés por el aprendizaje".

El segundo factor incluye 41 elementos, todos ellos también con saturación positiva. Es semejante al segundo factor de la prueba de EGB. Recoge igualmente comportamientos del profesor orientados a estimular el trabajo mediante la amenaza -exámenes, castigos, etc.-, a controlar el comportamiento de los alumnos en la clase dejando pocas posibilidades de opción y evitando el trabajo en grupo, y a utilizar la comparación y la competición como recursos motivadores. Por ello hemos denominado también la escala correspondiente a este factor como: "Escala de comportamientos orientados a motivar extrínsecamente y a controlar la conducta de los alumnos".

En cuanto a la consistencia interna, calculada para las dos escalas totales y para las subescalas derivadas de éstas, puede comprobarse consultando la tabla 5 que todos los índices son muy altos. Por otra parte, las correlaciones con el total de la prueba muestran que la varianza en común es muy grande, con lo que puede considerarse que no se produce un cambio cualitativo significativo en las variables evaluadas.

Tabla 4

ICOMO-EM. Saturaciones tras la rotación.											
Elementos 1 al 25			Elementos 26 al 50			Elementos 50 al 75			Elementos 75 al 100		
Factor 1	Factor 2		Factor 1	Factor 2		Factor 1	Factor 2		Factor 1	Factor 2	
IC1	0.385	-0.058	IC26	0.041	0.526	IC51	0.572	-0.132	IC76	0.623	-0.102
IC2	0.060	0.129	IC27	0.331	0.133	IC52	0.018	0.614	IC77	0.048	0.527
IC3	0.109	0.383	IC28	0.441	-0.226	IC53	0.510	0.033	IC78	0.079	0.615
IC4	0.378	0.073	IC29	-0.194	0.617	IC54	0.602	-0.027	IC79	-0.129	0.653
IC5	0.585	-0.225	IC30	0.049	0.575	IC55	-0.075	0.746	IC80	0.443	-0.010
IC6	-0.315	0.531	IC31	0.319	0.427	IC56	0.490	0.111	IC81	0.623	-0.026
IC7	0.425	-0.039	IC32	0.554	-0.068	IC57	0.633	-0.153	IC82	-0.026	0.545
IC8	0.404	0.062	IC33	-0.016	0.535	IC58	-0.095	0.548	IC83	0.311	0.140
IC9	0.002	0.188	IC34	0.512	-0.103	IC59	0.275	0.302	IC84	0.147	0.283
IC10	0.341	0.136	IC35	-0.058	0.598	IC60	0.232	0.502	IC85	0.292	0.171
IC11	-0.126	0.279	IC36	-0.244	0.723	IC61	0.333	-0.031	IC86	-0.298	0.667
IC12	-0.098	0.512	IC37	0.221	0.293	IC62	0.453	-0.098	IC87	0.590	-0.310
IC13	0.650	0.132	IC38	0.432	-0.172	IC63	0.427	0.402	IC88	0.192	0.519
IC14	0.444	0.094	IC39	-0.247	0.553	IC64	0.040	0.297	IC89	0.488	-0.169
IC15	0.382	0.323	IC40	0.501	0.057	IC65	0.500	-0.052	IC90	0.396	0.157
IC16	0.599	-0.045	IC41	0.245	0.500	IC66	-0.049	0.548	IC91	0.512	-0.197
IC17	0.159	0.277	IC42	0.485	0.001	IC67	0.036	0.501	IC92	0.562	-0.045
IC18	0.273	0.170	IC43	0.365	0.288	IC68	0.541	-0.047	IC93	0.459	0.425
IC19	0.086	0.556	IC44	0.577	-0.059	IC69	0.601	-0.245	IC94	0.223	0.205
IC20	0.629	0.116	IC45	0.045	0.634	IC70	0.044	0.704	IC95	0.536	-0.408
IC21	0.486	0.067	IC46	0.509	0.163	IC71	0.362	0.293	IC96	-0.422	0.700
IC22	0.462	-0.102	IC47	0.019	0.483	IC72	-0.081	0.437	IC97	0.188	0.099
IC23	-0.296	0.542	IC48	0.513	-0.212	IC73	0.414	-0.028	IC98	-0.105	0.329
IC24	0.604	-0.136	IC49	-0.135	0.595	IC74	-0.103	0.448	IC99	0.663	-0.187
IC25	-0.030	0.543	IC50	0.458	0.146	IC75	0.510	-0.156	IC100	-0.269	0.730
Varianza explicada por cada factor						Zeta de Carmines: 0.94					
En el espacio de los datos			En el espacio factorial			Correlación entre:					
Factor 1:15.47 Factor 2:12.88			Factor 1:54.56 Factor 2:45.44			Punt. factoriales: 0.020 Punt. en las escalas derivadas: -0.022					

Tabla 5
ICOMO-EM: Consistencia Interna y
Correlaciones entre escalas abreviadas y escalas completas.

Escalas derivadas a partir del factor 1				Escalas derivadas a partir del factor 2			
Escala	Nº de elementos	Consist. Interna	Corr. con Esc.Total	Escalas	Nº de elementos	Consist. Interna	Corr. con Esc.Total
Social.	14	0.835	0.825	Social.	11	0.742	0.680
Leng.	12	0.802	0.754	Leng.	13	0.823	0.908
Natur.	15	0.795	0.892	Natur.	11	0.764	0.883
Matem.	14	0.831	0.792	Matem.	12	0.794	0.865
S+L	26	0.891	0.870	S+L	24	0.869	0.903
S+N	29	0.888	0.953	S+N	22	0.837	0.898
S+M	28	0.893	0.908	S+M	23	0.845	0.900
L+N	27	0.869	0.943	L+N	24	0.886	0.968
L+M	26	0.892	0.841	L+M	25	0.890	0.962
N+M	29	0.889	0.927	N+M	23	0.882	0.923
S+L+N	41	0.912	0.979	S+L+N	35	0.903	0.967
S+L+M	40	0.922	0.912	S+L+M	36	0.906	0.965
S+N+M	43	0.919	0.984	S+N+M	34	0.897	0.948
L+N+M	41	0.913	0.958	L+N+M	36	0.920	0.983
Escala 1:	53	0.933	-	Escala 2	41	0.936	-

1.2. Inventario de comportamientos modeladores de la motivación (MODEMO).

Esta prueba se aplicó a las dos muestras de profesores sin modificación alguna. Los datos fueron analizados siguiendo el mismo método utilizado en el caso de las pruebas anteriormente descritas: extracción de factores mediante Componentes Principales y método Oblimín para la rotación. En ambos casos se extrajeron dos factores cuya composición resultó muy semejante en ambas muestras, si bien el orden en que aparecieron fue distinto. No obstante, dado el paralelismo de los resultados, éstos se presentan conjuntamente en la tabla 6, habiéndose invertido el orden de los factores en la prueba de EM para evitar posteriormente confusiones en la interpretación. De este modo, pueden compararse más fácilmente los factores extraídos en cada muestra. En la misma tabla se incluyen los coeficientes de consistencia interna de cada escala.

Tabla 6 MODEMO (EGB Y EM): Saturaciones tras la rotación.					
MODEMO EGB			MODEMO EM		
	Factor 1	Factor 2		Factor 1	Factor 2
MOD1	-0.182	0.636	MOD1	-0.082	0.692
MOD2	0.626	-0.184	MOD2	0.249	0.590
MOD3	0.233	0.349	MOD3	0.218	0.497
MOD4	0.636	0.158	MOD4	0.350	-0.569
MOD5	-0.230	0.558	MOD5	0.154	0.388
MOD6	0.063	0.623	MOD6	-0.044	0.605
MOD7	0.193	0.605	MOD7	0.182	0.395
MOD8	-0.005	0.622	MOD8	0.010	0.652
MOD9	0.325	0.245	MOD9	0.514	0.278
MOD10	0.590	-0.175	MOD10	0.287	-0.651
MOD11	-0.020	0.637	MOD11	-0.081	0.444
MOD12	-0.120	0.660	MOD12	0.080	0.762
MOD13	0.641	0.069	MOD13	0.719	-0.006
MOD14	0.596	-0.180	MOD14	0.342	-0.713
MOD15	0.050	0.699	MOD15	0.143	0.340
MOD16	0.084	0.510	MOD16	0.389	0.615
MOD17	0.467	0.094	MOD17	0.627	0.007
MOD18	0.447	0.064	MOD18	0.581	0.148
MOD19	0.545	-0.187	MOD19	0.560	-0.458
MOD20	0.624	0.056	MOD20	0.563	-0.248
MOD21	0.513	0.254	MOD21	0.635	0.250
MOD22	0.727	-0.114	MOD22	0.684	-0.327
MOD23	0.598	-0.027	MOD23	0.501	-0.022
MOD24	-0.174	0.639	MOD24	0.002	0.686
			MOD25	0.539	-0.012
Varianza explicada por cada factor		Z de Carmines = 0.827	Varianza explicada por cada factor		Z de Carmines = 0.866
En el espacio factorial	En el espacio de los datos	Correlaciones entre P.Factor.: 0.080 P. en escalas derivadas: 0.149	En el espacio factorial	En el espacio de los datos	Corelaciones entre: P.Factor.: -0.016 P.en escalas derivadas: -0.183
Fact.1: 19.47	Fact.1: 53.55		Fact.1: 16.06	Fact.1: 40.29	
Fact.2: 16.88	Fact.2: 46.45		Fact.2: 23.79	Fact.2: 59,71	
CONSISTENCIA INTERNA			CONSISTENCIA INTERNA		
Factor 1: 0.822Factor 2: 0.810			Factor 1: 0.802Factor 2: 0.817		

En la muestra de EGB, los dos factores extraídos, cuyos elementos se muestran agrupados en el apéndice, explican el 36,35% de la varianza antes de la rotación. El primero de ellos incluye 14 elementos, todos con saturación positiva. De acuerdo con el análisis de su contenido, el profesor que puntúa alto en este factor considera que lo que más estimula hacia el aprendizaje son las

manifestaciones en las que se revela una gran preocupación por quedar bien y evitar quedar mal ante los demás, en las que se valora el trabajar sólo, en las que uno se autorrefuerza diciéndose que vale, en las que se valora quedar mejor que otros y en las que tiende a disculparse o a atribuir a la mala suerte los propios fracasos. Todos estos comportamientos son propios, según Dweck y Elliot (1983) de las personas cuya meta es preservar la propia autoestima consiguiendo una evaluación positiva de la propia competencia y evitando la negativa. Por todo ello, hemos denominado la escala correspondiente a este factor como "Escala de comportamientos modeladores de la preocupación por el YO".

El segundo factor, con 12 elementos, recoge fundamentalmente comportamientos en los que el profesor muestra su preocupación por el aprendizaje, en los que no se desanima ante los fracasos y muestra cómo hay que pensar para afrontarlos, en los que valora el trabajo en grupo y el esforzarse hasta conseguir las cosas. Dado que, de acuerdo con las autoras citadas, estos comportamientos son propios de las personas cuya meta es incrementar la propia competencia, hemos denominada la escala correspondiente a este factor como "Escala de comportamientos modeladores de la preocupación por aprender".

En la muestra de EM los dos factores extraídos son muy similares. El que corresponde al primer factor de los extraídos en la muestra de EGB tiene doce elementos comunes con saturación igualmente positiva; en los otros dos, el 2 ("Yo prefiero trabajar solo porque cuando se trabaja con otros se va más despacio") y el 10 ("Seguramente me ha salido mal, pero no es por culpa mía") la saturación no alcanza el valor crítico establecido de 0.300; y añade un elemento más, el 16 ("Hoy sé más que ayer pero menos que mañana"), aunque con una saturación muy baja. En cualquier caso, el significado de la escala permanece prácticamente idéntico al que tiene en aquella muestra, por lo que la hemos denominado de idéntico modo.

En cuanto al factor que corresponde al segundo de los extraídos en la muestra de EGB, comprende los mismos 11 elementos con saturación positiva pero, además, hay otros cinco elementos (2, 4, 10, 14 y 19) que saturan negativamente. Estos elementos no sólo no modifican el significado que la escala tiene en la muestra de EGB, sino que refuerzan la interpretación que hemos hecho. La saturación negativa de estos elementos implica que los profesores que puntúan alto en esta escala consideran que trabajar sólo (elemento 2), querer superar a otros (elemento 4), disculparse cuando se fracasa (elemento 10), ocultar los errores (elemento 14) y decir que no vale la pena esforzarse porque

las cosas no van a cambiar (elemento 19) no son adecuados para estimular a los alumnos hacia el aprendizaje. Por todo ello, mantenemos el nombre dado a esta escala al analizar los datos de EGB.

Finalmente hay que señalar que los índices de consistencia interna de las escalas construidas para ambas muestras han resultado excelentes.

1.3. Cuestionario de actitudes motivacionales AMOP.

1.3.1. Cuestionario AMOP-EGB.

Los datos correspondientes a este cuestionario se analizaron factorialmente, obteniéndose cuatro factores que explican, en conjunto, el 27.24% de la varianza de los datos antes de la rotación. Los datos correspondientes a estos factores se presentan en la tabla 7. En esta tabla se incluyen también los índices de consistencia interna de las escalas correspondientes a cada factor. Así mismo, en el apéndice se presentan los elementos que integran cada una de estas escalas.

La escala correspondiente al primer factor comprende 16 elementos. El análisis de su contenido pone de manifiesto una actitud de optimismo respecto a la posibilidad de motivar y disposición a esforzarse por ello (elementos 53, 47, 29, 37, 38, 8, 10, -20), de atención al proceso de aprendizaje más que a los resultados (elementos 9, 27, 30, 34, 39, 54) y de facilitación de la autonomía y la responsabilidad (elementos 4, 31, -49) versus todo lo contrario. Por ello hemos denominado esta escala como: "Escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso".

La segunda escala, con un total de 18 elementos, recoge una actitud de pesimismo generalizado respecto a la posibilidad de motivar debido a la creencia de que factores externos a la propia actividad (padres, compañeros, utilidad de la materia, edad de los alumnos, etc.) ejercen un papel determinante en la motivación de los alumnos (1, 2, 16, 17, 19, 44, 46).

Recoge además una actitud de valoración positiva de la competición, la comparación normativa (24, 6, 42, 51), de la amenaza (7, 25), sin valoración del elogio (18) ni del trabajo en grupo (23, 41), y de orientación al resultado (21, 42, 45, 47, 48) versus todo lo contrario. Por ello, la hemos denominado como "Escala de tendencia al pesimismo motivacional y a usar estrategias no favorecedoras de la atención al aprendizaje sino a la ejecución".

Tabla 7 AMOP-EGB: Saturaciones tras la rotación.

