



## PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

**HABILIDADES INSTRUCCIONALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Luis-Jorge Martín-Antón, Miguel Ángel Carbonero Martín, Montserrat Marugán de Miguelsanz, Natalia Reoyo Serrano y Estefanía González Arranz**  
Universidad de Valladolid

**RESUMEN**

En los últimos años estamos inmersos en múltiples cambios legislativos que con el fin último de promover una mejora del aprendizaje del alumnado, han incidido en la modificación no sólo en los objetivos y contenidos curriculares, sino también en la metodología del profesorado, independientemente del área de docencia; y que se ha plasmado de forma explícita al introducir las competencias básicas como ejes del aprendizaje. En este sentido, este cambio va dirigido a facilitar herramientas para que el aprendizaje sea más significativo, contextualizado, autónomo e integral. Es evidente que es imposible pretender estos cambios si no se produce una modificación en las estrategias empleadas por los docentes que deben ampliar el objetivo de motivar a su alumnado para lograr una adecuada integración de los contenidos -aspectos instruccionales- a una visión más global, aplicando estrategias que sean motivadoras, que faciliten las relaciones (habilidades sociales), mantengan un adecuado control y conocimiento del proceso de cada uno, además de la disciplina; al igual que aquellos procedimientos de evaluación que permitan no sólo conocer el grado de aprendizajes sino que faciliten también la autorregulación. En este trabajo mostramos la incidencia que hace una muestra de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en las estrategias motivadoras anteriormente mencionadas. Esta aportación forma parte del proyecto de investigación I+D+I SEJ2006-06978, financiado por el MEC.

**INTRODUCCIÓN**

El fin último de la acción docente es lograr un aprendizaje significativo de su alumnado, en donde se produzca una relación de los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos de modo que ese aprendizaje pueda ser funcional y así poderlo utilizar en diversas situaciones, más allá de las propias del aprendizaje. Pero una de las condiciones básicas de este aprendizaje es la motivación del alumnado. Este aspecto, aún siendo fundamental para toda la comunidad educativa, sin embargo nos encontramos con datos de una gran pérdida de motivación de nuestro alumnado, que comienza a vislumbrarse en algunos alumnos y alumnas de los últimos cursos de Educación Primaria, y que se extiende y manifiesta de forma intensa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido, las estrategias docentes utilizadas por el profesorado contribuyen de forma fundamental en el aumento o disminución de la motivación de su alumnado, pero que además coincide con una situación no muy



## HABILIDADES INSTRUCCIONALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

propicia para ello, con una devaluación del prestigio de la actividad docente, a la vez que una pérdida de respeto por el profesorado y un aumento significativo en los últimos años de tareas administrativas, lo que provoca un descenso en la propia motivación del docente, sin olvidar del tiempo, y en consecuencia, no encontrándose en las condiciones óptimas para centrarse en las consecuencias de sus actuaciones didácticas.

La actuación docente, por tanto, debe centrarse en: (a) la preparación de la enseñanza, centrándose en los aspectos fundamentales de la instrucción, por lo que tiene que ser un profundo conocedor de su disciplina, del mismo modo que el control del seguimiento de dichas actividades por el alumnado, buscando su implicación, a la vez que teniendo en cuenta sus intereses y contexto; (b) la creación del ambiente de aprendizaje, facilitando una clima de cooperación entre todos y una interacción profesor/a-alumno/a basado en la aceptación, equidad, confianza, respeto, y en el que es fundamental que todos sean competentes en el uso de habilidades sociales; y (c) los procedimientos de evaluación lo suficiente variados para que pueda atender a la diversidad y permita a todo el alumnado poder manifestar su grado de aprendizaje, sin estar limitado por un procedimiento concreto. En este sentido, el método de evaluación condiciona el modo que el alumnado emplea en las tareas de aprendizaje, a la vez que modula la motivación

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

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

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

Por lo tanto, nos hemos planteado los siguientes objetivos:

1. Conocer las estrategias didácticas encaminadas a la motivación del alumnado por parte del profesorado que imparte docencia en ESO, referido a las claves de instrucción, evaluación, motivación y habilidades sociales
2. Analizar la frecuencia en el uso de formas de proceder concretas respecto a la instrucción, evaluación, motivación y relaciones con el alumnado.
3. Conocer las diferencias existentes en función del sexo, la edad y la experiencia docente en las estrategias en la instrucción, evaluación, motivación y habilidades sociales en función del sexo, la edad, si son maestros o cursos en el que imparte docencia.

