

Gestión y control de aula y motivación educativa

Elementos de la dimensión gestión y control de aula del estilo de enseñanza relacionados con la motivación educativa de los estudiantes de 8° a 11° grado de la Institución Educativa

Cuarta Poza de Manga del municipio de Turbaco Bolívar



Alexander Romero Hernández

Ramiro Romaña Ibarquien

Rocío Vergara de la Ossa

Universidad Simón Bolívar - Facultad de Ciencias Sociales

Maestría en Educación

Barranquilla

2017



Gestión y control de aula y motivación educativa

Elementos de la dimensión gestión y control de aula del estilo de enseñanza relacionados con la motivación educativa de los estudiantes de 8° a 11° grado de la Institución Educativa

Cuarta Poza de Manga del municipio de Turbaco Bolívar

Alexander Romero Hernández

Ramiro Romaña Ibargüen

Rocío Vergara de la Ossa

Trabajo de Investigación para Obtener el Título de Magíster en Educación

Tutores

Yomaira Esther Altahona Caicedo, Magister

Luis Ricardo Navarro Díaz, Ph. D.

Universidad Simón Bolívar - Facultad de Ciencias Sociales

Maestría en Educación

Barranquilla

2017

Dedicatoria

Este gran paso que damos en la vida, que es grande inmenso y hermoso, como es el inmenso honor de tener nuestros hijos, a quienes le dedicamos este esfuerzo como ejemplo para su mejor y más grande herencia

Agradecimientos

A Dios y todos nuestros docentes de la maestría, familia, hijos y padres que se mantienen motivados solo al ver nuestros esfuerzos incalculables para formarnos como mejores seres humanos.



Nota de Aceptación

Jurado

Jurado

Barranquilla, julio de 2017

Resumen

La presente investigación tiene lugar en la Institución Educativa Cuarta Poza de Manga del municipio de Turbaco Bolívar. La misma aborda el tema de cómo gestiona y controla el aula el docente y su relación con la motivación educativa. Para este propósito se plantea como objetivo identificar los elementos de la dimensión control y gestión del aula relacionados con la motivación escolar de los estudiantes de 8° a 11° grado de la I.E. focalizada, su diseño es de naturaleza cuantitativa, con un alcance descriptivo correlacional y se desarrolló bajo un enfoque descriptivo exploratorio a partir de identificar asociaciones entre las variables gestión y control del aula y motivación educativa, la información se obtuvo con la aplicación de dos instrumentos tipo escala que fueron adaptados previamente al contexto. La motivación educativa estudiantil a partir de los hallazgos de esta investigación inicia en el método y en la aplicación de normas, en la medida en que los docentes gestionan y controlan el aula, en este sentido, se observa que los estudiantes reconocen la autoridad de los docentes y la manera de ejercerla en sus funciones pedagógicas.

Palabras clave: control y gestión del aula, motivación escolar, educación básica.

Abstract

The present investigation takes place in the Educational Institution Cuarta Poza de Manga of the municipality of Turbaco Bolívar. The research addresses the issue of how the teacher manages and controls the classroom and its relationship with educational motivation. For this purpose, the objective is to identify the elements of the control and management dimension of the classroom related to the school motivation of students of basic and secondary education in

the I.E. To achieve this objective, its design is quantitative in nature, with a descriptive correlational scope and was developed under a descriptive exploratory approach based on identifying associations between the variables management and control of the classroom and educational motivation, the information was obtained with the application Of two scale-type instruments that were previously adapted to the context. In other words, student educational motivation based on the findings of this research begins with the method and the application of norms, insofar as teachers manage and control the classroom, in this sense, it is observed that students recognize The authority of teachers and how to exercise it in their pedagogical functions

Keywords: Control and management of the classroom, school motivation, basic education.

Tabla de Contenido

Introducción	11
1. Estado del arte	15
2. Referentes Conceptuales y teóricos	20
2.1. Estilos de Enseñanza desde la perspectiva pedagógica	20
2.2. Estilos o modalidades de enseñanza.....	21
2.3. Modelo teórico para la comprensión del control y la gestión del aula	26
2.4. La motivación educativa	28
2.4.1. Teoría de la motivación de Deci y Ryan (autodeterminación).....	29
3. Diseño Metodológico.....	33
3.1. Población objeto del estudio y muestra	35
3.2. Instrumento de medida de la gestión control al interior del aula y estilos de enseñanza	36
3.3. Escala de medición de la motivación estudiantil	37
3.4. Pilotaje.....	39
3.4.1. Etapa previa	39
3.4.2. Etapa de adecuación del instrumento	39
4. Resultados y discusiones.....	41
4.1. Aspectos motivacionales.....	41
4.2 Elementos de la gestión y control al interior del aula.	43

4.3. Elementos de la gestión y control del aula y su relación con la motivación

educativa de los estudiantes.....	45
5. Conclusiones	48
6. Recomendaciones	51
Referencias Bibliográficas	52

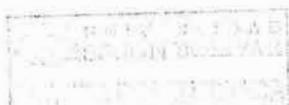
Lista de tablas

Tabla 1 Estilos de enseñanza de mosston, para la clase de educación física (Mosston y Ashworth, 1986).....	22
Tabla 2 Estilos de enseñanza de Bronstrom para la educación médica (Bronstrom, 1979).	22
Tabla 3 Tipología de los estilos de enseñanza de Grasha para el profesor universitario (Grasha, 2002).....	23
Tabla 4 Tipología de Heimlich de estilos de enseñanza (Heimlich y Norland, 1994).....	24
Tabla 5 Contraste entre las orientaciones hacia la enseñanza y hacia el aprendizaje (Gargallo, 2008).....	25
Tabla 6 Distribución por grado de los participantes de la investigación. ¡Error! Marcador no definido.	
Tabla 7 Dimensión evaluada en la variable control y gestión del aula	37
Tabla 8 Porcentaje de motivación en cuanto al género.....	41
Tabla 9 Datos descriptivos de los aspectos motivacionales.....	42
Tabla 10 Información descriptiva de las sub-dimensiones estructuración de la enseñanza y control del comportamiento	43

Lista de figuras

Figura 1 Modelo de estilo de enseñanza 28

Figura 2 Continúo de motivación..... 30



Introducción

La presente investigación tiene lugar en la Institución Educativa Cuarta Poza de Manga del municipio de Turbaco Bolívar, ubicada en la zona urbana del municipio Turbaco. La población integrante de esta comunidad se encuentra catalogada por el DANE (censo del año 2005) como de estratos 1 y 2, cuyas actividades económicas centrales son las ventas informales o subempleo y agricultura. De igual forma, es una comunidad vulnerable que se ve expuesta a problemáticas de convivencia, violencia, micro-tráfico de estupefacientes, urbanismo sin ninguna planeación y control que termina en problemas de higiene y salud.

Esta investigación surge al observar y escuchar en los docentes de la institución el interés por mejorar su gestión de aula y el desempeño académico de los estudiantes, quienes en un sondeo de opinión han manifestado sentirse estimulados por las acciones que algunos docentes desarrollan en las clases.

Una posible forma de concebir esta situación, puede hallarse en la trascendental labor del profesor como creador de ambientes propicios para el aprendizaje. La construcción de un clima comunicativo fluido y armónico podría ser el sustento para alcanzar altos niveles de motivación.

De lo anterior se pueden inferir dos variables planteadas en la investigación: la primera es la forma de controlar y gestionar los procesos en el aula a partir del estilo de enseñanza del docente y la segunda es la motivación del estudiante. Por parte del docente, la gestión y el control del aula podría operacionalizarse por medio del campo de conocimiento estilo de enseñanza y por parte de los estudiantes, se puede inferir que tal situación frente al proceso

escolar tendría que ver con los niveles de motivación que puedan tener (Bowen y Madsen 1978; Crookes y Schmidt 1991; Karsenti y Thibert 1994).

Se entiende por control y gestión del aula las interacciones instituidas entre el docente y el grupo mediada por las reglas explícitas e implícitas que buscan el control del comportamiento. La gestión del aula se origina a través de la interacción entre el grupo y el saber enseñado, propiciada por la estructuración que propone el profesor para favorecer el aprendizaje (Abello, Hernández y Hederich 2011), de acuerdo con (Alves, citado por Pérez y Farías, 2010) motivar es despertar el interés y la atención de los alumnos por los valores contenidos en la materia, incitando en ellos el interés de aprenderla, el gusto de estudiarla y la satisfacción de cumplir las tareas que exige (p.36).

En vista de lo anterior, surge el siguiente interrogante:

¿Qué elementos de la dimensión gestión y control de aula del estilo de enseñanza se relacionan con la motivación educativa de los estudiantes de 8° a 11° grado de la Institución Educativa Cuarta Poza de Manga del municipio de Turbaco Bolívar?

La investigación se justifica desde una mirada contextual y otra de tipo teórico abordarlo desde lo contextual, implica una comprensión del poder motivacional del quehacer docente puesto que podría incidir en uno de los aspectos de mayor preocupación de la educación de 8° a 11° grado en Colombia los bajos niveles de desempeño académico de los estudiantes que impactan la calidad de la educación. Sin lugar a equivoco, identificar qué elementos de la

enseñanza motivan el aprendizaje contribuiría al mejoramiento del logro académico y por supuesto la calidad educativa.

En la Institución Educativa Cuarta Poza de Manga, esta problemática no es ajena, lo que se evidencia en los resultados de pruebas estandarizadas como las pruebas Saber, en estas, la institución no ha tenido avances significativos en los diferentes componentes que la integran.

Conocer como la gestión del aula y el control del comportamiento en el acto de enseñanza se relaciona con el aprender de los estudiantes y qué aspectos de esa enseñanza se relacionan con su motivación permitiría aportar a la calidad educativa de la escuela.