Elementos 1 al 27					Elementos 28 al 54				
FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4		FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	
AM1	0.008	0.609	-0.080	-0.127	AM28	-0.120	0.262	-0.130	0.520
AM2	0.029	0.438	-0.010	0.116	AM29	0.509	0.026	-0.251	-0.048
AM3	0.132	0.401	-0.421	-0.179	AM30	0.416	-0.023	-0.013	0.161
AM4	0.401	0.141	-0.108	0.031	AM31	0.386	-0.061	-0.153	0.248
AM5	0.031	-0.095	-0.532	0.250	AM32	0.137	-0.078	-0.601	0.109
AM6	0.230	0.466	0.051	-0.417	AM33	0.239	-0.143	0.183	0.397
AM7	-0.217	0.338	0.001	0.024	AM34	0.384	0.107	0.186	0.289
AM8	0.216	0.001	-0.314	-0.040	AM35	-0.232	0.252	-0.016	0.346
AM9	0.484	-0.110	0.066	0.192	AM36	0.194	0.161	0.231	0.092
AM10	0.312	-0.063	-0.190	0.393	AM37	0.546	-0.070	0.210	0.227
AM11	0.124	-0.040	0.124	-0.004	AM38	0.505	-0.043	-0.065	0.056
AM12	0.014	-0.155	0.387	0.100	AM39	0.566	-0.034	0.176	-0.010
AM13	-0.153	-0.090	0.514	-0.267	AM40	0.178	-0.046	-0.029	0.371
AM14	-0.080	0.209	0.520	-0.105	AM41	0.125	0.361	0.390	-0.146
AM15	0.131	0.051	0.222	0.498	AM42	0.361	0.383	0.148	-0.254
AM16	-0.187	0.426	-0.124	0.274	AM43	0.062	-0.029	0.136	0.012
AM17	-0.004	0.336	-0.158	0.127	AM44	-0.021	0.318	0.060	0.044
AM18	-0.024	0.404	0.185	0.105	AM45	-0.020	0.391	0.089	-0.137
AM19	-0.148	0.529	0.123	-0.098	AM46	0.045	0.361	-0.288	0.056
AM20	-0.389	0.273	0.160	0.231	AM47	0.429	-0.200	-0.283	-0.184
AM21	-0.163	0.296	0.305	0.102	AM48	-0.195	0.188	0.040	0.100
AM22	-0.246	0.252	0.478	-0.032	AM49	-0.297	0.076	0.052	-0.021
AM23	0.039	0.417	0.523	-0.119	AM50	-0.059	0.202	0.526	0.023
AM24	-0.026	0.437	0.010	-0.313	AM51	0.038	0.393	0.212	-0.121
AM25	-0.029	0.412	0.274	-0.288	AM52	0.059	-0.048	-0.004	0.339
AM26	0.077	-0.032	-0.099	0.326	AM53	0.596	-0.001	-0.153	-0.018
AM27	0.387	0.109	-0.080	0.232	AM54	0.502	0.088	0.089	-0.093
Varianza explicada por cada factor					Z de Carmines: 0.869				
En el espacio de los datos		En el espacio factorial			Consistencia interna (Coef. alfa)		Correlaciones entre los factores:		
Factor 1:12.60		Factor 1:46.24			Factor 1:0.749		F2 F3 F4		
Factor 2: 6.04		Factor 2:22.18			Factor 2:0.742		F1: -0.15 -0.07 0.11		
Factor 3: 4.54		Factor 3:16.65			Factor 3:0.772		F2: 0.13 -0.05		
Factor 4: 4.06		Factor 4:14.93			Factor 4:0.530		F3: -0.08		

La tercera escala, con 11 elementos, recoge una actitud de rechazo al trabajo en grupo y de preferencia por el trabajo individual (elementos 14, 23, 41, -5, -32, 50), de valoración positiva de la competición (51), de tendencia a la directividad y a no dar posibilidad de elegir (13, 18, 21, 22), a ser exigente en relación con el resultado (3 y 12) y a valorar positivamente la amenaza como medio motivador (25) versus todo lo contrario. Por ello hemos denominado esta escala como: "Escala de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción, y de aceptación de la competición, la amenaza y el control como recursos motivadores".

Por último, en la cuarta escala, con 10 elementos, se refleja un rechazo explícito de la

competición y la comparación normativa (15, 33, -6, -24), rechazo de la amenaza (26, 52), facilitación de la autonomía (40, 31), y disposición al esfuerzo por motivar (10) aunque con cierto pesimismo respecto a poder conseguirlo (28, 35) versus todo lo contrario. En consecuencia, la hemos denominado como "Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas".

1.3.2. Cuestionario AMOP-EGB: ALUMNOS ESPECIALES.

Como ya indicamos, debido al proceso de integración de los alumnos con minusvalías, nos pareció interesante añadir un conjunto de elementos diseñados para medir la actitud hacia los alumnos con problemas especiales. La relación entre estos elementos se ha analizado utilizando los mismos métodos y criterios empleados en relación con las pruebas anteriores. Los resultados de este análisis, así como la consistencia interna de las escalas derivadas de cada factor se recogen en la Tabla 8. Como en los casos anteriores, la composición de estas escalas se presenta en el apéndice.

Se han extraído dos factores que explican en conjunto el 31.88% de la varianza de los datos. El primero de ellos incluye 9 elementos, seis con saturación positiva (1, 4, 8, 10, 14 y 15) y tres con saturación negativa (2, 9 y 12). De acuerdo con su contenido, puntuar alto en este factor supone una actitud de rechazo a los alumnos que presenten cualquier tipo de problema especial, por lo que hemos denominado la escala correspondiente como "Escala de rechazo versus aceptación de los alumnos con problemas especiales".

El segundo factor engloba 8 elementos, cuatro con saturación positiva (7, 12, 13 y 14) y cuatro con saturación negativa (3, 6, 11 y 16). Su contenido hace referencia a las estrategias docentes preferidas para tratar con los sujetos especiales. Los profesores que puntúan alto en este factor muestran preferencia por estrategias basadas en el control del comportamiento del sujeto al que no consideran capaz de comprender, mientras que los que puntúan bajo tienen la actitud contraria. En consecuencia, hemos denominado esta escala como "Escala de preferencia por el uso de estrategias centradas en el control versus preferencia por el uso de estrategias centradas en la comprensión".

Tabla 8 AMOP: ALUMNOS ESPECIALES. Saturaciones tras la rotación.											
Elementos 1 al 4		Elementos 5 al 8		Elementos 9 al 12		Elementos 13 al 16					
FACTOR 1 FACTOR 2		FACTOR 1 FACTOR 2		FACTOR 1 FACTOR 2		FACTOR 1 FACTOR 2					
AESP1	0.672	-0.019	AESP5	0.264	0.236	AESP9	-0.663	0.018	AESP13	0.191	0.547
AESP2	-0.524	-0.012	AESP6	-0.235	-0.355	AESP10	0.591	-0.004	AESP14	0.380	0.319
AESP3	-0.002	-0.571	AESP7	-0.131	0.643	AESP11	-0.038	-0.496	AESP15	0.443	0.200
AESP4	0.698	-0.178	AESP8	0.499	0.102	AESP12	-0.352	0.394	AESP16	-0.029	-0.570
Varianza explicada por cada factor				Zeta de Carmines: 0.746							
En el espacio de los datos		En el espacio factorial		Correlación entre:							
Factor 1:20.83 Factor 2:11.05		Factor 1:65.32 Factor 2:34.68		Punt. factoriales: 0.202 Punt. en las escalas derivadas:							
Consistencia interna											
Alfa Escala 1: 0,700		Alfa Escala 2: 0.582									

1.3.3. Cuestionario AMOP-EM.

Como en el caso del cuestionario dirigido a profesores de EGB, los resultados correspondientes a los profesores de Enseñanzas Medias, resultados que se recogen en la tabla 7 juntamente con la información sobre la consistencia interna de las escalas correspondientes, nos han permitido identificar cuatro factores que explican el 33.5% de la varianza de los datos. Su composición se recoge en el apéndice.

El primero de los factores tiene un total de 15 elementos, de los cuales cuatro saturan negativamente (5, 32, 47 y 53) y el resto positivamente. El análisis del contenido de los mismos, atendiendo al grado en que cada elemento satura en este factor, pone de manifiesto fundamentalmente una actitud de rechazo a promover el trabajo en grupo (-5, 14, 23, -32, 41 y 50) unida a una actitud pesimista respecto a la posibilidad de motivar (1, 19, 20, -47 y 53) y a la preferencia por estrategias motivacionales que suelen centra la atención del sujeto en el YO y no en el aprendizaje (13, 15, 22 y 24). Por ello hemos denominado este factor como "Actitud de rechazo del trabajo en grupo y de pesimismo motivacional". Aunque no incluye exactamente los mismos elementos, es semejante al factor tres de

esta misma prueba extraído a partir de la muestra de profesores de EGB.

Tabla 7									
AMOP-EM: Saturaciones tras la rotación.									
Elementos 1 al 27					Elementos 28 al 54				
FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4		FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	
AM1	0.320	-0.051	0.145	0.307	AM28	-0.118	0.108	0.042	0.298
AM2	0.272	-0.008	-0.080	0.481	AM29	-0.248	0.326	0.433	-0.203
AM3	-0.082	0.226	0.309	0.096	AM30	0.073	0.572	0.003	0.010
AM4	0.053	0.550	0.134	0.112	AM31	-0.120	0.536	-0.030	-0.079
AM5	-0.691	0.130	0.147	0.199	AM32	-0.760	0.024	0.147	0.059
AM6	-0.231	-0.068	0.615	0.327	AM33	0.034	0.368	-0.204	-0.172
AM7	0.043	-0.212	0.413	0.170	AM34	0.283	0.253	-0.134	-0.471
AM8	-0.188	0.464	0.125	-0.066	AM35	0.057	0.093	0.232	0.592
AM9	-0.153	0.392	0.025	0.134	AM36	-0.034	0.061	0.170	0.266
AM10	-0.155	0.356	0.397	-0.331	AM37	0.023	0.571	-0.097	-0.033
AM11	-0.246	0.352	0.162	-0.342	AM38	-0.191	0.408	0.482	-0.134
AM12	0.100	-0.091	0.012	-0.237	AM39	0.179	0.523	-0.240	0.070
AM13	0.327	-0.267	0.157	-0.140	AM40	-0.259	0.193	-0.003	-0.311
AM14	0.848	0.093	-0.114	-0.126	AM41	0.533	-0.146	-0.015	-0.135
AM15	0.408	0.492	-0.003	-0.275	AM42	0.218	0.009	0.537	-0.033
AM16	0.142	-0.317	-0.033	0.052	AM43	0.003	0.071	-0.057	0.383
AM17	0.119	0.167	0.231	-0.515	AM44	0.049	-0.247	0.296	-0.089
AM18	0.236	0.011	0.058	0.176	AM45	-0.103	0.472	-0.377	0.112
AM19	0.367	-0.103	0.070	0.458	AM46	0.101	0.085	0.481	-0.069
AM20	0.390	-0.165	-0.056	0.413	AM47	-0.432	0.330	0.169	-0.177
AM21	0.277	-0.112	0.431	0.027	AM48	-0.002	0.045	0.433	0.221
AM22	0.475	-0.117	0.372	-0.108	AM49	0.231	-0.177	0.032	0.241
AM23	0.804	0.105	0.089	-0.063	AM50	0.792	0.032	0.078	-0.021
AM24	0.486	0.069	0.346	0.289	AM51	-0.009	-0.225	0.677	0.111
AM25	0.061	-0.367	0.401	-0.013	AM52	0.236	0.140	0.019	0.080
AM26	0.171	0.162	-0.480	0.100	AM53	-0.356	0.300	0.277	-0.294
AM27	0.099	0.537	-0.118	0.304	AM54	-0.281	0.226	-0.029	-0.039
Varianza explicada por cada factor					Z de Carmines: 0.889				
En el espacio de los datos		En el espacio factorial			Consistencia interna (Coef. alfa)		Correlaciones entre los factores:		
Factor 1:14.59		Factor 1:43.56			Factor 1:0.848		F2 F3 F4		
Factor 2: 8.04		Factor 2:23.99			Factor 2:0.794		F1: -0.23 -0.01 0.11		
Factor 3: 5.84		Factor 3:17.44			Factor 3:0.755		F2: 0.05 -0.08		
Factor 4: 5.03		Factor 4:15.01			Factor 4:0.710		F3: -0.05		

El segundo factor incluye 18 elementos, todos con saturación positiva. El análisis de su contenido, teniendo en cuenta además el grado en que cada uno satura en este factor, pone de manifiesto que los profesores que puntúan alto se preocupan principalmente por mejorar el proceso de aprendizaje de sus

alumnos (4, 27, 30, 31, 39, 45), a lo que unen optimismo y disposición a esforzarse (8, 11, 16, 37, 47) y rechazo de estrategias como la amenaza o la competición (15, 25, 33). Se trata, pues, de un factor de "Orientación al proceso y optimismo motivacional", semejante al extraído en primer lugar en la muestra de EGB.

El tercer factor incluye 16 elementos, de los cuales sólo dos (16 y 45) saturan negativamente. Los profesores que puntúan alto en la escala correspondiente muestran una actitud favorable al uso de la competición y la comparación normativa (6, 42, 51, 24) y al uso de la amenaza que supone el suspenso (7, 25, 26), tienden a centrarse en el resultado (3, 21, 8, -45), y se hallan dispuestos a esforzarse por motivar. Por ello hemos denominado la escala correspondiente como "Actitud favorable al uso estrategias comparativo-competitivas, de la amenaza y a centrar la atención en el resultado". Esta escala es semejante, aunque de sentido opuesto, a la cuarta identificada en el análisis de los datos de los profesores de EGB.

Por último, el cuarto factor, con un total de 12 elementos, de los cuales cinco saturan negativamente (10, 11, 17, 34 y 40), recoge una actitud de pesimismo generalizado y de tendencia al empleo de estrategias favorecedoras, no de la atención al proceso de aprendizaje sino de la atención al resultado y a sus consecuencias externas, como la competición, la amenaza, etc. (6, -34, -40, 43). Por ello hemos denominado la escala correspondiente a este factor como "Escala de pesimismo generalizado", semejante a la escala segunda descrita en relación con la muestra de EGB.

2. VALIDEZ DE LAS ESCALAS Y PERFIL MOTIVACIONAL DEL PROFESORADO.

Para conseguir los objetivos segundo y tercero de nuestro trabajo, a saber, conocer las relaciones existentes entre conocimientos, creencias y expectativas de los profesores así como su disposición a esforzarse por motivar a los alumnos, determinar si lo que los profesores manifiestan conocer y creer tiene que ver con su comportamiento tal y cómo es percibido por sus alumnos, hemos dos tipos de análisis. En primer lugar, hemos hallado las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los profesores entre las distintas pruebas y hemos analizado factorialmente la matriz de correlaciones obtenida. Con ello hemos identificado una serie de dimensiones que nos permiten describir distintos perfiles de profesores. En segundo lugar, hemos hallado las correlaciones entre las puntuaciones en las escalas contestadas por los profesores y la puntuación media de sus alumnos en las escalas del CMC-1 (EGB) y CMC-2 (E.Medias)

2.1. Estudio del profesorado de EGB.

2.1.1. Correlaciones entre las pruebas: perfil del profesorado.

La tabla 8 recoge las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los profesores de EGB, correlaciones analizadas factorialmente utilizando el método de Componentes Principales y la rotación Varimax. El análisis del mismo nos ha permitido identificar tres dimensiones mediante las que es posible describir las diferencias encontradas entre los profesores de EGB al contestar a cada una de las pruebas.