### MÉTODO

#### *Participantes*

Han colaborado un conjunto de profesores y profesoras que imparten docencia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, de varios centros públicos y concertados de Castilla y León, de los que un 46.7% son mujeres y un 53.3% son varones.

Respecto a la distribución por edades, el 4.4% tiene hasta 30 años, el 15.6% está entre los 31 y 40 años, el 37.8% entre los 41 y 50 años, y el 42.2% es mayor de los 50 años. Respecto a la experiencia docente, tiene una media de 22.4 años, aunque hay gran variabilidad, desde una escasa o casi nula



## PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

experiencia, hasta los 44 años de experiencia docente. De todos ellos, lo más frecuente son aquellos entre 11 y 25 años de experiencia (41%), y de 26 a 40 años (38.5%). Respecto al tipo de centro, el 20% pertenecen a centros públicos, mientras que el 80% pertenecen a centros concertados. La gran mayoría tienen un contrato indefinido y con dedicación a tiempo completo (86%) Respecto a los cursos de ESO en los que tienen docencia, un 20.5% están exclusivamente en los dos primeros cursos de ESO, un 27.3% en tercero y cuarto y el resto, un 52.2% imparten en toda la etapa.

#### *Instrumentos*

Para nuestra investigación, se ha utilizado un cuestionario construido ad-hoc, que consta de un total de 50 ítems, aunque algunos con respuesta múltiple, de formato likert, con cinco opciones de respuesta en función de su mayor o menor frecuencia. El cuestionario mide cinco dimensiones: (a) *Actividades referidas a la instrucción*, referido a estrategias instruccionales para mediar en un mejor aprendizaje del alumnado, y (b) *Actividades referidas al control del alumnado* o implicación con los alumnos, por lo tanto, centradas en la supervisión y control del aprendizaje; (c) claves de motivación, encargadas de fomentar el interés a través de refuerzos extrínsecos y el desarrollo y fomento de refuerzos intrínsecos; (d) claves de evaluación, utilizando diversos sistemas de evaluación encaminados a una adecuada retroalimentación del aprendizaje; y (e) claves de habilidades sociales, referido a las relaciones entre el profesorado y el alumnado, como base de una adecuada interacción y, en definitiva, mediación social. La finalidad del cuestionario es obtener un perfil motivador del docente y centro educativo que sirva como base para diseñar procedimientos de modificación de la actuación docente para mejorar la motivación en el alumnado.

#### *Procedimiento*

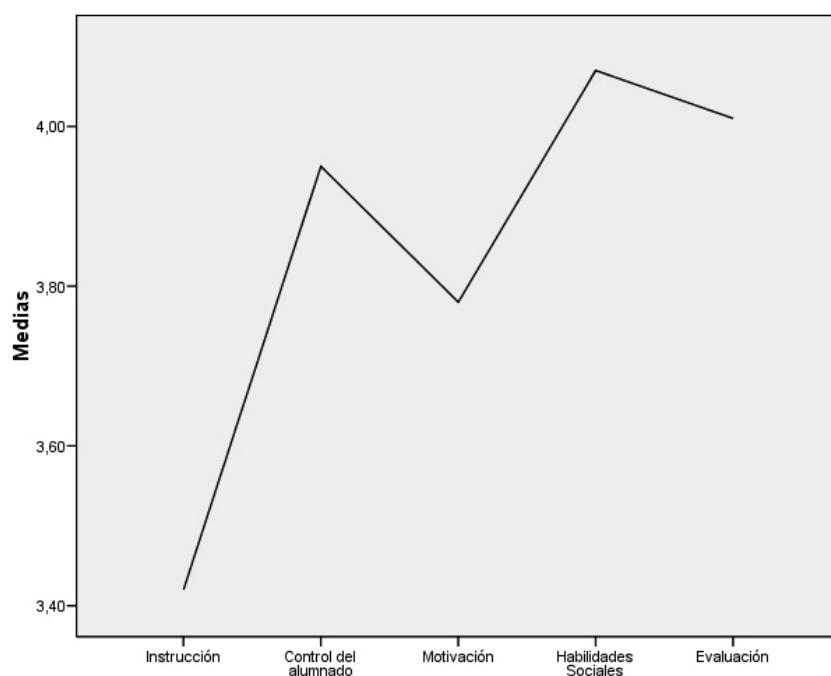
Una vez seleccionados los centros, contactando con los equipos directivos, se administró el cuestionario al profesorado implicado para su cumplimentación de forma individual y anónima, con el compromiso de devolverlo a la jefatura de estudios para una vez recogidos todos remitírselos al grupo investigador. Para el análisis de los datos, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, versión 15. Se han realizado análisis descriptivos y de diferencias intergrupo.