Al revisar la literatura científica al respecto de la gestión y control del aula se encuentra que ésta es tratada por el tema de los estilos de enseñanza y éste a su vez es un campo de conocimiento con poco recorrido investigativo; al compararlo con el tema de estilos de aprendizaje, el que cuenta con amplio recorrido teórico y empírico que han dado como resultado modelos teóricos e instrumentos de medición (Camargo, 2010).

Identificar los elementos de la gestión y control del aula, observar de qué manera éstos se relacionan con la motivación educativa, con el objetivo de contribuir a crear perfiles de gestión del aula que ayuden a mejorar la calidad educativa y por ende el rendimiento de los estudiantes, aportando elementos importantes para la gestión académica, es también otra de las contribuciones que busca alcanzar esta investigación. Adicionalmente, la data obtenida en esta investigación acerca de la relación entre la gestión y control del aula del estilo de enseñanza de los docentes y la motivación educativa es un componente importante para la evaluación docente, siempre y cuando ésta sea tomada de forma constructiva, como una herramienta de reflexión

sobre el actuar docente con el fin de obtener provecho de las fortalezas y mejorar las debilidades de su quehacer pedagógico.

Esta investigación contribuye a un desarrollo autónomo en las relaciones que se debe mantener como docentes, entre la gestión y control del aula y la motivación educativa, de tal manera que independientemente los elementos permiten discernir en un alto grado de importancia avances para alcanzar objetivos con respecto a la calidad educativa.

Teniendo en cuenta las razones que llevan a desarrollar la investigación, ésta busca como objetivo general identificar los elementos de la dimensión control y gestión del aula del estilo de enseñanza, relacionados con la motivación escolar de los estudiantes de 8° a 11° grado de la Institución Educativa Cuarta Poza de Manga del municipio de Turbaco Bolívar.

Para el logro del objetivo general se han planteado lo siguiente:

- Conocer el nivel de motivación educativa que tienen los estudiantes de 8° a 11° grado de la Institución Educativa.
- Determinar los elementos de la gestión y control al interior del aula.
- Correlacionar los elementos de la gestión y control de aula del estilo de enseñanza con la motivación.

Capítulo 1

1. Estado del arte

A continuación se presentan investigaciones a nivel internacional, nacional, regional y local que dan cuenta de la forma de enseñanza del docente y cómo gestiona y controla el aula y las características del profesor, como agente generador de motivación educativa en los estudiantes.

El estudio realizado por Mc Combs y Whisler (1997) en EEUU, propone que los docentes deben establecer objetivos claros, normas al principio de la clase, y así el estudiante tiene la información que necesita para aprender los conceptos o las habilidades. Asimismo, plantean que los profesores en el proceso de retroalimentación deben alentar a los estudiantes a evaluar su proceso y estos, al ser motivados por sus éxitos, comienzan a adquirir un sentido de propiedad y responsabilidad por el papel que desempeñan. Además, los autores conectan el papel del afecto en el pensamiento y el aprendizaje con la naturaleza social del aprendizaje y la importancia de las relaciones positivas profesor-alumno. Estas relaciones ayudan a establecer un contexto positivo y clima para el aprendizaje. La revisión realizada por Mc Combs y Whisler concluye que en un ambiente positivo, los estudiantes cuidan de sus compañeros, al cometer errores son capaces de expresarlo y tomar decisiones de aprendizaje.

En otra investigación sobre la influencia de la personalidad del profesor y la efectividad de las relaciones humanas como factores que determinan los métodos de aula y el clima emocional, hecha por (Soar y Bowers, citado por Soar, 1961) en 54 aulas de primaria en Minnesota (EEUU) se realizaron cuatro medidas de la actitud y personalidad del docente, observaciones de aula y procedimientos de grabación.

Los resultados de las puntuaciones del Inventario de Personalidad y Actitud de los Profesores muestran a maestros “socialmente calificados”. Identifican un perfil de maestro como una persona que está cómoda a gusto con otras personas y consigo misma, que es confiada, segura de sí misma y hábil en la creación de trabajo armonioso y de relaciones sociales con otras personas.

Este hallazgo del estudio de (Heitzmann y Starpoli 1975) se puede utilizar en dos sentidos. Primero, para el sistema educativo ofrecer la posibilidad de identificar profesores que tengan métodos más agradables para el sistema. Y segundo, para el profesor la certeza de que es necesario utilizar métodos de enseñanza agradables y gratificantes para su desempeño.

Por otro lado, en la revisión realizada por los autores Charles Bowen y Charles Madsen (1978) en EEUU, los resultados encontrados permiten identificar una serie de características o aspectos del estilo de enseñanza que correlacionan positivamente con la efectividad del maestro y la motivación del estudiante para aprender.

La flexibilidad es un elemento primordial en el rol del formador (Flanders 1961). Un estilo de enseñanza que permite a los estudiantes oportunidades frecuentes para expresar sus propias ideas y luego incorporar estas ideas en las actividades de clase favorece el aprendizaje y, por ende, motiva. Otros autores abordan el concepto de flexibilidad (Joyce y Weil 1972; McKibbin, Joyce y Weil 1977), pero en el sentido de innovación, es decir, un maestro facilitador del aprendizaje que cree cosas nuevas y no continúe siendo dispensador de conocimiento con prácticas educativas tradicionales. En este sentido, el estudiante aporta en la construcción del conocimiento, en la medida que el profesor sea flexible e incorpore las nuevas ideas dadas por el estudiante.

Varios estudios que buscan identificar las variables de personalidad del maestro, rasgos de la personalidad en el aula o estilo de enseñanza han revelado características como el entusiasmo, la calidez, la flexibilidad y la habilidad en las interacciones sociales. Estas características se correlacionan con el aprendizaje de los estudiantes (Hamachek 1969; Heitzmann y Starpoli 1975; Rosenshine 1971 citado por Bowen y Madsen, 1978).

En otros estudios similares, como el titulado “Personalidades del profesor en el aula”, realizado por Heitzmann y Starpoli (1975) en EEUU; Dimensiones comportamentales del maestro, desarrollado por Turner y Denny (1969) en EEUU, informan que las cualidades que podrían ser categorizadas bajo el rasgo “calidez del maestro” eran comunes entre profesores reconocidos como exitosos, además de caracterizar los maestros cálidos como amables, espontáneos, estimulador, imaginativo y servicial.

En la investigación Análisis del comportamiento del profesor como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, realizada por Ned Flanders (1961), se relaciona la influencia del comportamiento verbal del profesor comparado con el aumento del rendimiento de los estudiantes. La población escogida fueron estudiantes de primaria y secundaria de los grados (7° y 8°) en Minnesota.

A través de la observación se recolectaron los datos, que permitieron categorizar las afirmaciones y las manifestaciones de los estudiantes. Que posteriormente se tabularon para crear una matriz que permitió un sistema de análisis de la interacción.

Entre los resultados se presenta una correlación positiva moderadamente significativa entre el estilo de enseñanza autoritario y la motivación intrínseca de los estudiantes hacia las matemáticas.

Por su parte, Karsenti y Thibert(1994), investigaron la relación entre el estilo de enseñanza y los cambios en la motivación de los estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron, para el estilo de enseñanza el Inventario de Estilos de Enseñanza (TSI) desarrollado por Silver, Hanson y Strongen 1980, y la Escala de Motivación Educativa (EME) de Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989). Recogieron datos de 2434 estudiantes (1597 mujeres y 837 hombres) de un colegio del área de Montreal (Quebec, Canadá), con edad promedia de 19 años, en un total de 99 clases de 35 docentes diferentes.

El inventario de estilos de enseñanza propone cuatro estilos: orientado a los resultados, orientado a las personas empáticas, orientado intelectualmente y orientado hacia la innovación. Los hallazgos mostraron que los docentes en su actuar no evidenciaban una orientación definida hacia un estilo determinado, sino que estaban orientados hacia dos estilos (a resultado e intelectualmente). Por lo tanto, se propuso un estilo de enseñanza mixto. Con relación a la motivación y el estilo de enseñanza se encuentra que los estilos “orientado a los resultados” y “estilo mixto”, mantienen la motivación intrínseca.

Por otro lado, la investigación realizada en Omán por Aldhafri y Alrajhi (2014), “El papel predictivo del estilo de enseñanza del profesor de matemática en la motivación de los estudiantes en Omán”. En esta investigación se exploraron dos características del estilo de enseñanza la Autoridad, (presión académica/exigencia y profesor afectuoso/respuesta), en los estudiantes, el interés y el rendimiento en matemáticas. Recogieron datos de 425 estudiante de octavo 8° (202 hombres y 223 mujeres, de edad media= 13,44, sd=0.79). A través de dos cuestionarios, los estudiantes informaron sus percepciones sobre los estilos de enseñanza de sus profesores de matemática y su propia orientación motivacional hacia la matemática. Los hallazgos sugieren

que los estilos de enseñanza desempeñan un papel medular en la predicción de la motivación de los estudiantes.

En los resultados revelan algunas conexiones entre los diferentes estilos de enseñanza y tipos de motivación. Los docentes sensibles a las virtudes y cualidades de los estudiantes y exigentes poseen un estilo de enseñanza de autoridad. En las clases de estos docentes los estudiantes depositan su confianza en los comentarios de apoyo y los profesores aseguran un ambiente propicio y establecen reglas y normas claras.

En cuanto a la motivación los hallazgos muestran que los estudiantes de Omán están intrínsecamente motivados para aprender matemáticas, que es un aspecto importante en el logro académico de los estudiantes. A su vez, otro aspecto surge de recursos extrínsecos como docentes o padres gestores de la dimensión afectiva.