En el primer factor saturan positivamente las dos escalas de actitudes frente a los alumnos especiales (Rechazo y uso de estrategias orientadas al control), la segunda y la tercera del cuestionario AMOP (pesimismo motivacional generalizado, rechazo del trabajo en grupo, y tendencia al uso de la competición), la segunda de la prueba ICOMO (tendencia a motivar extrínsecamente y a controlar la conducta de los alumnos) y la primera de la prueba Modemo (comportamientos modeladores de la preocupación por el YO), y en el que satura negativamente la escala de optimismo motivacional y orientación al aprendizaje de la prueba AMOP (AMOP1). Esta composición indica que ha una dimensión en la que los profesores se diferencian en la que puntuar alto implica reunir la mayor parte de los componentes que afectan motivacionalmente de forma negativa a los alumnos: pesimismo general respecto a la posibilidad de motivar, tendencia a echar la culpa a otros y creer que para motivar hace falta fundamentalmente echar mano de factores extrínsecos a la tarea y, sobre todo, apelar al sentido de autoestima del sujeto, más que al valor del aprendizaje. Esta tendencia se generaliza al ser preguntados los profesores por su disposición frente a los alumnos especiales.

Sin embargo, el que se sea pesimista y se tienda a actuar de forma negativa no significa necesariamente que el profesor no conozca el valor motivador de los diferentes modos de actuación en clase o de los diferentes comportamientos con que es posible modelar la conducta del niño, ya que los factores extraídos son independientes. Aunque al analizar las escalas de las pruebas ICOMO y MODEMO veíamos que eran bastante independientes, no lo son totalmente, como muestran la tabla de correlaciones y el segundo factor de la tabla 8. Parece, pues, que los profesores que atribuyen mayor valor motivacional a las formas de actuación que centran al alumno en el proceso de aprendizaje y que apelan a todo aquello que tiende a motivar intrínsecamente al alumno -componentes que definen en mayor grado este segundo factor- (ICM1 y MOD2), también atribuyen valor a estimular al sujeto a través

de la competición, los premios, la presión con la amenaza de los exámenes, etc. (ICM2 y MOD1). Por

otra parte, los conocimientos sobre qué es relevante

Tabla 8										
Análisis de las relaciones entre las pruebas de EGB										
CORRELACIONES										
ICT1	ICT2	MOD1	MOD2	AMOP1	AMOP2	AMOP3	AMOP4	AESP1	AESP2	
ICT1	1.000									
ICT2	0.348++	1.000								
MOD1	0.096	0.468++	1.000							
MOD2	0.582++	0.042	0.153+	1.000						
AMOP1	0.206++	-0.127+	-0.077	0.292++	1.000					
AMOP2	-0.088	0.378++	0.284++	-0.106	-0.168++	1.000				
AMOP3	-0.072	0.239++	0.179++	-0.130+	-0.358++	0.444++	1.000			
AMOP4	0.102	-0.245++	-0.088	0.147+	0.252++	-0.318++	-0.197++	1.000		
ALUMESP1	-0.089	0.094	0.221++	0.015	-0.275++	0.288++	0.393++	0.115+	1.000	
ALUMESP2	-0.086	0.220++	0.173++	-0.146+	-0.384++	0.439++	0.509++	-0.262++	0.261++	1.000

N = 209. Los valores marcados con + o ++ son significativos al 5 y 1% respectivamente.

Saturaciones factoriales				Z de Carmines:0.731	
	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	Varianza explicada	
ICM1	-0.162	0.816	-0.004	En el espacio de los	En el espacio
ICM2	0.355	0.545	-0.506	datos:	factorial:
MOD1	0.412	0.490	-0.172	Factor 1:	29.29%
MOD2	-0.166	0.754	0.252	Factor 2:	19.14%
AMOP1	-0.559	0.329	0.153	Factor 3:	12.07%
AMOP2	0.633	0.097	-0.364		48.42%
AMOP3	0.771	-0.029	-0.066		31.63%
AMOP4	-0.156	0.119	0.813		19.95%
AESP1	0.727	0.056	0.477		
AESP2	0.689	-0.076	-0.235		

motivacionalmente son independientes de las actitudes que los profesores emplean posteriormente en clase en parte, ya que existe una tendencia a ser optimista respecto a la posibilidad de motivar a los alumnos cuando se puntúa alto en este factor (AMOP1).

Una tercera dimensión une el rechazo explícito de la competición, de la comparación normativa, de la amenaza y de todo lo que suponga motivar al sujeto desde fuera (AMOP4) porque no se cree en su valor motivador (saturación negativa de ICM2), al rechazo del pesimismo respecto a la posibilidad de motivar en general (saturación negativa de AMOP2), al tiempo que se rechaza la posibilidad de trabajar

con alumnos especiales (AESP1).

2.1.2. De lo que los profesores piensan a lo que los alumnos de EGB ven.

El análisis de las relaciones entre las escalas de las pruebas contestadas por los profesores y el cuestionario CMC-1 se ha realizado sobre una muestra de sólo 67 profesores que son los que aceptaron ser evaluados por sus alumnos, una muestra de 1579 en total, con una media 23 alumnos por profesor.

Las correlaciones se presentan en la tabla 9. No se han encontrado correlaciones significativas con las cuatro primeras escalas del CMC, lo que en cierto modo se esperaba dado el contenido de las mismas. No obstante merece la pena señalar algunos resultados que limitan con los valores estándar de significación. Nos referimos, en primer lugar, a la correlación positiva (.19) entre A.ESP (rechazo de los alumnos con problemas) y CMC2 (favoritismo hacia los más listos), y a la correlación negativa entre esta misma escala y AMOP1 (optimismo motivacional y orientación al aprendizaje). Parece que el rechazo de los alumnos con dificultades -algo que reconoce el profesor-, tal vez por no saber manejarlos, es percibido por los propios alumnos. En segundo lugar, existe una ligera relación negativa entre CMC4 (preocupación por que cada alumno aprenda) y la el rechazo de los alumnos con problemas. Esto puede significar que el reconocimiento por parte del profesor de que no rechaza a los alumnos con problemas se traduce en un clima de clase de preocupación por todos y cada uno, lo que es percibido por sus alumnos.

Más interesantes son las correlaciones con los factores CMC5 (preferencia por el trabajo en grupo, aprovechamiento del tiempo, valoración positiva por parte del profesor e indicación de como superar los fallos) y CMC6 (clima competitivo y de no colaboración). Las correlaciones con CMC5 reflejan el reconocer el valor de orientar al alumno hacia el proceso de aprendizaje (MOD2), tender a hacerlo de hecho (AMOP1), rechazar la competición y las prácticas aversivas (AMOP4, A.ESP2) y creer en la posibilidad de motivar a los alumnos, se traduce en comportamientos que son percibidos por los alumnos y que contribuyen a mejorar la motivación. Por otro lado, el reconocimiento de la ausencia de optimismo y orientación al proceso (puntuaciones bajas en AMOP1 y altas en AMOP2), el mostrar una actitud de rechazo hacia las actividades cooperativas y de preferencia por la competición y las actividades de control (p. altas en AMOP3 y bajas en AMOP4) se traducen en comportamientos que contribuyen a crear el clima de competición y falta de ayuda que perciben los alumnos.

Tabla 9

VALIDEZ EXTERNA DE LAS PRUEBAS DE EGB:

CORRELACIONES CON LAS ESCALAS DE CLIMA DE CLASE DEL CMC-1

	CMC1	CMC2	CMC3	CMC4	CMC5	CMC6
ICM1	0.0671	-0.0144	-0.0768	0.0883	0.1463	-0.1209
ICM2	-0.1069	0.1044	-0.0083	-0.0049	-0.1354	0.1276
MOD1	-0.1431	0.1360	-0.0040	-0.0823	-0.0381	0.1026
MOD2	0.0609	0.0330	-0.0113	0.0796	0.2650+	-0.1702
AMOP1	0.1408	-0.1825	0.0957	0.1594	0.2262+	-0.2756++
AMOP2	-0.1144	0.0574	-0.0692	-0.0542	-0.2318+	0.1662
AMOP3	-0.0981	0.1074	0.0264	-0.0274	-0.1771	0.2057+
AMOP4	0.0526	-0.0742	0.0143	-0.0068	0.2230+	-0.1977
AESP1	-0.1697	0.1972	-0.0364	-0.1971	-0.0193	0.1244
AESP2	-0.0329	0.0139	-0.0252	0.0378	-0.2081+	0.1211

N = 67. Los valores marcados con + o ++ son significativos al 5 y 1% respectivamente.

2.2. Estudio del profesorado de Enseñanza Media.

2.2.1. Correlaciones entre las pruebas: perfil del profesorado.

El análisis factorial de las correlaciones entre las pruebas, realizado de modo semejante al empleado en el caso de los datos de EGB y cuyos datos se recogen en la tabla 10, ha permitido también la identificación de tres dimensiones mediante las que es posible describir las diferencias entre los profesores encontradas al contestar las pruebas.

Tabla 10								
Análisis de las relaciones entre las pruebas de E. Medias.								
CORRELACIONES								
	ICM1	ICM2	MOD1	MOD2	AMOP1	AMOP2	AMOP3	AMOP4
ICM1	1.000							
ICM2	-0.029	1.000						
MOD1	-0.053	0.509++	1.000					
MOD2	0.652++	-0.363++	-0.298++	1.000				
AMOP1	-0.183+	0.248++	0.011	-0.200+	1.000			
AMOP2	0.413++	0.010	0.058	0.266++	-0.421++	1.000		
AMOP3	0.046	0.436++	0.293++	0.066	0.122	-0.058	1.000	
AMOP4	-0.217+	0.259++	0.198+	0.197+	0.440++	-0.475++	0.166+	1.000
N = 98. Los valores marcados con + o ++ son significativos al 5 y 1% respectivamente.								
Saturaciones factoriales				Z de Carmines:0.688				
	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	Varianza explicada				
				En el espacio de los datos:		En el espacio factorial:		
ICT1	-0.306	0.075	0.814	Factor 1:	31.47	44.10		
ICT2	0.116	0.853	-0.153	Factor 2:	21.32	29,87		
MOD1	-0.065	0.783	-0.181	Factor 3:	18.68	27.03		
MOD2	0.047	-0.227	0.945					
AMOP1	0.724	0.130	-0.135					
AMOP2	-0.769	0.143	0.334					
AMOP3	0.186	0.671	0.226					
AMOP4	0.836	0.212	0.156					

La primera dimensión es semejante a la primera de las encontradas al analizar los datos de EGB, si bien entonces la escala ICM1 -aun saturando negativamente- no lo hacía en el mismo grado que ahora. Se trata de una dimensión de pesimismo respecto a la posibilidad de motivar (AMOP4), de tendencia a centrar la atención en los resultados más que en el proceso de aprendizaje (saturación negativa de AMOP2), y donde se reconoce poco valor a las actuaciones orientadas a mejorar este proceso (saturación negativa de ICM1).

En segundo lugar, nos hemos encontrado con un patrón de resultados algo diferente al encontrado en EGB. Allí había una cierta separación entre conocimientos y actitudes. Además, los profesores al tiempo que reconocían el valor de los comportamientos orientados a crear metas de aprendizaje, reconocían también el valor motivacional de los orientados a poner de relieve que está en juego la propia autoestima. Aquí, sin embargo, atribuir más valor motivacional a unas determinadas

formas de actuación va unida a la tendencia a ser consecuente. Así, el segundo factor muestra que a medida que se reconoce valor motivacional a prácticas que suponen motivar extrínsecamente (ICM2), poniendo de relieve que lo que importa es la autoestima (MOD1), se incrementa la tendencia a aplicar estas estrategias (AMOP3). Por otra parte, el factor 3 muestra lo contrario: a medida que se incrementa el reconocimiento del valor motivacional de las prácticas que tienden a centrar la atención en el aprendizaje (ICM1, MOD1), se tiende a ser consecuente (AMOP2).

2.2.2. De lo que los profesores piensan a lo que los alumnos de EM ven.

En el caso de Enseñanza Media, el estudio de la validez externa tiene un carácter meramente exploratorio, dado que ha sido realizado sólo sobre 36 profesores, únicos que aceptaron ser evaluados por sus alumnos, 870 en total, con una media de 24 alumnos por clase. Las correlaciones entre las diferentes escalas contestadas por los profesores y el cuestionario CMC-2 se recogen en la tabla 11. Aun no siendo significativas, si consideramos las de valor superior a 0.15 podemos comprobar que su dirección es, en general, la esperada.

Tabla 11					
VALIDEZ EXTERNA DE LAS PRUEBAS DE E. MEDIAS: CORRELACIONES CON LAS ESCALAS DE CLIMA DE CLASE DEL CMC-2					
CMC1	CMC2	CMC3	CMC4	CMC5	
ICM1	-0.1541	-0.1130	0.0011	0.0722	-0.0119
ICM2	0.0600	0.1142	0.1343	0.1772	-0.1797
MOD1	0.2025	0.2806+	0.2315	-0.0071	-0.0689
MOD2	-0.2173	-0.1574	-0.1506	0.0522	0.0359
AMOP1	-0.0846	-0.0331	-0.0590	0.0170	-0.2139
AMOP2	-0.0891	-0.1291	0.0225	0.0624	-0.0167
AMOP3	0.0649	0.2096	-0.0974	-0.0675	0.2015
AMOP4	-0.0830	-0.0105	-0.0320	-0.0024	-0.1210
N = 36.					

CONCLUSION

A lo largo de este trabajo nos hemos planteado la consecución de tres objetivos. Uno de carácter práctico: construir una serie de instrumentos para evaluar los conocimientos, actitudes y expectativas de los profesores en relación con la motivación de sus alumnos. Creemos que este objetivo ha sido ampliamente logrado ya que todas las pruebas presentan una fiabilidad adecuada y su validez

convergente y discriminante, como puede deducirse del análisis de las tablas de las correlaciones entre las pruebas, es la adecuada.

De los otros dos objetivos, los trabajos por alcanzar el primero -dar respuesta a la cuestión de cómo se relacionan los conocimientos acerca del valor motivacional de los distintos patrones de actuación en clase, las creencias acerca de los determinantes de la motivación de los alumnos, las expectativas sobre la posibilidad de motivar a los alumnos y la disposición a esforzarse por ello- han puesto de manifiesto que los profesores de EGB y E. Medias parecen comportarse de modo distinto al valorar las distintas estrategias motivacionales. Los primeros tienden a valorar simultáneamente y de modo positivo los modos de actuación que suponen motivar orientando al aprendizaje y los que suponen motivar centrando la atención de los alumnos en su autoestima. Los segundos tienden a valorar independientemente ambos modos de actuación y a comportarse en consecuencia.

Por último, el tercer objetivo sólo se ha conseguido y de modo parcial en EGB. Las creencias y los conocimientos de los profesores -y más las primeras que los segundos- son la base de comportamientos que son percibidos por sus alumnos, tal y como han puesto de manifiesto los cuestionarios de clima de clase.