#### **Resultados**

Respecto a las valoraciones globales en cada una de las dimensiones (Gráfica 1), nos encontramos que el mayor uso percibido de estrategias docentes motivadoras se produce en las claves de habilidades sociales ( $\bar{x}=4,07$ ), seguido por el uso de claves de evaluación ( $\bar{x}=4,01$ ) y el control del alumnado ( $\bar{x}=3,95$ ). Con menor percepción de frecuencia, se encuentra las claves de motivación ( $\bar{x}=3,78$ ) y las actividades de instrucción ( $\bar{x}=3,42$ ).



## HABILIDADES INSTRUCCIONALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA



Gráfica 1. Distribución de las puntuaciones en función de las dimensiones

Específicamente, nos encontramos con actuaciones concretas destacables, como: en su percepción de valoración del éxito del alumnado cuando consigue un logro ( $=4,29$ ); El uso de fotocopias o libro de texto material didáctico ( $=4,13$ ) y la pizarra y tiza ( $=4,53$ ); a la vez que intenta facilitar la comprensión de términos técnicos mediante el uso de ejemplos o términos más cercanos al contexto del alumnado ( $=4,22$ ); no “catalogar” al alumnado ( $=4,22$ ); interaccionar con el alumnado mientras realiza los trabajos, tanto individuales como grupales ( $=4,38$ ); dejar claras las normas de clase ( $=4,69$ ); cuidar la interacción con el alumnado cuando se realiza una explicación en la que se utilizan instrumentos ( $=4,56$ ); el entrenamiento en las estrategias que van a tener que emplear en la realización de exámenes ( $=4,44$ ); fomentan la participación en clase ( $=4,53$ ); la resolución directa con el alumno/a cuando tiene un problema ( $=4,42$ ); o cuando no entiende algo ( $=4,39$ ); comentar los exámenes en clase ( $=4,60$ ); explicar los procedimientos de evaluación ( $=4,29$ ); o no dejarse influir por sus expectativas cuando evalúa a un alumno/a ( $=4,40$ ). Respecto a las tareas que encomiendan para casa, cabe destacar que principalmente se basan en prácticas de los contenidos trabajos en clase ( $=4,20$ ), seguido de actividades de estudio que posteriormente se van a preguntar ( $=3,52$ ); actividades de ampliación y búsqueda ( $=3,13$ ) y por último, actividades más creativas de aplicación de lo aprendido ( $=2,98$ ).

Por último, consideran que utilizan diversas estrategias relacionadas con las habilidades sociales, como la interacción visual intencional con todo el alumnado ( $=4,49$ ); el cuidado en el respeto de los turnos de palabra en las participaciones del alumnado ( $=4,73$ ); o el uso de estrategias encaminadas a captar su atención ( $=4,18$ ); mirarles ( $=4,58$ ); dejarles que se expresen aquello que consideren oportuno ( $=4,02$ ); utilizar el refuerzo verbal ( $=4,18$ ), aunque bastante menos el gestual ( $=3,86$ ) o la utilización de las preguntas para asegurarse de si han comprendido adecuadamente la información ( $=4,27$ ).

Por el contrario, cabe destacar con una percepción de menor facilitación de optatividad en los trabajos encomendados al alumnado ( $=2,91$ ), al igual que un menor uso, en comparación con el resto,



## PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

de recursos visuales de apoyo a la docencia, como diapositivas o imágenes ( $=2,73$ ) o audiovisuales ( $=2,80$ ); objetos reales ( $=2,93$ ), internet ( $=2,40$ ) o programas informáticos ( $=2,33$ ), evidentemente muy condicionado por el área de docencia y la disponibilidad de recursos del centro educativo.