Los resultados del estudio apoyan la existencia de un efecto del estilo de enseñanza en la motivación de los estudiantes, la utilización de un estilo de enseñanza autoritario (en un sentido positivo) puede explicar un porcentaje razonable de variación en la motivación intrínseca. Los maestros con autoridad crean un entorno de confianza, las necesidades se satisfacen, las expectativas son claras, se admiten los errores, las preguntas y las normas se conciertan. Como resultado, los estudiantes comienzan a valorar, disfrutar e incluso sienten amor por las matemáticas.

Capítulo 2

2 Referentes Conceptuales y teóricos

Al respecto del tema gestión y control del aula como una dimensión del estilo de enseñanza existen diferentes perspectivas investigativas que lo estudian, por lo tanto y para mejor orientación y delimitación conceptual de esta investigación se toma la perspectiva pedagógica planteada por Camargo (2010), quien propone una clasificación en estilos, modalidades u orientaciones de enseñanza.

2.1. Estilos de Enseñanza desde la perspectiva pedagógica

Situados en lo pedagógico el estilo de enseñanza se ha relacionado con todas las actividades ejecutadas por el docente y toda forma y medios académicos que se empleen para la obtención del aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, en el estilo de enseñanza se enmarcan todas las ideas, concepciones y disposiciones implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, las creencias, actitudes, valores, referentes socioculturales, identidades y experiencias profesionales y personales que el docente a lo largo de la vida ha construido en el campo educativo (conceptual, funcional, emocional) para aplicarlo y transmitirlo a los estudiantes en el ejercicio de sus prácticas pedagógicas (Heimlich 1990; Conti 2004).

En las investigaciones realizadas se han clasificado tipos de estilos de enseñanza teniendo en cuenta diferentes aspectos, la concepción del docente de lo que se debe enseñar, la función o rol pedagógico, didáctico o social del profesor, la idea construida sobre quien es el estudiante y sus condiciones personales y socioculturales, desde lo epistemológico con respecto al objeto del



conocimiento que se pretende enseñar (Finson 2006;Grasha 2002; Heimlich y Norlam 1994; Salcedo, Forero, Pardo y Oviedo (2005) entre otros.

Desde la línea pedagógica y en los estudios realizados no ha sido fácil caracterizar una tipología del estilo de enseñanza (Camargo, 2010), quizá por la diversidad de aspectos a tener en cuenta en el proceso de enseñanza. Sin embargo, la misma literatura ha llevado a una propuesta de dos clasificaciones realizada por Camargo (2010) basados en los siguientes criterios, por un lado aquellos relacionados con el papel del profesor y el estudiante en el proceso de aprendizaje conocido como *Modalidades de enseñanza* y por otra parte, las relacionadas con las concepciones pedagógicas del cómo y por qué se aprende, denominadas Orientaciones de enseñanza.

2.2. Estilos o modalidades de enseñanza

En esta se tiene en cuenta la función del docente y el estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, estableciendo diferencias entre las primeras y las segundas, de acuerdo a esto se propone una caracterización de los profesores y en esta línea hay cuatro tipologías, cada una de ellas diseñadas desde un campo del saber específico relacionado con la educación, es así como en la década de los 60 Mosston propone estilos de enseñanza basados en la interacción docente-estudiante al momento de tomar decisiones, relacionado con el objetivo de la asignatura, que en este caso fue el área de educación física, desarrollando un marco de referencia para la comprensión de estas interacciones, además, de una escala de doble dirección, donde ambos participantes tanto estudiantes como docentes en cada extremo asumen la responsabilidad, aunque la finalidad de este no es; inicialmente clasificar al docente en una estilo sino una adaptación de éste para garantizar el aprendizaje y la obtención de logros del estudiante.

Tabla 1 Estilos de enseñanza de Mosston, para la clase de educación física (Mosston y Ashworth, 1986)

ESTILO	DEFINICIÓN
Directivo	El profesor toma todas las decisiones
Práctico	Los estudiantes llevan a cabo las tareas previstas por el profesor
Recíproco	Los estudiantes trabajan en parejas. Uno se ejercita y el otro le provee retroalimentación
Auto evaluativo	Los estudiantes evalúan sus propias ejecuciones, de acuerdo con algún
Inclusivo	El profesor planea la clase y el estudiante monitorea su propio trabajo
Guiado hacia el descubrimiento	Con ayuda del profesor, los estudiantes resuelven los problemas que éste plantea
Divergente	Los estudiantes resuelven problemas sin apoyo del profesor
Individual	El profesor determina el contenido y el estudiante planea el programa para su desarrollo
Personalizado	El estudiante planea su propio programa y el profesor actúa como asesor
Autodidáctico	El estudiante es responsable de su propio proceso de aprendizaje

Fuente: (Mosston y Ashworth, 1986)

Apoyándose en este criterio del rol del docente en el contexto académico específico, surge en 1979 una nueva tipología de estilos propuesta por Bronstrom, quien desde el campo de la medicina hace una clasificación de los médicos-tutores, teniendo en cuenta algunas de las posibles funciones en el proceso de enseñanza obteniendo cuatro estilos.

Tabla 2 Estilos de enseñanza de Bronstrom para la educación médica (Bronstrom, 1979)

ESTILO	DEFINICIÓN
El doctor	Moldea comportamientos mediante el refuerzo
El experto	Hace énfasis en el conocimiento que debe adquirirse
El entrenador	Centra su atención en la aplicación práctica del conocimiento
El humanista	Valora el autodescubrimiento en contextos acogedores y flexible

Fuente: (Bronstrom 1979)

En este mismo sentido, pero aplicado a la educación universitaria en el año 2002 Grasha utilizando el aspecto del rol del docente plantea que cada profesor de acuerdo con su propio criterio de las funciones que cumple construye su estilo y de esta forma, identifica cinco categorías basadas en descriptores. Estos son: Experto, autoridad formal, modelo personal, facilitador y delegador cuyas características se encuentran en el siguiente cuadro.

Tabla 3 Tipología de los estilos de enseñanza de Grasha para el profesor universitario (Grasha, 2002)

ESTILO	DEFINICIÓN
Experto	Posee el conocimiento y la experticia que los estudiantes necesitan. Buscan mantener su estatus dando muestras de conocimiento profundo y retando a sus estudiantes para que logren cada vez mejores resultados.
Autoridad formal	Posee estatus entre los estudiantes por su conocimiento y por su cargo en la institución. Le interesa aportar retroalimentación positiva y negativa. Establece objetivos de aprendizaje y reglas de conducta claras. Proporciona los procedimientos correctos y aceptables para hacer las cosas y los medios necesarios para lograr el aprendizaje.
Modelo personal	Cree en enseñar mediante el ejemplo y establece un modelo de cómo pensar y comportarse. Supervisa, guía y dirige mostrando cómo hacer las cosas e incentivando a los estudiantes para que se comporten de acuerdo con el modelo mostrado.
Facilitador	Se centra en la calidad de la interacción personal estudiante-profesor. Guía y dirige a los estudiantes por medio de preguntas, explorando opciones, sugiriendo alternativas e incentivando hacia el desarrollo de criterios para tomar decisiones sensatas. El objetivo principal es inculcar en el estudiante la capacidad para la autonomía, la iniciativa y la responsabilidad.
Delegador	Interesado en desarrollar en los estudiantes la capacidad para el aprendizaje autónomo. Los estudiantes trabajan solo o en equipos, en proyectos autónomos. El profesor interviene como un asesor o fuente de información.

Fuente: (Grasha, 2002)

En lo relacionado hasta el momento, las modalidades descritas proponen unos estilos de enseñanza basados en el criterio de la función del docente y el estudiante, y el rol que debe desempeñar cada uno en el acto educativo. Sin embargo hay otros aspectos en la labor docente que se pueden tener en cuenta para la caracterización de un estilo de enseñanza, de esta manera en 1994 Heimlich y Norland consideran dos aspectos importantes 1) el grado de atención y dedicación del profesor ante las necesidades del estudiante en el aprendizaje, denominada *sensibilidad* y 2) el grado de involucramiento activo del estudiante en el proceso educativo llamado *inclusión*, de esta manera según el grado alto o bajo de cada uno de estos aspectos tipifica los siguientes estilos: posibilitador, facilitador, proveedor y experto.

Tabla 4 Tipología de Heimlich de estilos de enseñanza (Heimlich y Norland, 1994)

		NIVEL DE SENSIBILIDAD	
		Alta	Baja
NIVEL DE INCLUSIÓN	Alta	Estilo Posibilitador	Estilo Facilitador
	Baja	Estilo Proveedor	Estilo Experto

Fuente: (Heimlich y Norland, 1994)

La anterior tipología, propone que el estilo posibilitador centra la atención en los estudiantes permitiendo elegir las actividades relacionadas con el aprendizaje, el facilitador se centra en el profesor y la metodología de enseñanza, el experto se centra en el tema de enseñanza y su implementación magistral y el proveedor en trabajos grupales como discusiones y actividades guiadas (Camargo, 2010).

La educación es un campo de conocimiento muy amplio y en lo que se refiere a la labor docente se han identificado variedad de aspectos, comportamientos, elementos personales, modos y formas, entre otros, utilizados por los profesores para la actividad de enseñanza en las modalidades propuestas por Mosston, Bronstrom. Grasha y Heimlich tuvieron en cuenta aspectos específicos del docente como el papel en el aprendizaje, el grado de importancia y control y la fuente de la autoridad para tipificar los estilos de enseñanza. Sin embargo, estos resultados se pueden considerar más sugerentes que definitorios en la caracterización de un estilo de enseñanza y aproximaciones valiosas al concepto que describa más detalladamente las características de la situación de enseñanza y aprendizaje (Camargo, 2010).

