



# Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos

**Trabajo Final de la carrera de Profesorado Universitario**

**Título: *La motivación de los alumnos en la educación a distancia***

**Alumna: María Florencia Vucinovich Codino**

**Sede: Centro**

**Mes-Año: Diciembre 2011**

## ***AGRADECIMIENTOS***

---

A compañeros, amigos y familiares que aportaron su valioso tiempo y colaboración desinteresada en este trabajo. Sin ellos hubiese sido difícil lograr lo que me propuse.

A los docentes que prestaron todo su apoyo incondicional y cuyas observaciones me sirvieron para mejorar puntos determinados que estaba pasando por alto, especialmente a mi tutora Mónica Goncalves.

A todos los empleados, directivos y supervisores del establecimiento educativo donde se realizó el trabajo de campo, cuya disposición fue fundamental para el logro de los objetivos propuestos.

## **RESUMEN**

---

Este trabajo de investigación que se presenta se refiere al análisis del vínculo docente- alumno en la modalidad a distancia y como es su influencia en la motivación académica de los alumnos.

La motivación de los alumnos bajo esta modalidad tiene similitudes y diferencias de la modalidad presencial, como así también las tiene el vínculo alumno- docente. Analizar la motivación de los alumnos como así también como se establece el vínculo entre los participantes del hecho educativo es el punto de partida de este trabajo. Mediante las encuestas y las entrevistas realizadas se pudo evidenciar la influencia de este vínculo en la motivación de los alumnos junto con la importancia de otros factores. Dichos factores son tanto internos, o sea propios de los alumnos y contextuales o sea externos a su persona. Finalmente, mediante este trabajo se ha podido demostrar la importancia de este vínculo en el proceso de aprendizaje que se desarrolla en la modalidad a distancia y como el docente puede desarrollar acciones que procuren aumentar la motivación académicas de los alumnos.

**Palabras Claves:** Motivación escolar. Vinculo alumno- docente. Modalidad distancia.

## **INDICE**

---

### **INTRODUCCIÓN**

#### **1 – La motivación académica**

- 1.1 – Componentes de la motivación académica 12
  - 1.1.1- Variables personales o internas 12
  - 1.1.2- Variables contextuales o externas 20
- 1.2 – Motivación en los distintos niveles escolares 23

#### **2 – La educación a distancia en el nivel superior**

- 2.1 – Características de la educación a distancia 28
- 2.2 – Componentes de la educación a distancia 31
- 2.3 – Ventajas e inconvenientes de la educación a distancia 35
- 2.4 – Educación presencial versus educación a distancia 37

#### **3 – El vínculo alumno-docente en el nivel superior**

- 3.1 – Acerca de los vínculos humanos 41
- 3.2 – Acerca de los vínculos pedagógicos 43
- 3.3 – Los procesos de influencia educativa en la interacción docente - alumno 45
- 3.4 – La relación docente- alumno como eje de las realizaciones didácticas 52

### **METODOLOGIA** 54

### **ANÁLISIS DE DATOS** 57

### **CONCLUSIÓN** 65

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Citada 67
- Consultada 72

### **ANEXOS**

- I- Modelo de encuesta y entrevista 73
- II- Matriz de datos encuesta y entrevista 74

## **INTRODUCCION**

---

El presente trabajo, pretende analizar la relación que se construye entre el docente y el alumno en la modalidad a distancia y como ésta influye en la motivación de los alumnos en el ámbito educativo.

De acuerdo a Rodolfo Bohoslavsky (1971), en el proceso de la enseñanza y sea cual sea la concepción de liderazgo (autocrático, democrático o liberal), el vínculo que se supone natural es el de dependencia. Este vínculo siempre esta presente en el acto de enseñar y se expresa en supuestos tales como, que el profesor sabe mas que el alumno, que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores, que el profesor debe y puede juzgar al alumno, que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno y que el profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno.

Este vínculo de dependencia es explicado por Pichón Riviere (1977) en su teoría del vínculo, el cual plantea que esta relación se explica a partir del hecho de considerar que existen dos partes: una parte que enseña y otra que aprende. “Es una manifestación externa y observable de una estructura dinámica interna que tiene determinadas características, es la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento” (p. 22). Dicho de otra manera, es un tipo de relación en la que los elementos involucrados en ella cumplen una función específica.