APENDICE 1

PRUEBAS PARA PROFESORES DE EGB (Ciclo Superior)

I. INFORMACION ESTADISTICA.

I.1: FORMULAS PARA LA OBTENCION DE PUNTUACIONES.

I.2: DESCRIPCION ESTADISTICA DE LAS PUNTUACIONES.

I.3: BAREMOS PARA LA INTERPRETACION DE LAS PUNTUACIONES.

II. ESCALAS Y CUESTIONARIOS.

II.1. COMPOSICION DE LAS ESCALAS DE LOS DISTINTOS CUESTIONARIOS

II.2. CUESTIONARIOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACION

1. ICOMO EGB 3. MODEMO EGB 5. AMOP EGB

I.1: FORMULAS PARA LA OBTENCION DE PUNTUACIONES.

EGB OBTENCION DE PUNTUACIONES	
ESCALAS COMPLETAS	
ICOMO 1=	IC4 + IC5 + IC8 + IC13 + IC14 + IC15 + IC16 + IC17 + IC18 + IC19 + IC20 + IC21 + IC22 + IC24 + IC27 + IC28 + IC31 + IC32 + IC34 + IC38 + IC40 + IC41 + IC42 + IC43 + IC44 + IC46 + IC47 + IC48 + IC51 + IC53 + IC54 + IC56 + IC57 + IC60 + IC61 + IC62 + IC63 + IC64 + IC65 + IC68 + IC69 + IC75.
ICOMO 2=	IC2 + IC3 + IC6 + IC10 + IC11 + IC12 + IC23 + IC25 + IC26 + IC29 + IC30 + IC33 + IC35 + IC36 + IC37 + IC41 + IC45 + IC47 + IC49 + IC50 + IC52 + IC55 + IC58 + IC59 + IC63 + IC65 + IC66 + IC67 + IC70 + IC71 + IC72 + IC73.
MODEMO 1=	MD2 + MD4 + MD9 + MD10 + MD13 + MD14 + MD17 + MD18 + MD19 + MD20 + MD21 + MD22 + MD23 + MD25.
MODEMO 2=	MD1 + MD3 + MD5 + MD6 + MD7 + MD8 + MD11 + MD12 + MD15 + MD16 + MD24.
AMOP 1 =	AM4 + AM9 + AM10 + (4 - AM20) + AM27 + AM29 + AM30 + AM31 + AM37 + AM38 + AM39 + AM42 + AM47 + AM53 + AM54.
AMOP 2 =	AM1 + AM2 + AM3 + AM6 + AM7 + AM16 + AM17 + AM18 + AM19 + AM23 + AM24 + AM25 + AM41 + AM42 + AM44 + AM45 + AM46 + AM51.
AMOP 3 =	(4 - AM3) + (4 - AM5) + (4 - AM8) + AM13 + AM14 + AM21 + AM22 + AM23 + (4 - AM32) + AM41 + AM50.
AMOP 4 =	(4 - AM6) + AM10 + AM15 + (4 - AM24) + AM26 + AM28 + AM33 + AM35 + AM40 + AM52.
A.ESP.1 =	AM55 + (4 - AM56) + AM58 + AM59 + AM62 + (4 - AM63) + AM64 + (4 - AM66) + AM68 + AM69.
A.ESP.2 =	(4 - AM57) + (4 - AM60) + AM61 + (4 - AM65) + AM66 + AM67 + AM68 + (4 - AM70).

ICOMO: ESCALAS ABREVIADAS

SOCIALES (S)

ICOMO S1= IC1 + IC4 + IC5 + IC7 + IC8 + IC13 + IC14 + IC15 + IC16 +
IC17 + IC18 + IC19 + IC20 + IC21 + IC22 + IC24.

ICOMO S2= IC2 + IC3 + IC6 + IC9 + IC10 + IC11 + IC12 + IC23 + IC25.

LENGUAJE (L)

ICOMO L1= IC27 + IC28 + IC31 + IC32 + IC34 + IC38 + IC40 + IC41 + IC42
+ IC43 + IC44 + IC46 + IC47 + IC48.

ICOMO L2= IC26 + IC29 + IC30 + IC33 + IC35 + IC36 + IC37 + IC39 + IC41
+ IC45 + IC47 + IC49 + IC50.

NATURALES (N)

ICOMO N1= IC51 + IC53 + IC54 + IC56 + IC57 + IC60 + IC61 + IC62 + IC63
+ IC64 + IC65 + IC68 + IC69 + IC75.

ICOMO N2= IC52 + IC55 + IC58 + IC59 + IC63 + IC65 + IC66 + IC67 + IC70
+ IC71 + IC72 + IC73 + IC74.

ESCALAS COMBINADAS

Las puntuaciones se obtienen simplemente sumando las obtenidas en las
escalas simples que las componen.

I.2: DESCRIPCION ESTADISTICA DE LAS PUNTUACIONES.

EGB											
ESTADISTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS PUNTUACIONES											
ESCALAS COMPLETAS											
ESCALAS	N	MEDIA	DESVIACION	ERROR	COEFIC.	VALOR Z	VALOR Z	RANGO			
		TIPICA	TIPICO	DE VAR.	MENOR	MENOR	MAYOR	MAYOR			
ICOMO 1	218	190.92	24.31	1.64	.12	112	-3.25	251	2.47	139	
ICOMO 2	214	77.07	24.65	1.68	.31	16	-2.48	141	2.59	125	
MODEMO 1	219	32.51	11.39	.76	.35	4	-2.50	70	3.29	66	
MODEMO 2	226	52.65	7.24	.48	.13	30	-3.13	66	1.84	36	
AMOP 1	225	45.06	6.39	.42	.14	29	-2.51	59	2.18	30	
AMOP 2	226	23.30	8.21	.54	.35	5	-2.23	46	2.76	41	
AMOP 3	229	15.78	6.46	.42	.40	1	-2.29	37	3.28	36	
AMOP 4	229	26.24	4.70	.31	.17	10	-3.45	36	2.08	26	
A.ESP. 1	226	15.61	5.85	.38	.37	0	-2.67	34	3.14	34	
A.ESP. 2	225	9.90	4.17	.27	.42	0	-2.37	23	3.14	23	
ICOMO: ESCALAS ABREVIADAS											
ESCALA	N	MEDIA	DESVIACION	ERROR	COEFIC.	VALOR Z	VALOR Z	RANGO			
		TIPICA	TIPICO	DE VAR.	MENOR	MENOR	MAYOR	MAYOR			
SOC. 1	226	70.54	10.47	.69	.14	36	-3.30	96	2.43	60	
SOC. 2	226	20.60	7.74	.51	.37	2	-2.40	43	2.89	41	
LENG.1	224	64.63	9.11	.60	.14	36	-3.14	84	2.12	48	
LENG.2	222	28.68	10.88	.73	.37	2	-2.45	58	2.69	56	
NAT. 1	225	63.98	8.62	.57	.13	42	-2.55	84	2.32	42	
NAT. 2	222	37.44	10.81	.72	.28	6	-2.91	67	2.73	61	
S+L 1	221	135.26	17.85	1.20	.13	74	-3.43	180	2.51	106	
S+L 2	219	49.16	17.19	1.16	.34	7	-2.45	93	2.55	86	
S+N 1	220	134.77	17.43	1.17	.12	79	-3.20	179	2.54	100	
S+N 2	217	58.14	16.89	1.14	.29	13	-2.67	109	3.01	96	
L+N 1	220	128.79	16.72	1.12	.12	78	-3.04	168	2.34	90	
L+N 2	215	65.97	19.93	1.35	.30	14	-2.61	116	2.51	102	

I.3. BAREMOS PARA LA INTERPRETACION DE LAS PUNTUACIONES.

ESCALAS PARA PROFESORES DE EGB (Ciclo Superior) TABLA PARA LA CONVERSION DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS EN DECATIPOS NORMALIZADOS (N = 232) ESCALAS COMPLETAS										
Decatipos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escalas										
ICOMO 1	0-128	129-156	157-167	168-177	178-190	191-203	204-215	216-225	226-232	234-
ICOMO 2	0-22	23-42	43-51	52-64	65-76	77-89	91-99	100-115	116-127	128-
MODEMO 1	0- 7	8-14	15-20	21-25	26-33	34-37	38-42	43-48	49-54	55-
MODEMO 2	0-33	34-41	42-45	46-49	50-52	53-55	56-59	60-62	63-65	66
AMOP 1	0-29	30-34	35-38	39-41	43-44	42-47	48-51	52-54	55-57	58-
AMOP 2	0- 5	6-11	12-14	15-18	19-22	23-26	27-31	32-35	36-40	41-
AMOP 3	0- 2	4- 5	6- 8	9-11	12-15	16-18	19-21	22-25	26-28	29-
AMOP 4	0-15	16-18	19-20	21-23	24-25	26-27	28-30	31-32	33-34	35-
A.ESP. 1	0- 3	4- 5	6- 8	9-11	12-15	16-18	19-21	22-23	24-26	27-
A.ESP. 2	0- 1	2- 3	4- 5	6- 7	8- 9	10-11	12-13	14-16	17-19	20-

ESCALAS PARA PROFESORES DE EGB (Ciclo Superior)
 TABLA PARA LA CONVERSION DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS EN DECATIPOS NORMALIZADOS (N = 232)
 ICOMO: ESCALAS ABREVIADAS

Decatipos Escalas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ICOMO S1	0-43	44-54	55-60	61-65	66-69	70-75	76-81	82-85	86-89	90-
ICOMO S2	0- 5	6- 9	10-12	13-15	16-19	20-23	24-28	29-32	33-35	36-
ICOMO L1	0-39	40-51	52-55	56-60	61-64	65-68	69-73	74-77	78-80	81-
ICOMO L2	0- 6	7-12	13-17	18-22	23-28	29-33	34-37	38-46	47-50	51-
ICOMO N1	0-45	46-50	51-54	55-59	60-63	64-68	69-72	73-75	76-79	80-
ICOMO N2	0-15	16-19	20-26	27-31	32-37	38-42	43-47	48-54	55-59	60-
ICOMO S+L 1	0-90	94-109	110-118	119-126	127-133	134-144	145-154	155-160	161-166	169-
ICOMO S+L 2	0-15	16-24	25-31	32-38	39-47	48-57	58-67	68-76	77-84	85-
ICOMO S+N 1	0-93	94-110	111-117	118-124	125-133	134-142	143-154	155-160	161-163	164-
ICOMO S+N 2	0-25	26-33	34-40	41-48	49-58	59-65	66-73	74-83	84-92	93-
ICOMO L+N 1	0-86	87-105	106-110	111-120	121-128	129-137	138-145	146-152	153-160	161-
ICOMO L+N 2	0-25	26-37	38-46	47-54	55-64	65-73	74-84	85-97	98-108	109-

II.1: ELEMENTOS QUE FORMAN LAS ESCALAS CORRESPONDIENTES A CADA UNO DE LOS CUESTIONARIOS.

ICOMO-EGB

ICOMO EGB: ESCALA 1

A) SOCIALES.

- 4.Preguntarles algo como: ¿Os gustaría trabajar en la ONU?
- 5.Preguntarles algo como: ¿Alguno se ha preguntado alguna vez qué es o para qué sirve la ONU? ¿Y la FAO?...
- 8.Decirles antes de empezar el trabajo, tanto si es en grupo como si no: "Pensad que es una tarea fácil y que la vais a hacer bien".
- 13.Darles una lista de Organismos Internacionales y permitirles que escojan uno para hacer un trabajo sobre él.
- 14.En caso de proponerles trabajar en grupos de dos, permitirles que se agrupen como deseen, escogiendo el compañero.
- 15.Decirles antes de empezar: "No os preocupéis si al comienzo os parece difícil. Estoy seguro de que vais a hacer un buen trabajo".
- 16.Indicarles que el trabajo debe responder como mínimo a las siguientes preguntas acerca del Organismo internacional estudiado:
 - a) ¿Con qué objetivo se creó?
 - b) ¿Qué función se pretende que cumpla en la actualidad?
 - c) ¿Qué países lo integran en la actualidad?
 - d) ¿Por qué crees que hay países que aunque puedan no forman parte de él?
- 17.Decirles al comenzar: Estoy seguro de que lo vais a hacer bien porque sois chicos listos.
- 18.Mientras los alumnos leen en su libro de texto, al oír a un alumno que comenta "Esto es un lío. No sé que hay que aprenderse", decir: "Venga, lee, que no es difícil".
- 19.Al preguntar a un alumno qué países pertenecen a un O.I. dado, éste se equivoca. Entonces te diriges a toda la clase y tras señalar el error, preguntas: ¿Quién sabe la respuesta correcta?
- 20.Preguntar, tras escuchar lo que hablan los alumnos de un grupo que se encuentra con dificultades: ¿Habéis pensado qué información necesitáis y donde buscarla? Es conveniente que penséis los pasos a dar.
- 21.Cuando un grupo o un alumno van a exponer el resultado de su trabajo, dices a la clase: He visto que todos habéis puesto interés y que habéis hecho un buen trabajo. Veamos los resultados.
- 22.Decir a un grupo al que has observado trabajar pero que no ha hecho bien la tarea: "Esto no está demasiado bien. Pero bueno, ya sé que habéis hecho todo lo posible por hacerlo bien".
- 24.Preguntar a un alumno, después que ha expuesto un trabajo, ¿qué es lo que has aprendido haciendo este trabajo?

B) LENGUAJE.

- 27.Preguntarles: ¿Alguno ha escrito alguna vez pidiendo información sobre algo a una persona desconocida?
- 28.Decirles que aprender a comunicarse por escrito puede serles muy útil, por ejemplo, a la hora de buscar trabajo.
- 31.Preguntarles: ¿Habéis pensado alguna vez en lo útil que puede ser intentar comunicar algo por carta?
- 32.Decirles que pueden agruparse por parejas para escribir las cartas entre los dos de modo que puedan corregirse mutuamente.
- 34.Indicarles al comenzar a trabajar que recuerden los pasos que deben seguir, según se les ha enseñado, y verán qué fácil les resulta.
- 38.Permittirles que escojan los destinatarios a quienes van a remitir sus cartas.
- 40.Indicarles que cada carta debe responder a las preguntas tales como: ¿qué es lo que quiero preguntar al destinatario?, ¿qué argumentos darle para conseguir que me conteste? y ¿cómo debo organizar la información para que se me entienda con mayor claridad y para que sea más convincente?
- 41.Decirles al comienzo de la tarea: Tenéis que esforzaros. Si no, no os va a salir bien, porque no se puede hacer de cualquier manera.
- 42.Decirles que recuerden los pasos que hay que seguir porque así no les costará trabajo escribir las dos cartas.
- 43.Durante la realización de la tarea, vas pasando entre los niños diciendo: "Procurad hacerlo bien. Sé que sabéis como hacerlo".
- 44.Decir a un niño que se queda atascado y dice que no sabe qué preguntar a una persona desconocida: "Escribe en una hoja aparte cualquier pregunta que se te pase por la cabeza aunque te parezca una tontería y ya verás como se te ocurre algo interesante que preguntar".
- 46.Decir a dos alumnos que están discutiendo porque cada uno quiere imponer sus ideas: "No aprende más quien impone sus ideas, sino quien es capaz de cambiarlas si las del compañero son mejores".
- 47.Una vez que han terminado los trabajos, decir a un alumno: "Sal a leernos tu carta para que veamos cómo la has hecho".
- 48.Al terminar de escribir las cartas, decir: "Vamos a ir leyendo las cartas para ver los pasos que se han seguido y para aprender la forma en que podemos mejorarlas".