También, se encuentran las orientaciones de enseñanza como segunda línea pedagógica que proponen los estilos de enseñanza docente como una polaridad, donde de forma balanceada las características relacionadas con el quehacer docente se valoran positiva y negativamente, en

ventaja y desventaja, de esta manera se intenta establecer diferencia entre la actividad pedagógica “tradicional” y otras llamadas “alternativas”.

En esta perspectiva se han destacado estudios que tipifican dos estilos de enseñanza, en un primer momento en 1999 Correia de Sousa y Santos plantean una pedagogía sobre la base de la existencia de valores, donde el profesor es visto como transmisor de conocimiento y la otra pedagogía, sobre la base de representaciones socioculturales donde el profesor es un facilitador de relación. En el 2006 se conocen los trabajos de Finson, Thomas y Pedersen quienes a partir del aspecto de la concepción del profesor sobre la disciplina que orienta plantea dos formas de enseñar, una cuando el profesor promueve en sus estudiantes la búsqueda del conocimiento y la denomina orientación constructivista, y la otra cuando el profesor se centra en la transmisión del conocimiento llamándola orientación expositiva.

En esta línea se han contratado propuestas de otros autores como García Valcárcel (1993), Kember y Gow (1994) y Samuelowics y Bain (2002). Sin embargo, se destaca la propuesta de Gargallo (2008) quien contrasta la forma de concebir y actuar la enseñanza, basándose en la orientación centrada en la enseñanza y el aprendizaje así:

Tabla 5 Contraste entre las orientaciones hacia la enseñanza y hacia el aprendizaje

(Gargallo, 2008)

	ORIENTACIÓN HACIA LA ENSEÑANZA	ORIENTACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE
Modelo pedagógico	Transmisionista	Constructivista
Producto del aprendizaje	Reproducción del conocimiento	Cambio cognitivo en el estudiante
Uso que se espera de lo aprendido	Aprobar la evaluación, uso futuro no definido	Aprender para la vida, comprensión del entorno
Responsabilidad sobre el proceso	El profesor	Compartida
Atención a las concepciones del estudiante	Las concepciones de los estudiantes no se tienen en cuenta	Las concepciones de los estudiantes son la base para promover el cambio conceptual

Interacciones profesor-alumno	Mínima. La mayor parte del tiempo unidireccional	Proceso de negociación de significados
Control del contenido	El profesor decide de qué se habla	El profesor y los estudiantes acuerdan los contenidos
Manejo de la motivación	El profesor promueve el interés y la motivación	Los estudiantes deben mostrar su nivel de interés y motivación

Fuente: (Gargallo, 2008)

Al interior de esta línea de trabajo, se han implementado instrumentos como entrevistas y cuestionarios, se han identificado una perspectiva constructivista en la clasificación de los estilos de enseñanza, apoyados en el docente y su desempeño en su labor pedagógica y orientación hacia el aprendizaje de los estudiantes.

Por lo que se podría inferir que la dificultad de definir el estilo de enseñanza en la perspectiva pedagógica radica en que la actividad del docente como educador cobra una relevancia variada y compleja que comprende tanto elementos de su fuero como también aspectos de su identidad respecto de su función institucional, social y cultural (Camargo, 2010).

2.3. Modelo teórico para la comprensión del control y la gestión del aula

Los creadores de este modelo Abello, Hernández y Hederich lo sustentan epistemológicamente desde los planteamientos de Von Bertalanffy en 1976, en su Teoría General de Sistemas (TGS), que sirve de base para entender su dinámica (acciones y actores) donde se tienen en cuenta las interacciones en el aula de clase, desde una postura holística.

En este sentido, los autores para entender las interacciones al interior del sistema didáctico recurren a lo planteado por Chevallard (1997) en cuanto a las interrelaciones entre docente, estudiante y el saber, siendo estos los representantes de este sistema. En esta relación trídica docente y estudiante son los protagonistas frente al objeto de conocimiento (el saber).

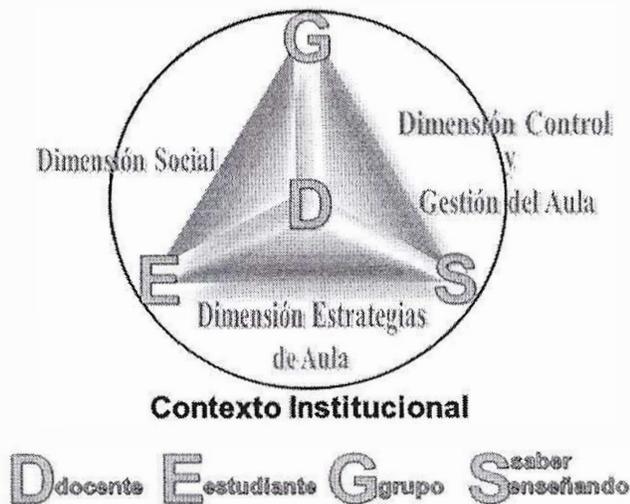
A su vez, este modelo de estilo de enseñanza reconoce al grupo como un integrante adicional en el sistema didáctico. Comprenden al grupo como un subsistema con particularidades que, “definido por el principio de totalidad de la TGS, resulta mayor a la suma de sus partes -estudiantes- mostrándose como un conjunto particular y claramente delimitado que genera interacciones diferentes dentro del aula” (Abello, Hernández y Hederih, 2011, p.5).

En cuanto al subsistema saber, este modelo toma el saber enseñado a partir de lo definido por (Chevallard, 1997) quien afirma que es lo que en últimas enseña el profesor en la clase y que materializa la transposición didáctica del saber-sabido al saber-enseñado.

Por tanto, el engranaje de estos elementos (docente, estudiante, grupo y saber-enseñado), caracteriza este sistema. En tanto que, el inventario de estilo de enseñanza propuesto permite específicamente identificar y caracterizar las conductas del profesor desarrolladas en la interacción.

Una forma gráfica de expresar las relaciones entre los elementos que componen este modelo, como bien lo plantean sus autores es a través de la pirámide que a continuación se ilustra:

Figura 1 Modelo de estilo de enseñanza



Fuente: (Abello, Hernández y Hederich, 2011)

Subdimensión estructuración de la enseñanza:

- Introduce la clase enunciando las actividades que se desarrollaran
- Lleva a cabo rutinas claramente establecidas durante la sesión de clase
- Desarrolla la clase siguiendo una estructura clara
- Retroalimenta el desempeño de los estudiantes a lo largo del semestre
- Realiza las evaluaciones planteadas en el programa
- Es puntual para comenzar la clase

Subdimensión control del comportamiento:

- Verifica que el estudiante ha realizado una preparación previa para la clase
- Es estricto con las fechas de entrega de trabajos
- Exige de sus estudiantes un "comportamiento adecuado" durante la clase
- Recuerda constantemente las normas de la clase

2.4. La motivación educativa

La motivación es un constructo hipotético que describe las fuerzas internas y/o externas produciendo la exteriorización, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento (Vallerand, 1993). Si esta fuerza va dirigida a estudios y trabajo académico, se trata de motivación escolar, entonces si es fuerte y elevada es posible esperar mayor éxito y obtención de objetivos de aprendizaje. Esta describe las fuerzas que actúan sobre, o dentro de un organismo para iniciar y dirigir el comportamiento, la dirección e intensidad del mismo (Petri, 1990).

Además, puede ayudar a comprender y predecir la presencia o ausencia de ciertos comportamientos en un campo particular como la educación (Deci y Ryan, 1985; Vallerand, 1992).

2.4.1. Teoría de la motivación de Deci y Ryan (autodeterminación)

Varios han sido los enfoques de motivación utilizados en diferentes investigaciones en el campo de la educación, uno de los más interesantes para las investigaciones es el postulado que los estudiantes pueden ser motivados intrínseca, extrínseca y no ser motivados –amotivación– (Vallerand et al., 1989).

Esta postura teórica ha generado muchas investigaciones en los últimos años y parece altamente relevante en el sector educativo (Vallerand et al., 1989). Además de apoyar la existencia de diferentes tipos de motivación (extrínseca, intrínseca y amotivación) y ayuda a identificar los determinantes y las consecuencias relacionadas con estos tipos de motivación. Dice Vallerand y Thill (1993:554) “Un mejor conocimiento de los mecanismos de motivación podrían conducir a una mejor comprensión de cualquier comportamiento hacia intervenciones más efectivas en educación”.

La teoría de la autodeterminación sostiene la existencia de diferentes tipos de motivación, situadas en un continuo que se distingue por su grado de autodeterminación. La autodeterminación está definida como el grado hipotético de “percepción de libertad” por un individuo en la escogencia y ejecución de sus acciones.

Los tipos de motivación sobre el continuo, se agrupan en tres grandes clases, del nivel más bajo al nivel más alto de autodeterminación se encuentra la amotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. Ver figura 2

Figura 2 Continuo de motivación



Fuente: Deci y Ryan (1987)

La amotivación se sitúa en el nivel más bajo de autonomía en el continuo de los distintos tipos de motivación y tiene lugar cuando no se perciben contingencias entre las acciones y sus consecuencias. El individuo se siente incompetente e incapaz de obtener un resultado deseado (Ryan y Deci, 2000; Vallerand y Bissonnette, 1992).

La motivación extrínseca (ME) hace referencia a la participación en una actividad para conseguir recompensas. La conducta tiene significado porque está dirigida a un fin, es decir, tiene un valor instrumental (Deci y Ryan, 1985; Vallerand et al., 1992). La ME se define como un constructo multidimensional, donde se distinguen cuatro tipos que, ordenados de menor a mayor nivel de autodeterminación, son: regulación externa, introyección, identificación e integración (Deci y Ryan, 1985, 2000).