Si tenemos en cuenta variables psicosociales, nos encontramos con diferencias estadísticamente significativas entre sexos únicamente en el uso de claves emocionales ( $U=72,500$ ;  $p<.05$ ), con un mayor uso por parte de las mujeres frente a los varones. Concretamente, analizando acciones específicas, se produce un mayor uso por parte de las mujeres en el uso de preguntas y ejemplos de la vida cotidiana ( $U=170,500$ ;  $p<.05$ ); en la valoración directa de los logros ( $U=138,500$ ;  $p<.01$ ); establecimiento y comunicación de las normas de comportamiento ( $U=172,500$ ;  $p<.05$ ); en el uso del encargo de prácticas para realizar en casa sobre los contenidos trabajados en clase ( $U=166,500$ ;  $p<.05$ ) y a enfatizar, al final de la clase, aquellos contenidos que sean fundamentales ( $U=168,000$ ;  $p<.05$ ). Sin embargo, los varones manifiestan una mayor flexibilidad para admitir opiniones creativas u originales ( $U=162,500$ ;  $p<.05$ ).

Respecto a la edad, nos encontramos con un descenso progresivo del uso de estrategias según aumenta la edad en actividades de instrucción ( $U=6,000$ ;  $p<.05$ ); claves de instrucción ( $U=3,500$ ;  $p<.05$ ), claves de evaluación ( $U=4,500$ ;  $p<.01$ ). Sin embargo, no se producen variaciones en el control del alumnado, claves de motivación y de habilidades sociales. Concretamente, se producen a favor de los más jóvenes en el uso de preguntas y ejemplos de la vida cotidiana ( $U=22,500$ ;  $p<.05$ ); el uso del humor en el aula ( $U=25,000$ ;  $p<.05$ ); en la realización de una evaluación más personalizada, basada en su progreso que en la comparación con los demás ( $U=24,500$ ;  $p<.05$ ); en la mayor flexibilidad a la hora de admitir otras propuestas que se salgan de la dinámica general del aula ( $U=24,500$ ;  $p<.05$ ); y una mayor autopercepción de objetividad en la evaluación, no dejándose influir por las expectativas u opiniones que tienen del alumno/a ( $U=27,500$ ;  $p<.05$ ). Como es lógico, se producen resultados paralelos en función de la experiencia docente, al haber una edad similar de comienzo de la práctica docente.

Si analizamos los resultados en función de la condición de ser maestro/a, nos encontramos con puntuaciones superiores por parte de aquellos que son maestros en el uso de actividades de instrucción ( $U=21,500$ ;  $p<.05$ ); claves de instrucción ( $U=11,000$ ;  $p<.05$ ); y en las claves de evaluación ( $U=55,500$ ;  $p<.05$ ). Concretamente, existen diferencias a favor de aquellos que tienen la titulación de magisterio en la selección de las actividades teniendo en cuenta las características del alumnado ( $U=59,500$ ;  $p<.05$ ); proporcionar optatividad en la elección y realización de los trabajos ( $U=72,500$ ;  $p<.05$ ); el uso de informaciones funcionales, enfatizando las aplicaciones de los contenidos ( $U=84,000$ ;  $p<.05$ ); perciben que dedican más tiempo a explicar a su alumnado la planificación de tiempos y recursos, y organización en general ( $U=79,500$ ;  $p<.05$ ); y resaltar, al final de cada clase, aquello que considera que es fundamental ( $U=70,000$ ;  $p<.01$ ). Sin embargo, utilizan con mayor frecuencia el encargo de estudio en casa para preguntarlo en días posteriores ( $U=56,000$ ;  $p<.05$ ), tarea que tradicionalmente se ha utilizado en los últimos cursos de la etapa de Educación Primaria.

Por último, respecto a los cursos en los que imparte docencia en la etapa, únicamente se producen diferencias en el uso de actividades de instrucción ( $U=4,500$ ;  $p<.05$ ) a favor de aquellos que imparten docencia en 1º y 2º de ESO, frente a los que imparten docencia únicamente en 3º y 4º de ESO o en toda la etapa educativa.

## CONCLUSIONES

De los datos anteriores, podemos deducir que, en general, se produce una alta percepción del uso de habilidades docentes motivadoras, sobre todo en las centradas en el control del alumnado, habilidades sociales y claves de evaluación, aunque dichos datos no son generales, sino que dependen de otras variables, como aquellas de tipo personal como el sexo, en donde las mujeres, en general, manifiestan usar con mayor frecuencia las claves de habilidades sociales; o la edad, que cuanto mayor es, se produce un mayor descenso general en las habilidades en donde se puede destacar la pérdida de



## HABILIDADES INSTRUCCIONALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

objetividad, dejándose influir por la consideración que tiene del alumno/a en mayor medida que el profesorado más joven, y la flexibilidad a la hora de admitir tareas, opiniones o actividades que sean novedosas y que no se realicen habitualmente en el aula.