ICOMO EGB: ESCALA 1 (continuación)

C) NATURALES.

51. Decir a los alumnos que piensen en los pasos que se han seguido en clase al estudiar otras plantas y verán que no les resulta difícil.
53. Preguntarles al ir a presentar la tarea: "¿Os gustaría saber cultivar patatas?"
54. Preguntarles antes de ponerles la tarea: "Seguro que coméis patatas con mucha frecuencia, pero ¿os habéis preguntado alguna vez cómo es la planta de la patata."
56. Decirles antes de empezar: "Estudiar la patata puede servirnos para ver si hemos aprendido cómo estudiar una planta, sea del tipo que sea".
57. En caso de proponerles trabajar en grupos de dos, permitirles que realicen el trabajo con el compañero/a que ellos mismos escojan.
60. Pedirles que hagan un trabajo en grupo en el que presenten todo lo que logren averiguar sobre la patata.
61. Proponer el estudio de la patata sólo como sugerencia, indicando que pueden elegir entre estudiar esta planta u otra como la de la judía, el tomate o la cebolla.
62. Indicarles que el trabajo debe tener las siguientes partes: Características de la planta de la patata (raíz, tallo, hojas, flor y fruto), lugares y clima en que es posible cultivarla, reproducción y utilidad.
63. Decirles al comenzar: "Poned interés porque si no, no os saldrá un buen trabajo. Ya sabéis que sin esfuerzo no se consigue nada".
64. Decir que la nota que reciba el trabajo será la misma que recibirá cada uno de los miembros del grupo.
65. Decirles que si hacen bien el trabajo pueden presentarlo en la exposición de trabajos que se va a hacer en el colegio a fin de curso.
68. Decir a un alumno que no está haciendo bien el trabajo: ¿Por qué no miras en el texto los puntos a seguir al estudiar una planta?
69. Al terminar el trabajo, si han estado trabajando en grupo, dejar que cada grupo elija uno de sus miembros para exponer el resultado.
75. Devolver a los alumnos los trabajos indicándoles qué cosas están mal y señalando qué es lo que deberían haber hecho.

ICOMO EGB: ESCALA 2

A) SOCIALES.

2. Decirles que conocer estos organismos puede servir para quedar bien cuando se hable sobre el tema.
3. Decirles que estudien el tema porque al día siguiente van a tener un control sobre el mismo.
6. Decirles que estudien el tema porque lo vais a preguntar a continuación y el que no lo sepa no irá al recreo.
10. Aunque trabajen en grupo, decirles que luego habrá un control para comprobar lo que cada uno ha aprendido y calificarles individualmente.
11. Decirles que estudien un organismo concreto y que luego habrá una competición para ver quienes son los que más y los que menos saben del tema.
12. Decirles que quienes no contesten correctamente al menos 12 de las veinte preguntas del control, suspenderán.
23. Si los alumnos han estado trabajando en grupo, es preferible que el profesor elija al alumno de cada grupo que considere más capacitado para exponer el trabajo, y no dejar que cada equipo elija un representante.
25. Tras examinar las tareas de los alumnos, decirles: "Hay varios trabajos bastante buenos. Voy a exponerlos para que veáis quiénes son los mejores".

ICOMO EGB: ESCALA 2 (Continuación)

B) LENGUAJE.

26. Decirles que procuren redactar bien las cartas porque luego se van a corregir y la nota que saquen será la de la evaluación siguiente.
29. Decirles que las cartas que mejor escritas estén se expondrán públicamente para que todos puedan ver los listos que son sus autores.
30. Decirles que quienes no redacten las dos cartas correctamente, deberán quedarse a repetirlas antes de marchar a casa.
33. Decirles que deben ponerse de acuerdo en el contenido y la forma de las dos cartas, porque que ambos recibirán la misma nota.
35. Decirles que cada uno atienda a sus cartas porque cada uno va a recibir la nota que le corresponda y no vais a permitir que se copien.
36. Decirles que luego se leerán las cartas en público para ver quienes son los que mejor y peor escriben.
37. Decirles que quienes tengan más de cinco faltas de ortografía deberán repetir el trabajo.
41. Decirles al comienzo de la tarea: Tenéis que esforzaros. Si no, no os va a salir bien, porque no se puede hacer de cualquier manera.
45. Tras observar a un alumno que va poniendo ideas una tras otra sin orden ni organización, decirle: "Si no pones más atención, nunca aprenderás".
49. Tras leer las cartas que han escrito, decir a los alumnos: "Algunas cartas están muy bien escritas. Son las de los alumnos X, Y, etc. Otras no están tan bien: P, Q, R, etc. tienen todavía mucho que aprender".
50. Comentar al finalizar la sesión: "Si os esforzáis un poco más, la próxima vez lo haréis bien. Ya habéis visto lo que han conseguido los que se han esforzado".

C) NATURALES.

52. Decirles que deben entregar el trabajo antes del fin de semana porque servirá para la nota de la próxima evaluación.
55. Decirles que procuren realizar bien la tarea porque luego va a haber un control sobre ese tema y el que lo suspenda tendrá que copiar toda la unidad correspondiente.
58. Decirles que para aprobar el control sobre la patata basta con que contesten bien 6 de las 10 preguntas.
59. Decirles que aunque hagan el trabajo en grupo, luego habrá un control para que cada uno reciba la nota en función de lo que haya aprendido.
63. Decirles al comenzar: "Poned interés porque si no, no os saldrá un buen trabajo. Ya sabéis que sin esfuerzo no se consigue nada".
65. Decirles que si hacen bien el trabajo pueden presentarlo en la exposición de trabajos que se va a hacer en el colegio a fin de curso.
66. Decirles que a la semana siguiente se expondrán los trabajos en clase para que se vea quienes son los que mejor los han hecho.
67. Mientras los alumnos están trabajando, hay un grupo que no está haciendo bien el trabajo. Entonces preguntas en voz alta: ¿Quién puede decirles cómo se plantan las patatas?
70. Decir al resto de la clase cuando un grupo o un alumno van a exponer el resultado de su trabajo: "Me parece que no todos habéis puesto interés. Vamos a ver si habéis trabajado de verdad o si habéis estado haciendo el vago".
71. Al terminar un grupo de alumnos de exponer su trabajo, dices: "El trabajo no está demasiado bien. Me parece que no os habéis esforzado por hacerlo como podéis".
72. Exponer los trabajos y pedir que los compañeros den una nota de 0 a 5 a cada uno, anotándolo en un panel visible colocado en la pared.
73. Devolver a los alumnos los trabajos con la nota puesta.
75. Devolver a los alumnos los trabajos indicándoles qué cosas están mal y señalando qué es lo que deberían haber hecho.

MODEMO EGB

(Inventario de comportamientos modeladores de la motivación).

MODEMO EGB: Escala 1

Comportamientos modeladores de la "PREOCUPACION POR EL YO".

2. Yo prefiero trabajar sólo porque cuando se trabaja con otros se va más despacio.
4. Seguro que esta vez me sale mejor que a nadie.
9. Me encantan el rigor y la precisión con que trabaja el ordenador.
10. Seguramente me ha salido mal, pero no es por culpa mía.
13. Lo logré. Desde luego, el que vale, vale.
14. Menos mal que no se han dado cuenta de mi error.
17. ¡Qué desastre soy! Menos mal que la gente es comprensiva.
18. Desde luego, da gusto trabajar con el ordenador por el tiempo que te deja libre.
19. No sé por qué me preocupo. Por mucho que te esfuerces, poco cambian las cosas.
20. Tengo que conseguir resolverlo, porque si no voy a quedar fatal.
21. Por fin acabé. ¡Qué tío más grande soy!
22. La verdad es que resolverlo ha sido cosa de suerte.
23. Me ha salido bien. No hay como saber para que te salgan las cosas.
25. Me he equivocado. ¡Qué mala suerte! Esperemos que no se repita.

MODEMO EGB: Escala 2

Comportamientos modeladores de la "PREOCUPACION POR APRENDER".

1. Si lo intento, aprenderé a hacerlo.
3. Desde luego, esto resulta fácil.
5. Me encanta trabajar en grupo porque siempre se aprende algo nuevo.
6. Me ha costado trabajo, pero lo he conseguido, que es lo que cuenta.
7. Veamos... No tengo más que pensarlo un poco y me saldrá.
8. Voy a repasarlo a ver si consigo que no se me olvide cómo lo he hecho.
11. Bueno, se acabó. ¡Qué interesante ha resultado!
12. ¿Por qué no me sale? ¿Qué es lo que hago mal? Veamos...
15. Ya está. El que la sigue la consigue.
16. Hoy sé más que ayer pero menos que mañana.
24. A ver si aprendo a resolverlo. Voy a intentarlo.

AMOP-EGB

ESCALA 1: Optimismo respecto a la posibilidad de motivar y disposición a esforzarse por ello, orientación al proceso y facilitación de la autonomía versus todo lo contrario.

4. Los alumnos deben sentirse libres para preguntar en cualquier momento, por lo que escucho sus preguntas incluso en medio de una explicación.
9. Lo que hago con más frecuencia cuando un alumno suspende o no hace una tarea bien es repasarla con él para que vea dónde está mal.
10. Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.
- 20(-) Aunque nos esforcemos por interesar a los chicos en lo que se les enseña, ya vienen marcados y apenas se les puede cambiar.
27. Cuando mis alumnos hacen bien una tarea, les sugiero frecuentemente que piensen los pasos que han seguido. a fin de que no se les olviden.
29. Normalmente estudio a mis alumnos porque cuando lo hago casi siempre suelo encontrar medios para interesarles por aprender.
30. Doy más importancia a que los chicos se fijen en cómo hay que razonar para hacer bien sus tareas que a que me las entreguen sin errores.
31. Después de dejar clara la tarea a realizar, suelo dejar que mis alumnos se organicen a su modo para que tengan cierto margen de autonomía.
34. Creo que para motivar a los alumnos lo mejor es explicar claro y bien, y no emplear premios ni castigos.
37. Esforzarse por mejorar la enseñanza y el interés de los alumnos es cuestión de ética, por lo que trato de esforzarme aunque no me sienta apoyado.
38. Cuando me encuentro con un alumno que no muestra interés por lo que enseño, no suelo ceder hasta que consigo motivarle.
39. Cuando un examen, un ejercicio o una tarea no están bien, casi siempre suelo indicar por qué están mal, en lugar de poner sólo la nota.
42. Pienso que hacer públicas las notas de ejercicios y exámenes nunca es negativo para los alumnos porque les estimula a no quedarse atrás.
47. Creo que decir que hay alumnos con los que no se puede hacer nada porque nada les interesa es una disculpa: siempre hay algún medio de motivarles.
53. Aunque muchos padres no se toman demasiado interés por apoyar desde casa el trabajo del profesor, generalmente es posible motivar incluso a los alumnos más difíciles.
54. Es frecuente que exprese ante mis alumnos en voz alta los pasos que sigo mentalmente para resolver las dificultades por las que me preguntan.

ESCALA 2: Pesimismo generalizado respecto a la posibilidad de motivar y creencia en que factores externos a la propia actividad (padres, compañeros, utilidad de la materia, edad de los alumnos, etc.) ejercen un papel determinante en la motivación de los alumnos; valoración positiva de la competición, la comparación normativa y la amenaza, no valoración del elogio ni del trabajo en grupo y orientación al resultado versus todo lo contrario.

1. No merece la pena esforzarse por motivar a los alumnos porque la sociedad no valora el esfuerzo del profesor.
2. Me resulta particularmente difícil motivar a los alumnos porque creo que motivar es un arte y que hay que nacer para ello.
3. Con tal que un alumno me demuestre que sabe cómo hacer una tarea, no me importa mucho que no la concluya correctamente.
6. Procuero crear un clima competitivo en la clase porque estimula a los alumnos a trabajar y superarse.
7. Para motivar a los alumnos lo único que hay que hacer es conseguir que tengan muy claro en cada momento que pueden suspender.
16. No se puede motivar a los alumnos si lo que han de aprender es algo cuya utilidad práctica no es patente.
17. En buena medida, el interés de los padres influye en el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos.
18. Cuando un alumno hace bien una tarea o resuelve correctamente un problema no suelo elogiarle, porque su obligación es aprender.
19. Las autoridades académicas no valoran como se debe el esfuerzo que hacemos por enseñar lo mejor posible. Por ello no merece la pena esforzarse.
23. No suelo proponer la realización de tareas por grupos porque siempre hay alguno que se aprovecha de los demás.
24. Suelo dejar bien claro quienes son los mejores en cada tarea porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.
25. Aunque se diga que no se debe castigar, es necesario amenazar con ello para que los alumnos estudien si no les interesa la materia.
41. Nunca evaluo a mis alumnos basándome en los trabajos realizados en grupo.
42. Pienso que hacer públicas las notas de ejercicios y exámenes nunca es negativo para los alumnos porque les estimula a no quedarse atrás.
44. La mayoría de las veces que no se consigue motivar a un alumno, se debe a la influencia negativa de los padres.
45. Cuando mis alumnos se encuentran con dificultades, suelo explicarles la tarea de nuevo en vez de darles pistas para que la resuelvan porque así se pierde tiempo.
46. En buena medida, el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos se debe al apoyo que recibo de mis compañeros.
51. Aunque algunos alumnos no se beneficien de ello, es preferible que haya en las clases un clima de competición, el mismo que en la sociedad.

ESCALA 3:Rechazo del trabajo en grupo y preferencia por el trabajo individual, valoración positiva de la competición y, secundariamente, directividad y negación de la posibilidad de elegir, valoración positiva de la amenaza y actitud directiva y exigente en relación con el resultado versus todo lo contrario.

3(-)Con tal que un alumno me demuestre que sabe cómo hacer una tarea, no me importa mucho que no la concluya correctamente.

5(-)Es frecuente que proponga a mis alumnos la realización de tareas en grupo.

8(-)Aunque los padres inicialmente apoyen poco al profesor, es mucho lo que podemos hacer por mejorar la motivación y el esfuerzo de nuestros alumnos.

12.Cuando pongo una tarea a mis alumnos no me basta con que sepan el proceso a seguir: es necesario que la hagan correctamente.

13.Por lo general no suelo dar a mis alumnos la posibilidad de elegir entre distintas tareas, aun cuando todas lleven al mismo objetivo.

14.No suelo organizar actividades por grupos porque pienso que se arma mucho jaleo y porque hay muchos no sacan provecho de ellas.

21.Cuando un alumno pregunta algo que no entiende, por lo general se lo explico directamente, que es más rápido que enseñarle a buscar la respuesta.