La regulación externa es el tipo más representativo de ME y se refiere a la realización de una actividad para conseguir recompensas o evitar castigos. En la introyección, la conducta sigue



en parte controlada por el ambiente y el individuo lleva a cabo su conducta para evitar la culpa o la ansiedad o realzar su ego u orgullo. En la identificación, el sujeto atribuye un valor personal a su conducta porque cree que es importante y la actividad es percibida como una elección del propio individuo. Por último, la integrada es el tipo de ME más autodeterminada y ocurre cuando la consecuencia de la conducta es congruente con los valores y necesidades personales.

La motivación intrínseca (MI) es el prototipo de conducta autodeterminada (Ryan y Deci, 2000) y se considera un constructo global en el que pueden ser diferenciados tres tipos: orientada al conocimiento, orientada al logro y orientada a las experiencias estimulantes (Vallerand et al., 1992). La MI orientada al conocimiento, hace referencia a llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprenden nuevas cosas. La MI orientada al logro, puede ser definida como el compromiso en una actividad por la satisfacción que se experimentan cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel. Finalmente, la MI orientada a las experiencias estimulantes, tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para experimentar sensaciones estimulantes y positivas intelectuales o físicas.

Para evaluar los distintos tipos de motivación dentro del continuo de la autodeterminación, Vallerand, et al., (1989) desarrollaron y validaron en francés la *Échelle de Motivation en Éducation* (EME). Esta escala está formada por 28 ítems distribuidos en siete sub escalas de cuatro ítems cada una que evalúan los tres tipos de MI, los tres tipos de ME (regulación externa, introyección e identificación) y la amotivación.

Teniendo en cuenta lo planteado a lo largo de este capítulo directivos y docentes deben proponerse identificar elementos preponderantes predictores la motivación de los estudiantes y las circunstancias que puedan originar su ausencia. El identificarlos y establecer los efectos que

producen en los estudiantes se podría proponer formas de actuar de los docentes para fomentar ambientes que estimulen la motivación para aprender (Tapia, 1992).

Capítulo 3

3. Diseño Metodológico

La investigación es cuantitativa, se usó la recolección de datos para la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Y la interpretación de ellos constituye una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente (Creswell, 2005). De esta manera, a través de esta metodología el investigador busca descubrir, verificar o identificar relaciones entre conceptos que tienen su origen en esquemas teóricos previos, desarrollando un proceso de investigación replicable en otros contextos toda vez que se busca exactitud y rigor a través de la validez y la confiabilidad con la finalidad de predecir, explicar o entender la realidad.

En coherencia con lo anterior, la investigación se realizó desde el *paradigma empírico analítico*. El cual busca la explicación, la determinación de causas y efectos cuantitativamente comprobables y repetibles en contextos diversos, de allí el uso de un instrumento tipo escala; del mismo modo ambiciona predecir y controlar los hechos que estudia para modificarlos. Por ello el análisis de datos responde a una estadística descriptiva e inferencial, que propende por la objetividad.

La investigación fue de tipo descriptiva, por ello se usó del método descriptivo. Es descriptiva porque busca exponer los fundamentos teóricos y las tesis centrales de las

dimensiones de gestión y control de aula del estilo de enseñanza y su relación con la motivación educativa.

El diseño fue correlacional, debido a que se pretende identificar las interacciones entre la dimensión gestión y control de aula del estilo de enseñanza y la motivación. Al final del estudio se estableció la correlación positiva (si una variable aumenta o disminuye, la otra lo hace en el mismo sentido), negativa (si una variable aumenta la otra disminuye) o si no hay correlación (la variación de una variable no se inmiscuye en el desarrollo o desempeño de otra).

Para la recolección de la información se aplicarán a docentes y estudiantes el instrumento Inventario de Estilos de Enseñanza de Hernández, Abello y Hederich, (2011), dicho instrumento está basado en el Modelo Teórico para la Comprensión del Control y la Gestión del aula de Hernández, Abello y Hederich, (2011), cuya característica principal es el engranaje que existe entre los elementos presentes en dicho modelo como lo son docente, estudiante, grupo y saber enseñado, este modelo permite específicamente identificar y caracterizar las conductas del profesor desarrolladas en la interacción de los elementos. Este es un instrumento que consta de 27 ítems distribuidos en las dos variables o dimensiones. El segundo instrumento a aplicar es la Sub escala la sub escala amotivación de la Escala de Motivación Educativa de Núñez, Martín-Albo, Navarro y Suárez (2010), dicho instrumento consta de 28 ítems distribuidos en siete sub escalas de 4 ítems las mismas fueron adaptadas previamente al contexto en el cual se desarrolló esta investigación

Igualmente se obtendrá información de fuente secundaria como revisión de artículos, tesis, y otras publicaciones pertinentes al tema abordado.

3.1. Población objeto del estudio y muestra

La presente investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Cuarta Poza de Manga. La institución obtuvo su resolución de aprobación 403 del 29 de abril de 2011 de la Secretaria de Educación Departamental, de carácter académico calendario “A”, ubicada en el municipio de Turbaco, Barrio el Rosario Calle Principal, El Proyecto Educativo de la institución se constituye en una propuesta estratégica desde un enfoque humanístico, que posibilite de manera integral la convivencia pacífica de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. En su Visión la institución se visualiza como una “Entidad reconocida como una institución educativa a niños, jóvenes y adultos que habitan en el municipio de Turbaco y circunvecinos; en los niveles de Pre escolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Media Académica y en cada uno de sus programas, propiciando la inclusión y la atención a la diversidad, ayudándole a formarse integralmente como personas capaces de apropiarse de conocimientos en forma analítica y crítica basado en las habilidades de pensamiento y haciendo uso de las TIC’s para lograr el desarrollo social de acuerdo a los cambios de la época”. Igualmente tiene como Misión, “Promover y propiciar los procesos de formación integral de los niños, jóvenes y adultos en todos los programas para que se apropien de conocimientos en forma analítica y crítica basándose en las habilidades de pensamiento, utilizando las TIC en concordancia con las necesidades y expectativas del entorno, fomentando la óptima convivencia social y la aplicación de valores, la inclusión y la atención a la diversidad”.

El número de estudiantes de la institución son 1752, de los cuales se distribuyen de la siguiente manera:

Distribución	Grados 0 a 11											Grados adultos				Total general	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	22	23	24		26
TURBACO	114	161	160	148	139	153	168	148	151	115	82	52	17	29	57	58	1752
INSTI TUCION EDUCATIVA CUARTA																	
POZA DE MANGA	114	161	160	148	139	153	168	148	151	115	82	52	17	29	57	58	1752
ESC. MIX.. Nº 3 NTRA. SRA. DEL																	
SOCORRO	66	67	102	88													323
HILDA MARRUGO D AHUMADA	48	94	58	60													260
INSTITUCION EDUCATIVA CUARTA																	
POZA DE MANGA					139	153	168	148	151	115	82	52	17	29	57	58	1169
Total general	114	161	160	148	139	153	168	148	151	115	82	52	17	29	57	58	1752

Fuente SIMAT, Sed Bolívar.

La población de 8° a 11° grado es de 400 estudiantes en edades entre los 12 y 18 años.

La muestra es de 127 estudiantes. El muestreo fue aleatorio no probabilístico. Los cuales como se puede observar en el cuadro siguiente se componen así:

Tabla 6 Distribución por grado de los participantes de la investigación

Fuente: I.E.O. Reporte de matrícula

GRADO	FEMENINO	MASCULINO	TOTAL, POR GRADO
Octavo	21	16	37
Noveno	18	17	35
Decimo	17	16	33
Undécimo	12	10	22
		TOTAL MUESTRA	127

3.2. Instrumento de medida de la gestión control al interior del aula y estilos de enseñanza

Con el fin de lograr los objetivos específicos en cuanto a la determinación de los elementos de la gestión control al interior del aula y los estilos de enseñanza, y sus relaciones con la motivación educativa se utilizó el Inventario de Estilos de Enseñanza (IEE) versión 3, creado por Abello, Hernández y Hederich, (2011). Este es un instrumento que consta de 27

ítems, los cuales están distribuidos en las dos variables o dimensiones evaluados de forma ordinal, donde 1 es (totalmente en desacuerdo) y 4 es (totalmente de acuerdo) y evalúa cuatro sub-dimensiones, dos de ellas relacionadas con la interacción docente-estudiante y toma de decisiones, correspondientes a la dimensión Social. Las otras dos evalúan la estructuración de la enseñanza y el control del comportamiento, pertenecientes a la dimensión Control y Gestión del Aula siendo esta la utilizada en esta investigación. En cuanto a la dimensión Estrategias de aula enunciadas en el modelo teórico de estilos de enseñanza, los autores manifiestan al respecto en lo publicado en la Revista Pedagogía y Saberes No. 34, 2011. "...En un trabajo posterior se llevará a cabo el análisis de la dimensión estrategias de aula, la cual se configura como una dimensión compleja que requiere de un estudio particular.", (Abello, Hernández y Hederich, 2011:7). En vista de lo anterior en este trabajo solo se desarrolló la segunda dimensión del modelo teórico referenciado. Ambos instrumentos tipo escala de Likert, los cuales serán procesados en el software estadístico Statistical Package for the Social Sciences SPSS 18.