De todos modos, cabe destacar la gran importancia y, en consecuencia, la frecuente utilización de estrategias que ayudan a mejorar las relaciones entre el profesorado y sus alumnos/as, cambiando, por tanto, una perspectiva tradicional basada en el respeto incuestionable a la autoridad y acciones del docente. Por otra parte, la elección y uso de recursos sigue siendo tradicional, aunque determinado por la disponibilidad de los recursos existentes en los centros y la formación del profesorado en el uso de nuevas tecnologías o en la falta de tiempo para la creación de sus propios recursos, del mismo modo que reconocen que no posibilitan la optatividad en la elección y realización de trabajos, aún siendo un principio básico a seguir en esta etapa educativa.

Otro aspecto destacable es la influencia de la formación inicial en aspectos psicopedagógicos. De este modo, parece que aquellos con mayor formación, al haber cursado magisterio, tienen una mayor sensibilización en el mayor uso de actividades motivadoras dirigidas a la instrucción y en claves de evaluación, situación en la que prácticamente coinciden con aquellos que imparten docencia exclusivamente en los dos primeros cursos de la etapa y cuyos conocimientos son más globalizadores y menos disciplinares, justo al contrario que en los últimos cursos de la etapa. Sin embargo, destaca una mayor percepción del encargo de tareas de estudio de contenidos para preguntar posteriormente frente a aquellos que no son maestros, aspecto que puede deberse a que es una estrategia muy utilizada, prácticamente siempre, en Educación Primaria.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Tapia, J. (1997). Motivar para el aprendizaje: Teoría y estrategias. Barcelona: Edebé.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Nueva York: Freeman.

Beltrán, J.A. (1998). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

Bernad, J.A. (1995). Estrategias de estudio en la Universidad. Madrid: Síntesis.

Carbonero; M.A.; Martín Antón, L.J. y Arranz, E. (1998) Expectativas ante las matemáticas de alumnos de primer ciclo de Educación Secundaria. *Revista de psicodidáctica*, 6, 69-78.

Castejón, J.L. (2000). Ambientes de aprendizaje. Alicante: Universidad de Alicante.

Covington, M. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.

Díaz Barriga. F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw.Hill: México.

Fernández, P., Martínez, R. y Beltrán, J.A. (2001). Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje. Revista Española de Pedagogía, 229-250.

Gargallo, B. Y Puig, J. (1997). Aprendiendo a aprender. La enseñanza de estrategias de aprendizaje como objetivo educativo. PADE, 11:1

González-Cabanach, R. Y otros (2002). Auto-regulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J.A. González-Pienda y otros. Estrategias de aprendizaje. Madrid: Pirámide.

González-Pienda, J.A. y otros. (2002). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento. En González-Pienda y otros. Manual de Psicología de la Educación. Madrid: Pirámide.

Hernández, P. (1991). Psicología y enseñanza de estudio. Madrid: Pirámide.

Pintrich, P.R. y García, T. (1994). Self-regulated learning in College students. En P. R. Pintrich y otros. Students motivation, cognition and learning. Hillsdale: Erlbaum.

Pintrich, P.R. y García, T. (1991). Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom. En P.R. Pintrich y M. Maehr (eds.). *Advances in Motivation and Achievement. Vol. 7: Goals and Self-Regulatory Processes* (pp. 371-402). Greenwich, C.T: JAI Press.

Pintrich, P.R y Schrauben, B. (1992). Student's Motivational Beliefs and their Cognitive Engagement in



## PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

Classroom academic Tasks. En D.H. Schunk; J. Meece (eds.). *Students Perceptions in the Classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.

Roces, C., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., García, S. Y Álvarez, L. (1999). Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Mente y conducta en situación educativa*. 1 (1) 41-50

Román, J.M. y Carbonero, M.A. (2002). Estrategias de aprendizaje en el área de matemáticas. En J. González, J. Nuñez, L. Álvarez y E. Soler. *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención*. (pp. 163-178). Madrid: Pirámide.

Román, J.M., Carbonero, M.A. y Martín Antón, L.J. (2002). Las actitudes del alumno ante el aprendizaje académico. En J.C. Nuñez Pérez. *Psicología de la Educación*. (pp. 187-198). Madrid: Pirámide.

Triana, Mª V. (1996). *Psicología de la Educación para profesores*. Madrid: Pirámide.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009