22.Normalmente dejo bien claro a mis alumnos que soy yo quien decide lo que hay que hacer, cómo y con quién.

23.No suelo proponer la realización de tareas por grupos porque siempre hay alguno que se aprovecha de los demás.

32(-)Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo con bastante frecuencia porque es la forma en que mejor aprenden.

41.Nunca evalúo a mis alumnos basándome en los trabajos realizados en grupo.

50.Creo que para que un alumno aprenda lo mejor es que trabaje individualmente y no con otros.

FACTOR 4: Rechazo de la competición y la comparación normativa (15, 33, -6, -24), rechazo de la amenaza (26, 52), facilitación de la autonomía (40, 31), y disposición al esfuerzo por motivar (10) aunque con cierto pesimismo respecto a poder conseguirlo (28, 35) versus todo lo contrario.

6(-)Procuró crear un clima competitivo en la clase porque estimula a los alumnos a trabajar y a superarse.

10.Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.

15.Casi nunca organizo en clase actividades en las que haya ganadores y perdedores porque desmotivan a la mayoría.

24(-)Suelo dejar bien claro quienes son los mejores en cada tarea porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.

26.Aunque para muchos padres lo único que cuentan son las notas, sirve de poco amenazar a los alumnos con el suspenso.

28.Creo que, sin la ayuda de sus compañeros, el profesor puede hacer poco por mejorar la motivación de sus alumnos.

33.Procuró evitar que los alumnos se comparen unos con otros porque eso crea una situación con mejores y peores que perjudica al aprendizaje.

35.Cuando los alumnos llegan a la edad de los que yo tengo, poca ayuda puede recibir el profesor de los padres para motivar a los chicos.

40.Si propongo a mis alumnos la realización de alguna tarea por grupos, normalmente les dejo que escojan libremente con quien quieren trabajar.

52.Creo que amenazar con castigos no sirve para nada porque, al final, sólo aprende el alumno al que le gusta la materia.

AMOP-EGB: ALUMNOS ESPECIALES

Elementos que integran las escalas de actitudes frente a los ALUMNOS ESPECIALES

AL. ESPECIALES: ESCALA 1

RECHAZO de los ALUMNOS CON PROBLEMAS
versus
ACEPTACION de los ALUMNOS CON PROBLEMAS

- 1.Me siento incapaz de motivar a los alumnos particularmente retrasados.
- 2.No me importaría dar clase a chicos marginados porque creo que con tacto es posible interesarles aprender.
- 4.Aunque por ética no rechazo en principio ni deficientes motóricos ni sensoriales en mi clase, prefiero que no estén porque me siento incapaz de motivarles y de enseñarles.
- 8.Considero que el profesor poco puede hacer para motivar a los alumnos especialmente inquietos y distraídos: requieren el trato de un especialista
- 9.No me importa tener que integrar en mi clase a chicos muy torpes porque creo que es bueno tanto para que aprendan ellos como los demás.
- 10.No deseo tener en mi clase chicos -como los gitanos- cuya valoración de la escuela es particularmente negativa: me siento incapaz de interesarles
- 12.Creo que enseñar a un ciego o a un sordo no resulta muy difícil: basta con aprender un código que permita comunicarse y ajustarse a su ritmo.
- 14.Considero que el trabajo en grupo es especialmente perjudicial para los alumnos más retrasados.
- 15.Soy partidario de que los alumnos con retraso acusado estén en clases especiales porque si no se puede conseguir muy poco de ellos.

AL. ESPECIALES: ESCALA 2

USO DE ESTRATEGIAS NEGATIVAS, CENTRADAS EN EL CONTROL
versus
USO DE ESTRATEGIAS POSITIVAS, CENTRADAS EN LA COMPRESION

- 3.Cuando alguna vez me toca un alumno desobediente y que se niega a trabajar, aplico la filosofía de que "por las buenas se consigue más que por las malas" para tratar de motivarle.
- 6.Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo porque ello favorece el interés y el aprendizaje de los más retrasados.
- 7.Con los alumnos cuya conducta me crea problemas, poner en evidencia su comportamiento frente al de los demás me resulta especialmente útil para hacerles reaccionar e interesarles en clase.
- 11.Aunque un alumno esté muy retrasado, normalmente intento que comprenda las tareas, aunque me lleve más tiempo que hacer que las realice mecánicamente
- 12.Creo que enseñar a un ciego o a un sordo no resulta muy difícil: basta con aprender un código que permita comunicarse y ajustarse a su ritmo.
- 13.Con los alumnos especialmente rebeldes creo que lo único que se puede hacer es mantenerlos a raya mediante castigos para que no influyan en otros.
- 14.Considero que el trabajo en grupo es especialmente perjudicial para los alumnos más retrasados.
- 16.Por muy mal que se porte un alumno, no suelo ponerlo de manifiesto ante los demás porque creo que es perjudicial para todos. Prefiero llamarle la atención aparte.

APENDICE 2

PRUEBAS PARA PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA

I. INFORMACION ESTADISTICA.

I.1: FORMULAS PARA LA OBTENCION DE PUNTUACIONES.

I.2: DESCRIPCION ESTADISTICA DE LAS PUNTUACIONES.

1.3: BAREMOS PARA LA INTERPRETACION DE LAS PUNTUACIONES.

II. ESCALAS Y CUESTIONARIOS.

II.1. COMPOSICION DE LAS ESCALAS DE LOS DISTINTOS CUESTIONARIOS

II.2. CUESTIONARIOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACION

1. ICOMO EM 2. MODEMO EM 3 AMOP EM

I.1: FORMULAS PARA LA OBTENCION DE PUNTUACIONES.

ENSEÑANZA MEDIA	
OBTENCION DE PUNTUACIONES	
ESCALAS COMPLETAS	
ICOMO 1=	$ \begin{aligned} &IC1 + IC4 + IC5 + IC7 + IC8 + IC10 + IC13 + IC14 + IC15 + \\ &IC16 + IC20 + IC21 + IC22 + IC24 + IC27 + IC28 + IC32 + IC34 + \\ &IC38 + IC40 + IC42 + IC43 + IC44 + IC46 + IC48 + IC50 + IC51 + \\ &IC53 + IC54 + IC56 + IC57 + IC59 + IC61 + IC62 + IC63 + IC65 + \\ &IC68 + IC69 + IC71 + IC73 + IC75 + IC76 + IC80 + IC81 + IC83 + \\ &IC87 + IC89 + IC90 + IC91 + IC92 + IC93 + IC95 + IC99. \end{aligned} $
ICOMO 2=	$ \begin{aligned} &IC3 + IC6 + IC12 + IC17 + IC19 + IC23 + IC25 + IC26 + IC29 + \\ &IC30 + IC31 + IC33 + IC35 + IC36 + IC37 + IC39 + IC41 + IC45 + \\ &IC47 + IC49 + IC52 + IC55 + IC58 + IC60 + IC63 + IC66 + IC67 + \\ &IC70 + IC72 + IC74 + IC77 + IC78 + IC79 + IC82 + IC84 + IC86 + \\ &IC88 + IC93 + IC96 + IC98 + IC100. \end{aligned} $
MODEMO 1=	$ \begin{aligned} &MD4 + MD9 + MD13 + MD14 + MD16 + MD17 + MD18 + MD19 + MD20 + \\ &MD21 + MD22 + MD23 + MD25. \end{aligned} $
MODEMO 2=	$ \begin{aligned} &MD1 + MD2 + MD3 + (6 - MD4) + MD5 + MD6 + MD7 + MD8 + \\ &(6 - MD10) + MD11 + MD12 + (6 - MD14) + MD15 + MD16 + \\ &(6 - MD19) + (6 - MD22) + MD24. \end{aligned} $
AMOP 1 =	$ \begin{aligned} &AM1 + (4 - AM5) + AM13 + AM14 + AM15 + AM19 + AM20 + AM22 + \\ &AM23 + AM24 + (4 - AM32) + AM41 + (4 - AM47) + AM50 + \\ &(4 - AM53). \end{aligned} $
AMOP 2 =	$ \begin{aligned} &AM4 + AM8 + AM9 + AM10 + AM11 + AM15 + (4 - AM16) + (4 - AM25) \\ &+ AM27 + AM29 + AM30 + AM31 + AM33 + AM37 + AM38 + AM39 + AM45 \\ &+ AM47. \end{aligned} $
AMOP 3 =	$ \begin{aligned} &AM3 + AM6 + AM7 + AM10 + AM21 + AM22 + AM24 + AM25 + \\ &(4 - AM26) + AM29 + AM38 + AM42 + (4 - AM45) + AM46 + AM48 + \\ &AM51. \end{aligned} $
AMOP 4 =	$ \begin{aligned} &AM1 + AM2 + AM6 + (4 - AM10) + (4 - AM11) + (4 - AM17) + AM19 \\ &+ AM20 + (4 - AM34) + AM35 + (4 - AM40) + AM43. \end{aligned} $

ICOMO: ESCALAS ABREVIADAS

SOCIALES (S)

ICOMO S1=IC1 + IC4 + IC5 + IC7 + IC8 + IC10 + IC13 + IC14 + IC15 + IC16 + IC20 + IC21 + IC22 + IC24.

ICOMO S2=IC2 + IC3 + IC6 + IC9 + IC11 + IC12 + IC17 + IC18 + IC19 + IC23 + IC25.

LENGUA Y LITERATURA (L)

ICOMO L1=IC27 + IC28 + IC32 + IC34 + IC38 + IC40 + IC42 + IC43 + IC44 + IC46 + IC48 + IC50.

ICOMO L2=IC26 + IC29 + IC30 + IC31 + IC33 + IC35 + IC36 + IC37 + IC39 + IC41 + IC45 + IC47 + IC49.

NATURALES Y BIOLOGIA (N)

ICOMO N1=IC51 + IC53 + IC54 + IC56 + IC57 + IC59 + IC61 + IC62 + IC63 + IC65 + IC68 + IC69 + IC71 + IC73 + IC75.

ICOMO N2=IC52 + IC55 + IC58 + IC60 + IC63 + IC64 + IC66 + IC67 + IC70 + IC72 + IC74.

MATEMATICAS, FISICA Y QUIMICA (M)

ICOMO M1=IC76 + IC80 + IC81 + IC83 + IC85 + IC87 + IC89 + IC90 + IC91 + IC92 + IC93 + IC95 + IC97 + IC99.

ICOMO M2=IC77 + IC78 + IC79 + IC82 + IC84 + IC86 + IC88 + IC93 + IC96 + IC98 + IC100.

ESCALAS COMBINADAS

Las puntuaciones se obtienen simplemente sumando las obtenidas en las escalas simples que las componen.

I.2: DESCRIPCION ESTADISTICA DE LAS PUNTUACIONES.

ENSEÑANZA MEDIA											
ESTADISTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS PUNTUACIONES											
ESCALAS COMPLETAS											
ESCALAS	N	MEDIA	DESVIACION	ERROR	COEFIC.	VALOR Z	VALOR Z	RANGO			
		TIPICA	TIPICO	DE VAR.	DE VAR.	MENOR	MENOR	MAYOR	MAYOR		
ICOMO 1	87	228.77	34.78	3.72	.15	132	-2.78	297	1.96	165	
ICOMO 2	90	116.53	35.24	3.71	.30	18	-2.80	198	2.31	180	
MODEMO 1	95	34.09	11.30	1.15	.33	2	-2.84	62	2.47	60	
MODEMO 2	93	67.91	12.75	1.32	.18	38	-2.34	94	2.04	56	
AMOP 1	97	22.38	9.35	.95	.41	3	-2.07	52	3.17	49	
AMOP 2	98	53.59	8.38	.84	.15	32	-2.58	72	2.20	40	
AMOP 3	97	24.22	7.43	.75	.30	4	-2.72	49	3.33	45	
AMOP 4	98	15.48	6.21	.62	.40	2	-2.17	44	4.59	42	
ICOMO: ESCALAS ABREVIADAS											
ESCALA	N	MEDIA	DESVIACION	ERROR	COEFIC.	VALOR Z	VALOR Z	RANGO			
		TIPICA	TIPICO	DE VAR.	DE VAR.	MENOR	MENOR	MAYOR	MAYOR		
SOC. 1	92	60.44	11.19	1.16	.18	31	-2.63	79	1.66	48	
SOC. 2	92	28.59	9.30	.97	.32	6	-2.43	51	2.41	45	
LENG.1	95	53.23	8.97	.92	.16	21	-3.59	71	1.98	50	
LENG.2	95	35.46	12.06	1.23	.34	7	-2.36	65	2.45	58	
NAT. 1	91	63.38	10.99	1.15	.17	35	-2.58	83	1.78	48	
NAT. 2	95	34.26	9.49	.97	.27	8	-2.76	55	2.18	47	
MAT. 1	91	58.73	10.51	1.10	.17	29	-2.83	79	1.93	50	
MAT. 2	93	32.32	10.99	1.13	.34	3	-2.67	54	1.97	51	
S+L 1	92	113.84	18.59	1.93	.16	57	-3.06	144	1.62	87	
S+L 2	92	64.18	19.50	2.03	.30	13	-2.62	114	2.55	101	
S+N 1	89	123.87	20.32	2.15	.16	68	-2.75	156	1.58	88	
S+N 2	91	63.15	16.65	1.74	.26	14	-2.95	100	2.21	86	
S+M 1	90	119.28	19.69	2.07	.16	63	-2.86	155	1.81	92	
S+M 2	91	60.82	17.91	1.87	.29	9	-2.89	102	2.30	93	
L+N 1	89	117.03	17.93	1.90	.15	70	-2.62	154	2.06	84	
L+N 2	92	70.17	20.52	2.13	.29	15	-2.69	115	2.18	100	
L+M 1	91	111.99	18.12	1.90	.16	58	-2.98	150	2.10	92	
L+M 2	92	67.73	21.71	2.26	.32	10	-2.66	118	2.31	108	
N+M 1	87	121.95	20.00	2.14	.16	66	-2.80	162	2.00	96	
N+M 2	92	66.94	19.61	2.04	.29	11	-2.85	103	1.84	92	
S+L+N 1	89	177.43	27.02	2.86	.15	104	-2.72	227	1.83	123	
S+L+N 2	91	98.92	27.42	2.87	.27	21	-2.84	164	2.37	143	
S+L+M 1	90	172.59	27.32	2.88	.15	94	-2.88	223	1.84	129	
S+L+M 2	91	96.25	28.65	3.00	.29	16	-2.80	167	2.47	151	
S+N+M 1	87	182.25	28.75	3.08	.15	100	-2.86	235	1.83	135	
S+N+M 2	90	95.54	26.20	2.76	.27	17	-3.00	152	2.15	135	
L+N+M 1	87	175.44	26.76	2.86	.15	99	-2.86	233	2.15	134	
L+N+M 2	91	102.54	30.29	3.17	.29	18	-2.79	168	2.16	150	

I.3: BAREMOS PARA LA INTERPRETACION DE LAS PUNTUACIONES.