A continuación se muestra la dimensión objeto de estudio con sus sub-dimensiones:

Tabla 7 Dimensión evaluada en la variable control y gestión del aula

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	CONCEPTUALIZACIÓN
Control y Gestión del Aula	Estructuración de la enseñanza	Nivel en que el docente organiza y planifica los procesos de enseñanza en el aula
	Control comportamiento	Nivel en que el docente controla el comportamiento del estudiante durante la clase

Fuente: Abello, Hernández y Hederich (2011)

3.3. Escala de medición de la motivación estudiantil

En cuanto a la motivación educativa se utilizó la adaptación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria, este instrumento tiene

su origen en la L'Echelle de motivation en education (EME) Vallerand, et al (1989), posteriormente Vallerand, et al., (1992) tradujeron al inglés la EME denominando la *Academic Motivation Scale* (AMS). La escala ha sido traducida y validada en España por Núñez, Martín-Albo y Navarro (2005) en una muestra de estudiantes universitarios y la llamaron EME-E. Estos autores, consideraron que esta escala se ha mostrado como un instrumento adecuado para evaluar la motivación académica y ante la ausencia de una versión española para estudiantes de educación secundaria realizaron la adaptación y validación de una versión de la escala que permitiera su aplicación en este ciclo educativo, la cual llamarán Escala de Motivación Educativa en Secundaria EME-S, Núñez, Martín-Albo, Navarro y Suárez (2010). El instrumento está formado por 28 ítems distribuidos en siete sub-escalas de cuatro ítems cada una que evalúan los tres tipos de Motivación Intrínseca MI (MI orientada al conocimiento, MI orientada al logro y MI orientadas a las experiencias estimulantes), tres tipos de Motivación Extrínseca ME (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) y la amotivación. Cada uno de los ítems son respuestas a la pregunta "¿Por qué vas a la escuela?" y se puntúan de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos, desde (1) no se corresponde en absoluto, hasta (7) se corresponde totalmente, con una puntuación intermedia (4) se corresponde medianamente.

Vallerand en su instrumento mide motivación intrínseca y extrínseca hacia la escuela, además mide amotivación. Para esta investigación se tomó la dimensión amotivación por ser una escala unifactorial que facilita el proceso de análisis relacional con la dimensión control y gestión del aula.

En cuanto a la escala de motivación educativa el análisis de consistencia interna, a través del coeficiente alfa de Cronbach arrojó un resultado satisfactorio de 0,806, lo cual indica que se

mantuvo la consistencia interna satisfactoria que reportó la versión en español de Núñez et al, (2005) en el postest con valor alfa de 0.805.

Para la adecuación del inventario en su dimensión control y gestión del aula se efectuó un pilotaje en el cual se utilizaron los 10 ítems de esta dimensión.

3.4. Pilotaje

3.4.1. Etapa previa

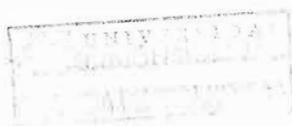
De la muestra se escogieron 30 estudiantes y se les aplicó una entrevista semiestructurada, con el objetivo de recopilar información sobre la dimensión control y gestión del aula del Inventario de Estilos de Enseñanza (IEEv3) de Abello et al., (2011) y la sub-escala Amotivación de Núñez et al., (2010). Una vez finalizado este proceso la unidad investigativa efectuó una revisión, y se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada uno de sus participantes con la finalidad de indagar en ellos inquietudes, observaciones o confusiones que pudieran tener a partir de la lectura y respuesta del instrumento Inventario de Estilos de Enseñanza (IEEv3)

3.4.2. Etapa de adecuación del instrumento

Esta etapa se desarrolló teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes a las entrevistas efectuadas luego de aplicar el instrumento a los 30 participantes de la muestra, quienes manifestaron haber entendido en su totalidad los enunciados propuestos en el instrumento.

Teniendo en cuenta estas recomendaciones la unidad investigativa las acoge y opta por dejar la escala Likert de cuatro puntos con la siguiente presentación: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) de acuerdo y (4) totalmente de acuerdo. En este sentido, Hernández, Espejo, González y Gómez (2001) plantean que la alternativa “intermedia” es una

opción de respuesta poco elegida, hasta tal punto que se puede eliminar de la escala (...) para facilitar la elección de respuesta.



Capítulo 4

4. Resultados y discusiones

En primer lugar, se muestran los aspectos motivacionales, seguidamente, se presentan los elementos de la gestión y control del aula y la relación con la motivación educativa de los estudiantes de los grados 8°, 9°, 10° y 11° participantes de esta investigación.

4.1. Aspectos motivacionales

Estos aspectos se muestran teniendo en cuenta la tabla de contingencia, la media y la desviación típica.

Tabla 8 Porcentaje de motivación en cuanto al género

				Motivación		Total
				Desmotivados	Motivado	
SEXO	Al.	HOMBRE	Recuento	12	59	71
			%	17%	83%	100%
		SEXO	%	67%	54%	56%
		Motivación				
		MUJER	Recuento	6	50	56
			% SEXO	11%	89%	100%
		%	33%	46%	44%	
		Motivación				
Total			Recuento	18	109	127
			% SEXO	14%	86%	100%
			%	100%	100%	100%
			Motivación			

Elaborado: Unidad investigativa

En la tabla 8, se observa que el nivel de motivación de los estudiantes en cuanto al género es: hombres 83% y las mujeres 89%, en lo que respecta a la población total es de 86% siendo

este un porcentaje alto de motivación en la población estudiada. Sin embargo, no hay que descuidar la atención en el 14% de estudiantes ubicados en el lado de la desmotivación.

Tabla 9 Datos descriptivos de los aspectos motivacionales

		Aprovecho bien el tiempo en clase	Estoy motivado para estar en clase	Sé porque voy a clase	Entiendo que hago en clase
N	Válidos	127	127	127	127
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3,55	3,20	3,58	3,35
Desv. típ.		,763	,900	,684	,849

Elaborado: Unidad investigativa

La tabla 9, muestra que en los factores evaluados a partir de los valores de la media, donde el rango va de (M= 1,00 a 2,99) equivale a estar en desacuerdo y (M= 3,00 a 4,00) corresponde a estar de acuerdo, tomamos la media de (M= 3,00 a 4,00) equivalente a estar de acuerdo, los estudiantes respondieron que aprovechan bien el tiempo en clases (M=3,55); están motivados para estar en las clases (M=3,20); saben porque van a clases (M=3,58) y entienden que hacen en las clases (M=3,35).

4.2 Elementos de la gestión y control al interior del aula.

Tabla 10 Información descriptiva de las sub-dimensiones estructuración de la enseñanza y control del comportamiento

Aspectos sub-dimensión Estructuración de la Enseñanza												
Elementos	Grado octavo			Grado noveno			Grado décimo			Grado undécimo		
	Media	Desviación	Coef.correlac.	Media	Desviación	Coef.correlac.	Media	Desviación	Coef.correlac.	Media	Desviación	Coef.correlac.
Introducen la clase que se desarrollará	3,16	0,501	0,193	3,34	0,684	0,238	2,85	0,870	-,076	3,32	0,477	0,095
Llevan rutinas claras establecidas durante la clase	3,00	0,782	0,268	3,03	0,785	0,304	3,27	0,876	0,219	3,05	0,785	0,010
Desarrollan la clase siguiendo una estructura clara	3,27	0,838	0,096	3,23	0,843	0,298	3,24	0,867	0,461**	3,32	0,568	0,050
Retroalimentan el desempeño de los estudiantes	3,03	0,763	0,108	3,00	0,767	0,403*	3,03	0,810	-,083	3,82	0,395	0,221
Evalúan lo planteado en el programa	3,30	0,812	0,047	3,26	0,852	0,147	3,21	0,740	0,108	3,45	0,510	0,387
Son puntuales para comenzar las clases	3,51	0,768	0,375*	3,49	0,562	0,211	3,36	0,895	0,349*	3,82	0,395	0,221

Aspectos sub-dimensión Control Comportamiento

Elementos	Grado octavo			Grado noveno			Grado décimo			Grado undécimo		
	Media	Desviación	Coef.correlac.	Media	Desviación	Coef.correlac.	Media	Desviación	Coef.correlac.	Media	Desviación	Coef.correlac.
Verifican que el estudiante halla preparado la clase	2,94	0,860	0,056	2,94	0,873	0,211	2,52	0,834	-,018	3,27	0,703	-,052
Son estrictos con la fecha de entrega de trabajos	2,89	0,936	0,032	2,77	0,877	0,229	2,64	1,055	0,157	3,82	0,395	-,149
Exige comportamiento adecuado en la clase	3,27	1,018	0,098	3,09	1,095	0,143	3,55	0,617	0,202	3,64	0,492	0,631**
Recuerdan las normas de la clase	3,00	1,027	0,137	3,00	1,057	0,295	3,09	0,947	0,094	3,32	0,568	0,227

* Correlación significativa al nivel $p < 0.5$ ** Correlación significativa al nivel $p < 1$

Elaborado: Unidad investigativa

Dentro de los elementos definidos se encuentran en la tabla 10, información descriptiva de las sub-dimensiones estructuración de la enseñanza y control del comportamiento; los elementos que se identificaron son importantes en la gestión y control del aula, los cuales fueron identificados de la siguiente manera: introducen la clase que se desarrollará; llevan rutinas claras establecidas durante la clase; desarrollan la clase siguiendo una estructura clara; retroalimentan el desempeño de los estudiantes, evalúan lo planteado en el programa; son puntuales para comenzar las clases. En la parte del control específicamente se tuvieron en cuenta los siguientes elementos: verifican que el estudiante halla preparado la clase, son estrictos con la fecha de entrega de trabajos, exige comportamiento adecuado en la clase, recuerdan las normas de la clase.

Se observa en la tabla 10 que los docentes de los grados 8°, 9°, 10° y 11° en la estructuración de la enseñanza propenden a ser metódicos puesto que su quehacer pedagógico posee las siguientes características en la medida que utilizan los siguientes elementos para la estructuración de su práctica pedagógica, estos son: introducen la clase que van a desarrollar; llevan a cabo rutinas claramente establecidas; desarrollan las clases siguiendo una estructura clara; retroalimentan el desempeño de los estudiantes a lo largo del periodo académico; realizan las evaluaciones planteadas en el programa y son puntuales para iniciar las clases; con excepción del reactivo introducen la clase que va a desarrollar (M=2,85) en los profesores del grado décimo. En otras palabras, los maestros respecto a la estructuración de la enseñanza emplean congruentemente todos los criterios planteados en esta sub-dimensión.

4.3. Elementos de la gestión y control del aula y su relación con la motivación educativa de los estudiantes

El procedimiento estadístico que se llevó a cabo para identificar las características de los docentes y cómo correlacionaron con la motivación de los estudiantes, se hizo a través del paquete estadístico SPSS 18, en donde se tomó la sub-escala amotivación de la adaptación de la Escala de Motivación Educativa en Secundaria EME-S, Núñez et al (2010) y se le efectuó la operación de transformación haciendo una recodificación en distinta variable, obteniendo como resultado una variable de reactivos positivos denominada aspectos motivacionales, que luego se correlacionó con los 10 reactivos de la dimensión gestión y control de aula, del Inventario de Estilos de Enseñanza versión 3 de Hernández et al (2011) a través de correlaciones bivariadas, utilizando el coeficiente de correlación de Spearman.

Luego, se calculó la media y la desviación estándar a través de estadísticos descriptivos, utilizando las frecuencias en cada sub-dimensión (estructuración de la enseñanza y control del comportamiento) del IEE v3 de Abello et al, (2011) en la población objeto de estudio, la predominancia de la gestión y control del aula se sacaron a partir de los valores de la media, donde el rango inicia en (M=1,00 a 2,99) corresponde a estar en desacuerdo y (M=3,00 a 4,00) corresponde a estar de acuerdo, teniendo en cuenta la media (M=3,00 a 4,00) que corresponde a estar de acuerdo se observa la tendencia prevalente en cada grado.

Para establecer las asociaciones de la gestión y control del aula con los aspectos motivacionales de los estudiantes se establecen los siguientes niveles de significancia ($p < 0.05^*$) ($p < 0.01^{**}$).

En el siguiente apartado se presentan los elementos de la gestión y control del aula la cual está compuesta por dos sub-dimensiones, la primera estructuración de la enseñanza y la segunda

denominada control del comportamiento en los grados que componen la muestra y su relación con la motivación educativa.

Características de la gestión y control del aula de los docentes que se relacionan con la motivación del estudiante en los grados octavo, noveno, décimo y undécimo:

Estas características se asocian con la motivación educativa con los siguientes reactivos: para los docentes de octavo: puntualidad de los docentes para iniciar la clase ($r=0.375^*$) la relación se encuentra en un rango bajo. En cuanto a los profesores de noveno: retroalimentan el desempeño de los estudiantes a lo largo del periodo ($r=0.403^*$) la relación se encuentra en un rango moderado. En tanto a los maestros de décimo: desarrollan las clases siguiendo una estructura clara ($r=0.461^{**}$) la relación se encuentra en un rango moderado; puntuales para comenzar las clases ($r=0.349^*$) la relación se encuentra en un rango bajo. En cuanto a los profesores del grado undécimo en esta sub-dimensión no se presentaron correlaciones, caso contrario sucedió en la sub-dimensión control del comportamiento en donde para los docentes de los grados 8, 9, y 10 no se reportaron correlaciones y para los docentes del grado 11° con la siguiente: exigen comportamiento adecuado durante las clases ($r=0.631^{**}$) la relación se encuentra en un rango alto. La dirección de todas las correlaciones son positivas y directas.

Esta tendencia de la gestión motiva el aprendizaje de los estudiantes, en la medida en que estos reconocen en los profesores el desarrollo de metodologías claras, concretas, congruentes, secuenciales y llevadas a cabo en los momentos y tiempos preestablecidos por el sistema y la escuela para la realización de las clases.

En cuanto a la sub-dimensión control del comportamiento

Los docentes tienden a ser normativos, en esta subdimensión no hubo correlaciones para los profesores de los grados 8°, 9° y 10°, a través de las medias vemos los elementos que tienden a ser más utilizados por los docentes para el control del comportamiento: la exigencia de comportamiento adecuado y recordar las normas de la clase. Es decir, que los docentes tienden a controlar el comportamiento a través de la exigencias disciplinares y ceñidos a las normas. Entretanto, para los docentes del grado 11° el análisis de las medias indica que estos aplican en su actuar todos los elementos contemplados en esta sub-dimensión.

5. Conclusiones

El análisis de los resultados realizados a partir de los elementos identificados y las asociaciones mostradas por la dimensión gestión y control del aula y sus dos sub-dimensiones del Inventario de Estilos de Enseñanza y la sub-escala amotivación de la adaptación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de secundaria desarrollada por Núñez, et al.,(2010) aplicada en la Institución Educativa Cuarta Poza de Manga de Turbaco Bolívar, muestra la importancia de estos elementos en la motivación educativa.

Con el fin de cumplir al objetivo general, se utilizaron y adaptaron al contexto la dimensión gestión y control del aula del Inventario de Estilos de Enseñanza versión 3 de Abello, et al., (2011) y la sub-escala amotivación convertida en motivación educativa, de la Escala de Motivación Educativa traducida al español y adaptada a la educación secundaria por Núñez, et al., (2010). En este sentido los elementos identificados son aspectos positivos en la motivación de los estudiantes.

El nivel de motivación presentado por los estudiantes es de un 86%, se logró identificar hacia dónde se movió la motivación, es decir, hacía el extremo positivo.

Los elementos identificados como el desarrollo de las clases siguiendo una estructura clara, retroalimentación del desempeño de los estudiantes, puntualidad para iniciar las clases y exigencia de comportamiento adecuado en las clases, posiblemente son unos componentes que estimulan la motivación hacia el aprendizaje, perfilando una gestión y control del aula con una orientación metódica y normativa por parte de los docentes. Estos hallazgos expresan que los docentes no solamente deben centrar su quehacer en lo meramente específico de su campo de conocimiento, es decir, temas y ejercicios de la asignatura, sino en valorar y atender en el

momento indicado a aquellas manifestaciones o necesidades de los estudiantes en el desempeño académico.

La motivación educativa en los estudiantes a partir de los hallazgos de esta investigación inicia en el método y en la aplicación de normas, en la medida en que los docentes gestionan y controlan el aula, en este sentido, se observa que los estudiantes reconocen la autoridad de los docentes y la manera de ejercerla en el ejercicio de sus funciones pedagógicas. A sí mismo, el reconocimiento de la gestión y el control del aula por parte de los estudiantes como grupo que pertenecen a un sistema que no es ajeno a los conflictos y actúen como mediadores para conciliar dificultades facilita los procesos de interacción de esta forma estos elementos se relacionan con la motivación de los estudiantes por aprender.

Lo hallado en este estudio ofrece elementos que podría aportar la mejora de las prácticas pedagógicas en el aula desde lo que pueda gestionar y controlar el docente y lo que los estudiantes manifiestan se tenga en cuenta para el buen desarrollo de las sesiones de clases contribuyendo en la motivación educativa.

Finalmente, la motivación educativa es intrínseca porque son aspectos inherentes a como los estudiantes perciben el aula y el ambiente de la clase. La amotivación se transformó de manera positiva, para medir un componente determinado de la motivación intrínseca que está asociado a los reactivos y es la motivación de como los estudiantes perciben al aula y a los docentes involucrándose en actividades con el fin de experimentar sensaciones estimulantes, positivas de orden intelectual o físico, estos reactivos, tratan sobre cómo el estudiante se asume en la clase, cómo percibe el ambiente de la clase y que surge de estar ahí en el aula y el ambiente escolar que está asociado a la motivación. La transformación de la amotivación a positiva, busca

medir eso, la desmotivación o la motivación que surge del ambiente de la clase y como se percibe el alumno al interior de la misma.

Haber identificado elementos de la gestión y control del aula y como se relacionan con la motivación educativa en la relación docente estudiante en el aula, ha sido uno de los fines de este estudio con el propósito de contribuir a la creación de perfiles de gestión y control de aula para mejorar la calidad educativa y por ende el logro académico de los estudiantes, aspecto este esencial para la gestión académica en el procesos de evaluación institucional. Los resultados obtenidos en la investigación podrían ser considerados como aporte en la evaluación docente, como elementos que contribuye a la reflexión sobre las prácticas docentes para sacar provecho de las fortalezas y trabajar en las debilidades del quehacer académico.

Lo hallado en la investigación podría aplicarse en contextos, poblaciones y situaciones similares a la representada. Puesto que este es un estudio exploratorio, deja bases para desarrollarlo con otras muestras de profesores y estudiantes.



6. Recomendaciones

Los elementos de la gestión y control de aula propuestos en los resultados de esta investigación se hacen a manera sugerente con el fin de sentar línea base para que en otros desarrollos investigativos se puedan confirmar o refutar lo hallado y a su vez se extienda este estudio en los demás grados de la básica institución. En esta medida, se recomienda a las directivas de la institución propiciar los momentos, espacios y procesos que permitan identificar los elementos de la gestión y control del aula para fortalecer la gestión académica.

A su vez, se sugiere a los directivos y docentes de la institución educativa tener en cuenta los resultados de esta investigación con el fin de que sean incorporados en la planeación de mejora producto de la evaluación institucional.

En esta línea evaluativa, lo hallado en este trabajo podría ser considerado como insumo para la evaluación docente en la medida que se tome como reflexión acerca de las prácticas pedagógicas con el fin de fortalecer el quehacer del docente.