ESCALAS PARA PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA TABLA PARA LA CONVERSION DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS EN DECATIPOS NORMALIZADOS (N = 98) ESCALAS COMPLETAS										
Decatipos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escalas										
ICOMO 1	0-139	139-168	169-195	196-212	213-227	228-249	250-264	265-276	277-282	283-
ICOMO 2	0- 38	39-62	63-83	84-94	95-116	117-135	136-152	153-166	167-181	182-
MODEMO 1	0- 4	5-16	17-23	24-29	30-32	33-38	39-46	47-48	49-55	56-
MODEMO 2	0- 39	40-46	47-52	53-61	62-69	70-76	77-79	80-83	84-87	88-
AMOP 1	0- 4	5- 7	8-11	13-18	19-21	22-25	26-30	31-37	38-39	40-
AMOP 2	0- 34	35-39	40-44	45-48	49-53	54-58	59-62	63-64	65-67	68-
AMOP 3	0- 6	7-13	14-16	17-20	21-24	25-26	27-29	30-34	35-39	40-
AMOP 4	0- 2	3- 5	6- 9	10-12	13-14	15-17	18-20	21-22	23-27	28-

ESCALAS PARA PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA
TABLA PARA LA CONVERSION DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS EN DECATIPOS NORMALIZADOS (N = 98)
ICOMO: ESCALAS ABREVIADAS

Decatipos Escala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ICOMO S1	0-33	34-38	39-47	48-55	56-61	62-66	67-71	72-73	74-76	77-
ICOMO S2	0-6	7-12	13-17	18-23	24-27	28-33	34-37	38-42	43-46	47-
ICOMO L1	0-33	34-38	39-44	45-48	49-52	53-58	59-61	62-64	65-66	67-
ICOMO L2	0-12	13-18	19-24	25-29	30-33	34-39	40-48	49-53	54-59	60-
ICOMO N1	0-37	38-44	45-52	53-57	58-63	64-69	70-73	74-77	78-79	80-
ICOMO N2	0-15	16-21	22-24	25-28	29-33	34-37	38-43	44-48	49-51	52-
ICOMO M1	0-37	38-41	42-46	47-54	55-58	59-64	65-68	69-71	72-74	75-
ICOMO M2	0- 5	6-16	17-20	21-24	25-31	32-38	39-44	45-47	48-52	53-

ESCALAS PARA PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA
TABLA PARA LA CONVERSION DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS EN DECATIPOS NORMALIZADOS (N = 98)
ICOMO: ESCALAS ABREVIADAS (Continuación)

Decatipos Escalas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ICOMO S+L 1	0-67	68-80	81-94	95-107	108-116	117-123	124-130	131-137	138-140	141-
ICOMO S+L 2	0-29	30-36	37-44	45-52	53-60	61-71	72-84	85-92	93-103	104-
ICOMO S+N 1	0-71	72-84	85-103	104-115	116-124	125-136	137-143	144-150	151-154	155-
ICOMO S+N 2	0-30	31-39	40-45	46-53	54-63	64-71	72-78	80-86	87-94	95-
ICOMO S+M 1	0-71	72-87	88-100	101-111	112-118	119-132	133-139	140-144	145-151	152-
ICOMO S+M 2	0-29	30-34	35-41	42-50	51-60	61-70	71-78	79-83	84-92	93-
ICOMO L+N 1	0-74	75-89	90-99	100-106	107-116	117-127	128-133	134-141	142-145	146-
ICOMO L+N 2	0-31	32-37	38-50	51-56	57-68	69-80	83-89	91-100	101-110	111-
ICOMO L+M 1	0-62	63-83	84-95	97-102	103-110	111-123	124-130	131-136	137	138-
ICOMO L+M 2	0-21	22-35	36-48	49-53	54-64	65-78	79-91	92-101	102-105	106-
ICOMO N+M 1	0-77	78-88	89-100	101-112	113-121	122-134	135-143	144-148	149-151	152-
ICOMO N+M 2	0-20	21-38	39-46	47-54	55-67	68-75	76-88	89-97	98-101	102-

ESCALAS PARA PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA
TABLA PARA LA CONVERSION DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS EN DECATIPOS NORMALIZADOS (N = 98)
ICOMO: ESCALAS ABREVIADAS (Continuación)

Decatipos Escala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ICOMO S+L+N 1	0-113	114-128	129-151	152-165	166-178	179-192	193-204	205-213	214-218	219-
ICOMO S+L+N 2	0-40	41-60	61-72	73-81	82-97	98-112	113-125	126-136	137-152	153-
ICOMO S+L+M 1	0-96	97-126	127-147	148-159	160-172	173-190	191-199	200-207	208-214	215-
ICOMO S+L+M 2	0-47	48-56	57-68	69-78	79-95	96-108	109-124	125-140	141-151	152-
ICOMO S+N+M 1	0-114	115-137	138-155	156-167	168-182	183-198	199-210	211-221	222-227	228-
ICOMO S+N+M 2	0-45	46-58	59-69	70-78	79-98	100-107	108-121	122-134	135-142	143-
ICOMO L+N+M 1	0-113	114-135	136-145	146-161	162-173	174-193	194-204	205-212	213-217	218-
ICOMO L+N+M 2	0-40	41-58	59-73	74-82	83-102	103-115	116-137	138-148	149-152	153-

2.2.1. ELEMENTOS QUE FORMAN LAS ESCALAS CORRESPONDIENTES A CADA UNO DE LOS CUESTIONARIOS.

ICOMO-EM

ICOMO EM: ESCALA 1

A) SOCIALES.

1. Decirles que conocer estos organismos puede servir para saber qué votar en caso de un referendun sobre la integración en ellos.
4. Preguntarles algo como: ¿Os gustaría trabajar en la ONU?
5. Preguntarles algo como: ¿Alguno se ha preguntado alguna vez qué es o para qué sirve la ONU? ¿Y la FAO?...
7. Pedirles que hagan un trabajo en grupo en el que expongan todo lo que logren averiguar sobre un organismo internacional concreto.
8. Decirles antes de empezar el trabajo, tanto si es en grupo como si no: "Pensad que es una tarea fácil y que la vais a hacer bien".
10. Aunque trabajen en grupo, decirles que luego habrá un control para comprobar lo que cada uno ha aprendido, y calificarles individualmente.
13. Darles una lista de Organismos Internacionales y permitirles que escojan uno para hacer un trabajo sobre él.
14. En caso de proponerles trabajar en grupos de dos, permitirles que se agrupen como deseen, escogiendo el compañero.
15. Decirles antes de empezar: "No os preocupéis si al comienzo os parece difícil. Estoy seguro de que vais a hacer un buen trabajo".
16. Indicarles que el trabajo debe responder como mínimo a las siguientes preguntas acerca del Organismo internacional estudiado:
 - a) ¿Con qué objetivo se creó?
 - b) ¿Qué función se pretende que cumpla en la actualidad?
 - c) ¿Qué países lo integran en la actualidad?
 - d) ¿Por qué crees que hay países que aunque puedan no forman parte de él?
20. Preguntar, tras escuchar lo que hablan los alumnos de un grupo que se encuentra con dificultades: ¿Habéis pensado qué información necesitáis y donde buscarla? Es conveniente que penséis los pasos a dar.
21. Cuando un grupo o un alumno van a exponer el resultado de su trabajo, dices a la clase: He visto que todos habéis puesto interés y que habéis hecho un buen trabajo. Veamos los resultados.
22. Decir a un grupo al que has observado trabajar pero que no ha hecho bien la tarea: "Esto no está demasiado bien. Pero bueno, ya sé que habéis hecho todo lo posible por hacerlo bien".
24. Preguntar a un alumno, después que ha expuesto un trabajo, ¿qué es lo que has aprendido haciendo este trabajo?

B) LENGUA Y LITERATURA.

27. Preguntarles: ¿Se os ha ocurrido pensar alguna vez que sólo se comprende lo que se lee en la medida en que se es capaz de hacer un comentario rico y preciso del texto?
28. Decirles que aprender a comentar un texto puede serles muy útil, por ejemplo, como medio para aprender a comunicarse por escrito.
32. Decirles que pueden agruparse por parejas para comentar los textos entre los dos de modo que puedan completar sus puntos de vista.
34. Indicarles al comenzar a trabajar que recuerden los pasos que deben seguir, según se les ha enseñado, y verán qué fácil les resulta.
38. Permitirles que escojan los textos a comentar de un conjunto de ellos que previamente les has facilitado.
40. Indicarles que cada comentario debe responder a las preguntas tales como: ¿Cuál es el contenido esencial del texto? ¿En qué contexto -literario, histórico, cultural- cabe situarlo? ¿Desde qué criterios voy a valorar su contenido? ¿Y su forma? ¿Qué valoración cabe hacer de uno y otra?
42. Decirles que recuerden los pasos que hay que seguir porque así no les costará trabajo escribir los comentarios.
43. Durante la realización de la tarea, vas pasando entre los alumnos diciendo: "Procurad hacerlo bien. Sé que sabéis como hacerlo".
44. Decir a un alumno que se queda atascado y dice que no sabe qué decir: "Recuerda los pasos que hemos dicho que hay que seguir y, si te hace falta, consulta el libro de texto".
46. Decir a dos alumnos que están discutiendo porque cada uno quiere imponer sus ideas: "No aprende más quien impone sus ideas, sino quien es capaz de cambiarlas si las del compañero son mejores".
48. Después de que los alumnos han entregado los comentarios, decir: "Vamos a ir leyendo los trabajos para ver los pasos que se han seguido y para aprender la forma en que podemos mejorarlos".
50. Comentar al finalizar la sesión: "Si os esforzáis un poco más, la próxima vez lo haréis bien. Ya habéis visto lo que se consigue con esfuerzo".

ICOMO EM: ESCALA 1 (continuación)

C) NATURALES Y BIOLOGIA.

51. Decir a los alumnos que piensen en los pasos que se han seguido en clase al estudiar otras plantas y verán que no les resulta difícil.
53. Preguntarles antes de ponerles la tarea: ¿Os habéis preguntado alguna vez cómo es la planta del mango?
54. Preguntarles al ir a presentar la tarea: ¿Alguno ha pensado en lo interesante que puede resultar intentar cultivar plantas tropicales en España?
56. Decirles antes de empezar: "Estudiar el mango puede servirnos para ver si hemos aprendido cómo estudiar una planta, sea del tipo que sea".
57. En caso de proponerles trabajar en grupos de dos, permitirles que realicen el trabajo con el compañero/a que ellos mismos escojan.
59. Pedirles que hagan un trabajo en grupo en el que presenten todo lo que logren averiguar sobre el mango.
61. Proponer el estudio del mango sólo como sugerencia, indicando que pueden elegir entre estudiar esta planta u otra planta tropical.
62. Indicarles que el trabajo debe tener las siguientes partes: Características de la planta del mango (raíz, tallo, hojas, flor y fruto), lugares y clima en que es posible cultivarla, reproducción, utilidad y zona de España en que sería posible introducirla.
63. Decirles al comenzar: "Poned interés porque si no, no os saldrá un buen trabajo. Ya sabéis que sin esfuerzo no se consigue nada".
65. Decirles que si hacen bien el trabajo pueden presentarlo en la exposición de trabajos que se va a hacer en el centro a fin de curso.
68. Decir a un alumno que no está haciendo bien el trabajo: ¿Por qué no miras en el texto los puntos a seguir al estudiar una planta?
69. Al terminar el trabajo, si han estado trabajando en grupo, dejar que cada grupo elija uno de sus miembros para exponer el resultado.
71. Al terminar un grupo de alumnos de exponer su trabajo, decir: "El trabajo no está demasiado bien. Me parece que no os habéis esforzado por hacerlo como podéis".
73. Devolver a los alumnos los trabajos con la nota puesta.
75. Devolver a los alumnos los trabajos indicándoles qué cosas están mal y señalando qué es lo que deberían haber hecho.

D) MATEMATICAS, FISICA Y QUIMICA.

76. Decirles que la realización de tales experimentos les ayudará a comprobar y comprender el fundamento de las leyes físico-matemáticas.
80. Preguntarles algo como: ¿Alguno de vosotros ha utilizado espontáneamente sus conocimientos de matemáticas para resolver problemas de física?
81. Decirles que al terminar el experimento deberán hacer una exposición oral de los pasos seguidos y de los resultados obtenidos.
83. Decirles antes de empezar el trabajo, tanto si es en grupo como si no: "Pensad que es una tarea fácil y que la vais a hacer bien".
87. Presentarles cinco experimentos de los que deberán escoger dos para su realización.
89. En caso de proponerles trabajar en grupos de dos, permitirles que se agrupen como deseen, escogiendo el compañero.
90. Decirles antes de empezar: "No os preocupéis si al comienzo os parece difícil. Estoy seguro de que vais a hacer un buen trabajo".
91. Indicarles que para la realización del primer experimento, que trata de la ley de Hooke, deben seguir los siguientes pasos: a) Obtener medidas suficientes. b) Representarlas correctamente en un diagrama cartesiano. c) Calcular la relación entre las variables.
92. Trabaja con atención, sin prisas, que no es difícil.
93. Durante la realización de la tarea, observas que un grupo tiene dificultades. Entonces dices: ¿Estáis pensando realmente cómo tenéis que hacerlo? Tenéis que esforzaros si queréis que os salga bien.
95. Un alumno te dice que los puntos no están alineados, como parece que debían estarlo. Entonces le dices: ¿Por qué no vuelves a repararlo para ver si te has equivocado al tomar las medidas o al representarlas?
99. Preguntar a un alumno, después que ha expuesto su trabajo, ¿qué es lo que has aprendido haciendo estos experimentos?

ICOMO EM: ESCALA 2

A) SOCIALES.

3. Decirles que estudien el tema porque al día siguiente van a tener un control sobre el mismo.
6. Decirles que estudien el tema porque lo vais a preguntar a continuación y el que no lo sepa no irá al recreo.
12. Decirles que quienes no contesten correctamente al menos 12 de las veinte preguntas del control, suspenderán.
17. Decirles al comenzar: Estoy seguro de que lo vais a hacer bien porque sois chicos listos.
19. Al preguntar a los alumnos que países pertenecen a un O.I. dado, éste se equivoca. Entonces te diriges a toda la clase y, tras señalar el error, preguntas: ¿Quién sabe la respuesta correcta?
23. Si los alumnos han estado trabajando en grupo, es preferible que el profesor elija al alumno de cada grupo que considere más capacitado para exponer el trabajo, y no dejar que cada equipo elija un representante.
25. Tras examinar las tareas de los alumnos, decirles: "Hay varios trabajos bastante buenos. Voy a exponerlos para que veáis quiénes son los mejores".

B) LENGUA Y LITERATURA.

26. Decirles que procuren comentar bien los textos porque luego se van a corregir y la nota que saquen será la de la evaluación siguiente.
29. Decirles que los comentarios que mejor estén se expondrán públicamente para que todos puedan ver los listos que son sus autores.
30. Decirles que quienes no realicen los comentarios correctamente, suspenderán la próxima evaluación.
31. Preguntarles: ¿Habéis pensado alguna vez en la cultura que refleja en la prensa el que una persona comente en profundidad lo escrito por otros?
33. Decirles que deben ponerse de acuerdo en el contenido y la forma de los comentarios, porque ambos recibirán la misma nota.
35. Decirles que cada uno atienda a su trabajo, porque cada uno va a recibir la nota que le corresponda y no vais a permitir que se copien.
36. Decirles que luego se leerán los comentarios en público para ver quienes son los que mejor y peor comentan un texto.
37. Decirles que quienes tengan más de cinco faltas de ortografía deberán repetir el trabajo.
39. Nombrar directamente el compañero con el que ha de trabajar cada alumno, poniendo en cada pareja uno listo con uno menos listo.
41. Decirles al comienzo de la tarea: Tenéis que esforzaros. Si no, no os va a salir bien, porque no se puede hacer de cualquier manera.
45. Tras observar a un alumno que va poniendo ideas una tras otra sin orden ni organización, decirle: "Si no pones más atención, nunca aprenderás".
47. Una vez que han terminado los trabajos, decir a un alumno: "Sal a leernos tu comentario para que veamos cómo lo has hecho".
49. Después de corregir los comentarios, decir: "Los trabajos de X, Y, etc. están muy bien hechos. Pero P, Q, etc. tienen todavía mucho que aprender"

ICOMO EM: ESCALA 2 (Continuación)

C) NATURALES Y BIOLOGIA.

52. Decirles que deben entregar el trabajo antes del fin de semana porque servirá para la nota de la próxima evaluación.
55. Decirles que procuren realizar bien la tarea porque luego va a haber un control sobre ese tema y el que lo suspenda, suspenderá la siguiente evaluación.
58. Decirles que para aprobar el control sobre el mango basta con que contesten bien 6 de las 10 preguntas.
60. Decirles que aunque hagan el trabajo en grupo, luego habrá un control para que cada uno reciba la nota en función de lo que haya aprendido.
63. Decirles al comenzar: "Poned interés porque si no, no os saldrá un buen trabajo. Ya sabéis que sin esfuerzo no se consigue nada".
66. Decirles que a la semana siguiente se expondrán los trabajos en clase para que se vea quienes son los que mejor los han hecho.
67. Mientras los alumnos están trabajando, hay un grupo que no está haciendo bien el trabajo. Entonces preguntas en voz alta: ¿Quién puede decirles cómo se plantan los mangos?
70. Decir al resto de la clase cuando un grupo o un alumno van a exponer el resultado de su trabajo: "Me parece que no todos habéis puesto interés. Vamos a ver si habéis trabajado de verdad o si habéis estado haciendo el vago".
72. Exponer los trabajos y pedir que los compañeros den una nota de 0 a 5 a cada uno, anotándolo en un panel visible colocado en la pared.
74. Decirles al devolverles los trabajos: "No están demasiado mal. Se ve que sois chicos listos".

D) MATEMATICAS, FISICA Y QUIMICA.

77. Decirles que la realización precisa de tales experimentos les ayudará a elaborar un cuaderno de prácticas que podrán enseñar en casa con gusto.
78. Decirles que procuren hacer bien los experimentos porque al día siguiente van a tener un control sobre ese tema.
79. Decirles que quienes no contesten correctamente al menos 12 de las 20 preguntas del control, suspenderán.
82. Decirles que cada uno trabaje independientemente para evitar interferencias y distracciones.
84. Si trabajan en grupo, decirles que la nota que reciba el trabajo será la misma que recibirán cada uno de ellos.
86. Decirles que las notas de los trabajos individuales se expondrán públicamente.
88. Decirles: Si no sabéis Matemáticas, nunca se os dará bien la Física.
93. Durante la realización de la tarea, observas que un grupo tiene dificultades. Entonces dices: ¿Estáis pensando realmente cómo tenéis que hacer lo? Tenéis que esforzaros si queréis que os salga bien.
96. Al examinar el cuaderno de prácticas y comprobar que un grupo ha hecho mal los experimentos, dices: "Está visto que hay quien vale y quien no. ¿Cómo es posible que no lo hayáis hecho bien?"
98. Si los alumnos han estado trabajando en grupo, eliges un miembro de cada grupo para exponer los resultados.
100. Tras examinar las tareas de los alumnos, decirles: "Hay varios trabajos bastantes buenos. Voy a exponerlos para que veáis quiénes son los mejores".

MODEMO EM

(Inventario de comportamientos modeladores de la motivación).

MODEMO EM: Escala 1

Comportamientos modeladores de la "PREOCUPACION POR EL YO".

4. Seguro que esta vez me sale mejor que a nadie.
9. Me encantan el rigor y la precisión con que trabaja el ordenador.
- 13.Lo logré. Desde luego, el que vale, vale.
14. Menos mal que no se han dado cuenta de mi error.
- 16.Hoy sé más que ayer pero menos que mañana.
17. ¡Qué desastre soy! Menos mal que la gente es comprensiva.
- 18.Desde luego, da gusto trabajar con el ordenador por el tiempo que te deja libre.
- 19.No sé por qué me preocupo. Por mucho que te esfuerces, poco cambian las cosas.
- 20.Tengo que conseguir resolverlo, porque si no voy a quedar fatal.
- 21.Por fin acabé. ¡Qué tío más grande soy!
- 22.La verdad es que resolverlo ha sido cosa de suerte.
- 23.Me ha salido bien. No hay como saber para que te salgan las cosas.
- 25.Me he equivocado. ¡Qué mala suerte! Esperemos que no se repita.

MODEMO EM: Escala 2

Comportamientos modeladores de la "PREOCUPACION POR APRENDER".

1. Si lo intento, aprenderé a hacerlo.
- 2(-)Yo prefiero trabajar sólo porque cuando se trabaja con otros se va más despacio.
- 3.Desde luego, esto resulta fácil.
- 4(-) Seguro que esta vez me sale mejor que a nadie.
- 5.Me encanta trabajar en grupo porque siempre se aprende algo nuevo.
6. Me ha costado trabajo, pero lo he conseguido, que es lo que cuenta.
- 7.Veamos... No tengo más que pensarlo un poco y me saldrá.
8. Voy a repasarlo a ver si consigo que no se me olvide cómo lo he hecho.
- 10(-)Seguramente me ha salido mal, pero no es por culpa mía.
- 11.Bueno, se acabó. ¡Qué interesante ha resultado!
- 12.¿Por qué no me sale? ¿Qué es lo que hago mal? Veamos...
- 14(-)Menos mal que no se han dado cuenta de mi error.
- 15.Ya está. El que la sigue la consigue.
16. Hoy sé más que ayer pero menos que mañana.
- 19(-)No sé por qué me preocupo. Por mucho que te esfuerces, poco cambian las cosas.
- 24.A ver si aprendo a resolverlo. Voy a intentarlo.

Cuestionario AMOP-EM

AMOP EM: Escala 1:

RECHAZO DEL TRABAJO EN GRUPO y, secundariamente, PESIMISMO MOTIVACIONAL.

- 1.No merece la pena esforzarse por motivar a los alumnos porque la sociedad no valora el esfuerzo del profesor.
- 5(-)Es frecuente que proponga a mis alumnos la realización de tareas en grupo.
- 13.Por lo general no suelo dar a mis alumnos la posibilidad de elegir entre distintas tareas, aun cuando todas lleven al mismo objetivo.
- 14.No suelo organizar actividades por grupos porque pienso que se arma mucho jaleo y porque hay muchos no sacan provecho de ellas.
- 15.Casi nunca organizo en clase actividades en las que haya ganadores y perdedores porque desmotivan a la mayoría.
- 19.Ni padres ni autoridades valoran como se debe el esfuerzo que hacemos por enseñar lo mejor posible. Por ello no merece la pena esforzarse.
- 20.Aunque nos esforcemos por interesar a los chicos en lo que se les enseña, ya vienen marcados y apenas se les puede cambiar.
- 22.Normalmente dejo bien claro a mis alumnos que soy yo quien decide lo que hay que hacer, cómo y con quién.
- 23.No suelo proponer la realización de tareas por grupos porque siempre hay alguno que se aprovecha de los demás.
- 24.Suelo dejar bien claro quienes son los mejores en cada tarea porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.
- 32(-)Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo con bastante frecuencia porque es la forma en que mejor aprenden.
- 41.Nunca evaluo a mis alumnos basándome en los trabajos realizados en grupo.
- 47(-)Creo que decir que hay alumnos con los que no se puede hacer nada porque nada les interesa es una disculpa: siempre hay algún medio de motivarles.
- 50.Creo que para que un alumno aprenda lo mejor es que trabaje individualmente y no con otros.
- 53(-)Aunque muchos padres no se toman demasiado interés por apoyar desde casa el trabajo del profesor, generalmente es posible motivar incluso a los alumnos más difíciles.

AMOP EM: Escala 2

ACTITUD CENTRADA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y OPTIMISMO MOTIVACIONAL

- 4.Los alumnos deben sentirse libres para preguntar en cualquier momento, por lo que escucho sus preguntas incluso en medio de una explicación.
- 8.Aunque los padres inicialmente apoyen poco al profesor, es mucho lo que podemos hacer por mejorar la motivación y el esfuerzo de nuestros alumnos.
- 9.Lo que hago con más frecuencia cuando un alumno suspende o no hace una tarea bien es repasarla con él para que vea dónde está mal.
- 10.Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.
- 11.Normalmente no tengo dificultad para interesar a mis alumnos por lo que enseño y hacerlos trabajar.
- 15.Casi nunca organizo en clase actividades en las que haya ganadores y perdedores porque desmotivan a la mayoría.
- 16(-)No se puede motivar a los alumnos si lo que han de aprender es algo cuya utilidad práctica no es patente, como suele ocurrir con las humanidades.
- 25(-)Aunque se diga que no se debe castigar, es necesario amenazar con ello para que los alumnos estudien si no les interesa la materia.
- 27.Cuando mis alumnos hacen bien una tarea, les sugiero frecuentemente que piensen los pasos que han seguido. a fin de que no se les olviden.
- 29.Normalmente estudio a mis alumnos y siempre suelo encontrar medios de interesarles por aprender.
- 30.Doy más importancia a que los chicos se fijen en cómo hay que razonar para hacer bien sus tareas que a que me las entreguen sin errores.
- 31.Después de dejar claros los objetivos de una tarea, suelo dejar que mis alumnos se organicen a su modo para que tengan cierto margen de autonomía.
- 33.Procuro evitar que los alumnos se comparen unos con otros porque eso crea una situación con mejores y peores que perjudica al aprendizaje.
- 37.Esforzarse por mejorar la enseñanza y el interés de los alumnos es cuestión de ética, por lo que trato de esforzarme aunque no me sienta apoyado.
- 38.Cuando me encuentro con un alumno que no muestra interés por lo que enseño, no suelo ceder hasta que consigo motivarle.
- 39.Cuando un examen, un ejercicio o una tarea no están bien, casi siempre suelo indicar por qué están mal, en lugar de poner sólo la nota.
- 45.Cuando mis alumnos se encuentran con dificultades, suelo preguntarles en qué consisten y darles pistas para que ellos las resuelvan.
- 47.Creo que decir que hay alumnos con los que no se puede hacer nada porque nada les interesa es una disculpa: siempre hay algún medio de motivarles.

AMOP EM: Escala 3

ACTITUD FAVORABLE AL USO DE PRACTICAS COMPARATIVO-COMPETITIVAS y, secundariamente,
AL USO DE LA AMENAZA Y A CENTRAR LA ATENCION EN EL RESULTADO
UNIDA A UNA BUENA DISPOSICION A ESFORZARSE POR MOTIVAR

Cuestionario AMOP-EM

3. Con tal que un alumno me demuestre que sabe cómo hacer una tarea, no me importa mucho que no la concluya correctamente.
6. Procuero crear un clima competitivo en la clase porque estimula a los alumnos a trabajar y superarse.
7. Para motivar a los alumnos lo único que hay que hacer es conseguir que tengan muy claro en cada momento que pueden suspender.
10. Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.
21. Cuando un alumno pregunta algo que no entiende, por lo general se lo explico directamente, que es más rápido que enseñarle a buscar la respuesta.
22. Normalmente dejo bien claro a mis alumnos que soy yo quien decide lo que hay que hacer, cómo y con quién.
24. Suelo dejar bien claro quienes son los mejores en cada tarea porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.
25. Aunque se diga que no se debe castigar, es necesario amenazar con ello para que los alumnos estudien si no les interesa la materia.
- 26(-) Aunque para muchos padres lo único que cuentan son las notas, sirve de poco amenazar a los alumnos con el suspenso.
29. Normalmente estudio a mis alumnos y siempre suelo encontrar medios de interesarles por aprender.
38. Cuando me encuentro con un alumno que no muestra interés por lo que enseño, no suelo ceder hasta que consigo motivarle.
42. Pienso que hacer públicas las notas de ejercicios y exámenes nunca es negativo para los alumnos porque les estimula a no quedarse atrás.
- 45(-) Cuando mis alumnos se encuentran con dificultades, suelo preguntarles en qué consisten y darles pistas para que ellos las resuelvan.
46. En buena medida, el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos se debe al apoyo que recibo de mis compañeros.
48. Por lo general devuelvo los ejercicios, tareas o exámenes que me entregan mis alumnos con un bien o un mal y nada más.
51. Aunque algunos alumnos no se beneficien de ello, es preferible que haya en las clases un clima de competición, el mismo que en la sociedad.

AMOP EM: Escala 4

PESIMISMO GENERALIZADO RESPECTO A LA POSIBILIDAD DE MOTIVAR y, secundariamente, uso de prácticas que suponen motivar desde fuera de la tarea (competición, premios y castigos)

1. No merece la pena esforzarse por motivar a los alumnos porque la sociedad no valora el esfuerzo del profesor.
2. Me resulta particularmente difícil motivar a los alumnos: creo que motivar es un arte y que hay que nacer para ello.
6. Procuero crear un clima competitivo en la clase porque estimula a los alumnos a trabajar y superarse.
- 10(-) Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.
- 11(-) Normalmente no tengo dificultad para interesar a mis alumnos por lo que enseño y hacerlos trabajar.
- 17(-) En buena medida, el interés de los padres influye en el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos.
19. Ni padres ni autoridades valoran como se debe el esfuerzo que hacemos por enseñar lo mejor posible. Por ello no merece la pena esforzarse.
20. Aunque nos esforcemos por interesar a los chicos en lo que se les enseña, ya vienen marcados y apenas se les puede cambiar.
27. Cuando mis alumnos hacen bien una tarea, les sugiero frecuentemente que piensen los pasos que han seguido. a fin de que no se les olviden.
- 34(-) Creo que para motivar a los alumnos lo mejor es explicar claro y bien, y no emplear premios ni castigos.
35. Cuando los alumnos llegan a la edad de los que yo tengo, poca ayuda puede recibir el profesor de los padres para motivar a los chicos.
- 40(-) Si propongo a mis alumnos la realización de alguna tarea por grupos, normalmente les dejo que escojan libremente con quien quieren trabajar.
43. El mejor procedimiento para motivar a los alumnos para que aprendan y se esfuercen en clase es premiar sus logros.