Referencias Bibliográficas

- Abello, D., Henández, C., & Hederich, C. (2011). Estilos de enseñanza en docentes universitarios, propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental. *Pedagogía y Saberes*(35), 141-153. Obtenido de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/952/966>
- Aldhafri, S., & Alrajhi, M. (2014). The Predictive Role of Teaching Styles on Omani Students' Mathematics Motivation. *International Education Studies*, 7(6), 135-144. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n6p135>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Academic Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Boggiano, A., & Katz, P. (1991). Maladaptive Achievement Patterns in Students:.. *The Role of Teachers' Controlling Strategies*, 47(4), 35-51. doi:10.1111/j.1540-4560.1991.tb01833.x
- Bowen, C., & Madsen, C. (1978). Theaching Style: A Primary Determinant of Student Motivation. *The Journal of Education*, 160(4), 16-24. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/42750831>
- Bronstrom, R. (1979). *Training Style Inventory*. San Diego: Annual Handbook for Group Facilitators.
- Camargo, Á. (2010). *Dimensiones interactiva, discursiva y didáctica del estilo de enseñanza. El caso de las ciencias naturales*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.: (Tesis Doctoral).
- Camargo, Á. (2010). Una mirada integral al estilo de enseñanza. *Actualidades Pedagógicas*(55), 23-30. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.878>

Camargo, Á., & Hederich, C. (2007). Los estilos de enseñanza un concepto en búsqueda de precisión.

Pedagogía y Saberes(26), 31-40.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabido al saber enseñado*. Buenos Aires:

AIQUE.

Conti, G. (2004). *Identifying your Teaching Style*. Florida: En: Galbraith, Michael W. (ed) (pp. 76-91).

Malabar, FL: Krieger Publishing Company.

Correia De Sousa, L., & Santos, L. (1999). A relação entre estilos pedagógicos e desempenho escolar em

Portugal. *Psicología Reflexao e Crítica*, 12(2), 0. Obtenido de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18812206>

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of*

Applied Psychology, 78(1), 98-104. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>

Crookes, G., & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *A Journal of Research in*

Language Studies, 41(4), 469-512. doi:10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska*

symposium on motivation (págs. 237-288). Nebraska: University of Rochester. Obtenido de

https://www.researchgate.net/profile/Edward_Deci/publication/21026291_A_motivational_approach_to_self_integration_in_personality/links/02e7e529b5ef924164000000.pdf

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New

York: Plenum Press, New York. Obtenido de

<https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=p96Wmn-ER4QC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Intrinsic+motivation+and+self->

determination+in+human+behavior&ots=3dJNw3r727&sig=1Hmx79clk_CK03KZUAYVZ45QuT0&redir_esc=y#v=onepage&q=Intrinsic%20motivation%20and%20self-determina

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. Obtenido de http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf

Dweck, C. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>

Finson, K., & Thomas, J. &. (2006). Comparing science teaching styles to students' Perception of Scientists. *School Science and Mathematics*, 106(1), 8-15. Obtenido de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=teachlearnfacpub>

Flanders, N. A. (1961). *Analyzing Teacher Behavior*. Minneapolis: Addison-Wesley P. C. Obtenido de http://www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196112_flanders.pdf

Gagné, R. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage: application à*. Montréal: Les Éditions HRW Ltée.

Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*(241), 425-446. Obtenido de <http://www.uv.es/sci-hub.io/gargallo/Estilos.pdf>

Grasha, A. (2002). *Teaching with Style*. San Bernardino, CA: Alliance Publishers. Obtenido de http://www.academia.edu/6211237/Teaching_With_Style_by_Dr._Grasha

Hamachek, D. (1969). Characteristics of Good Teachers and Implications for Teacher Education. *The Phi Delta Kappan*, 341-345. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/20372351>

Hederich, C. (2010). Acerca de la noción general de estilo en la educación. *Actualidades*

Pedagogicas(55), 13-21. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.879>

Heimlich, J. (1990). *Measuring teaching style: A correlational study between the Van Tilburg/Heimlich sensitivity measure and the Myers-Birggs Personality Maricator on adult educators in central Ohio*. Ohio: The Ohio state University.

Heimlich, J., & Norland, E. (1994). *Developing Teaching Style in adult education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Heitzmann, W. R., & Starpoli, C. (1975). Teacher characteristics and successful teaching. *Education*, 95(3), 298-299.

Hurtado de Barrera, 1996, 2007. <http://investigacionholistica.blogspot.com.co/2008/04/>

Isaacson, R. L., McKeachie, W. J., & Milholland, J. E. (1963). Correlation of teacher personality variables and student ratings. *Journal of Educational Psychology*, 54(2), 110-117.

doi:<http://dx.doi.org/10.1037/h0048797>

Joyce, B., & Weill, M. (1972). *perspectives for reform in teacher education*. Englewood Cliffs: N.J.: Prentice-Hall.

Karsenti, T., & Thibert, G. (1994). The Relationship between Teaching Style and Within-Term Changes in Junior-College Student Motivation. *The Annual Meeting and Exhibit of the American Educational Research Association* (pág. 21). New Orleans, LA, April 4-8: The Educational Resources Information Center (ERIC). Obtenido de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373838.pdf>

Maslow, A. (1987). *Motivación y Personalidad*. New York: Harper & Row.

- McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. San Francisco, CA: The Jossey-Bass Education Series. Jossey-bass Inc., Publishers, 350 Sansome St.
- McKibbon, M., Weill, M., & Joyce, B. (1977). *Teaching and learning: Demonstrations of alternatives*. Omaha: University of Nebraska .
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching Physical Education*. Columbus, OH: Merrill Publishing. Obtenido de http://spectrumofteachingstyles.org/NEW2/wp-content/themes/sots/img/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf
- Nunnally, J. (1967). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill. Obtenido de <https://www.visiobooks.com/psychometric-theory-nunnally-2ylz4.pdf>
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., & Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología*, 31(1), 89-100. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Juan_Nunez9/publication/233605008_Adaptacin_y_validacin_de_la_versin_espaola_de_la_Escala_de_Motivacin_Educativa_en_estudiantes_de_educacion_secundaria_postobligatoriaAdaptation_and_validation_of_the_Spanish_version_of_
- Petri, H. (1990). *Motivation: Theory, Research, and Applications*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *the American Psychological Association*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/110003-066X.55.1.68
- Samuelowicz, K., & Bain, J. (2002). Identifying academic's orientations to assessment practice. *Higher Education*, 43(2), 173-201. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/3447542>

Schunk, D. H. (1997). *Teoría del aprendizaje*. México D.F.: Pearson educación.

Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: The Macmillan company. Obtenido de
file:///C:/Users/ACER%20E5-471-38KQ/Downloads/Science_and_Human_Behavior.pdf

Soar, R. (1961). The Effect of Teachers' Classroom Methods and Personality on Pupil Learning. *The High School Journal*, 288-292. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/40366383>

Spence, K. W. (1956). *Behavior theory and conditioning*. New Haven, CT: Yale University Press.

Tapia, J. A. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.

Thill, E. E., & Vallerand, R. J. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 411-414. doi:: 10.7202/031733ar

Turner, R., & Denny, D. (1969). Teacher Characteristics, Teacher Behavior, and Changes in Pupil Creativity. *The Elementary School Journal*, 69(5), 265-270. Obtenido de
<http://www.jstor.org/stable/1000924>

Vallerand, R., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620. Obtenido de
<http://www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/papers/55.pdf>

Vallerand, R., Blais, M., Briere, N., & Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal Of Behavioural Science*, 21(3), 323-349.
Obtenido de
http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989_VallerandBlaisBrierePelletier_CJBSRCSC.pdf

Watson, J. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 158-177.

Weiner, B. (1981). Human Motivation. *The American Journal of Psychology*, 94(1), 178-181. doi:
10.2307/1422355

Anexo No. 1 Instrumento

INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

A1. Sexo

A2. Edad

1	Hombre	
2	Mujer	

¿Qué edad tiene usted?	
------------------------	--

A. INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

B1. ¿En qué grado te encuentras?

1	Octavo	
2	Noveno	
3	Décimo	
4	Undécimo	

B. CONTROL Y GESTIÓN DE AULA (Opinión sobre la forma como controla y gestiona el profesor el aula)

C1. Por favor lea cuidadosamente cada ítem y marque con una (X) la casilla correspondiente al nivel de acuerdo con las afirmaciones enunciadas sobre sus docentes, teniendo en cuenta las siguientes opciones:

- Marca 1: si estás Totalmente en Desacuerdo
- Marca 2: si estás en Desacuerdo
- Marca 3: si estás De acuerdo
- Marca 4: si estás Totalmente de Acuerdo



Preguntas					
1.	Los profesores introducen la clase enunciando las actividades que se desarrollaran				
2.	Los profesores recuerdan constantemente las normas de la clase				
3.	Los profesoresson estrictos con las fechas de entrega de trabajos				
4.	Los profesores desarrollan la clase siguiendo una estructura clara				
5.	Los profesores retroalimentan el desempeño de los estudiantes a lo largo del periodo				
6.	Los profesores realiza las evaluaciones planteadas en el programa				
7.	Los profesores verifican que los estudiantes hayan realizado una preparación previa para la clase				
8.	Los profesores llevan a cabo rutinas claramente establecidas durante la sesión de clase				
9.	Los profesores nos exigen a nosotros los estudiantes un "comportamiento adecuado" durante la clase				
10.	Los profesores son puntuales para comenzar la clase				

MOTIVACIÓN EDUCATIVA

D1. Contesta cada pregunta que aparece en la tabla de abajo que va de la "A" a la "D" y responde marcando así:

- Marca 1: si estás Totalmente en Desacuerdo
- Marca 2: si estás en Desacuerdo
- Marca 3: si estás De acuerdo
- Marca 4: si estás Totalmente de Acuerdo



Preguntas					
a.	Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en la clase				
b.	En este momento no estoy motivado para estar en la clase.				
c.	No sé porque voy a las clases y no me importa.				
d.	No lo sé, no entiendo que hago en la clase.				