Teniendo en cuenta la educación a distancia vemos que las características mas arriba detalladas y planteadas por Bohoslavsky y Pichón Riviere también se encuentran presentes en este vínculo. Para Perkins (2001) “la educación a distancia puede definirse como una metodología educativa no presencial, basada en la comunicación pluridireccional mediatizada (que implica amplias posibilidades de participación de estudiantes dispersos, con un alto grado de autonomía de tiempo, espacio y compromiso), en la orientación docente (dada en el diseño), en la elección de los medios adecuados para cada caso en virtud de los temas y de las posibilidades de acceso de los destinatarios, y en las tutorías” (p. 1). Para Perraton (1995) es “un proceso educacional en el cual una proporción significativa de la enseñanza es conducida por alguien que no está presente en el mismo espacio y/o tiempo del aprendiz” (p. 23), mientras que por otro lado García Aretio (1987) ha desarrollado la labor de analizar 18

definiciones de educación a distancia a los efectos de un análisis comparativo cuyos resultados indican que, “la enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación masiva y bidireccional, que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial, que propician el aprendizaje autónomo de los estudiantes” (p. 57) .

Si bien se puede observar que cada autor tiene una definición diferente para considerar la educación a distancia, es claro como todos ellos coinciden en el hecho de que el vínculo docente- alumno aparece mediatizado, o sea que la relación entre estos dos sujetos no se da en forma directa sino que la comunicación entre ambos se da a través de diferentes medios los cuales hacen posible, que se pueda llevar a cabo el proceso educativo.

Resulta importante entonces destacar que en la educación a distancia no hay ausencia de profesor, sino que éste esta presente en forma virtual y la comunicación con el alumno se da de manera indirecta, por lo tanto el vínculo se dará de manera diferente al que se da en la educación presencial.

La posibilidad de consultar el material de estudio en el momento que el alumno lo desee, la flexibilidad que se tiene en el manejo de los tiempos de los alumnos, la ausencia del requisito de tener que asistir a clase periódicamente, permiten que la educación a distancia sea una alternativa apropiada teniendo en cuenta la realidad contemporánea actual, en la cual existe una gran limitación espacio- temporal y por otro lado una gran exigencia de capacitación continua.

Es a través de la interacción y el diálogo que se puede asegurar una activa construcción plena de significado, lo que es opuesto a diseminar información prescriptiva que consume un alumno relativamente crítico y pasivo. Parafraseando a Perkins y Salomón (1989), la educación debería tener como propósito educar mentes en vez de entrenar memorias. De los mediadores que intervienen en el aprendizaje al profesor le compete crear las condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre los alumnos y los objetos del aprendizaje. La actividad estructurante del alumno se genera y discurre, no como un proceso individual, sino como parte integrante de una actividad interpersonal que la incluye. Los alumnos no construyen significado en soledad, el contexto social y particularmente el docente, contribuyen a la

construcción de significado. Resnick (1991) señala que la mayor parte del conocimiento humano es variado y sensitivo al contexto cultural, o sea que debemos observar los mecanismos por los cuales la gente se influencia una a otra en los procesos de conocimiento. En igual sentido Perret-Clearmont (1991), sugiere que la cognición no es una función autónoma, sino que es el resultado de la dependencia individual en el marco de las restricciones comunicacionales y de los patrones de intersubjetividad en los que, eventualmente, se inserta.

El estudiante es el elemento central en la tarea educativa; en función de él se estructura todo el proceso, pues es el destinatario de todas las acciones educativas encaminadas a que aprenda de manera flexible y autónoma. Por ello, todos los involucrados deben conocer cuales son las características que distinguen a un estudiante que estudia a distancia, sobre todo para entender los factores que inciden en el aprendizaje, el rendimiento y la deserción.

Se puede afirmar, en términos generales, que la motivación es la palanca que mueve la conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general. Pero el marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, etc., son cuestiones no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que se adopte. Además, como afirma Nuñez (1996) la motivación no es un proceso unitario, sino que contempla componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar, de ahí que uno de los mayores retos de los investigadores sea el tratar de precisar qué elementos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que se considera motivación. Sin embargo, a pesar de las discrepancias existentes la mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993; McClelland, 1989, etc.). Si se tiene en cuenta el contexto escolar y se considera el carácter intencional de la conducta humana, parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores fundamentales que guían y dirigen la conducta de éste en el ámbito académico. Pero para realizar un estudio completo e integrador de la motivación, no sólo se debe tener en cuenta estas

variables personales e internas sino también aquellas otras externas, procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, que les están influyendo y con los que interactúan.

Tradicionalmente ha existido una separación casi total entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales a la hora de estudiar su influencia en el aprendizaje escolar, de forma que unos autores centraban sus estudios en los aspectos cognitivos olvidando casi por completo los otros, o viceversa. En la actualidad, esto ya no es así dado que "se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez" (G. Cabanach et al., 1996, p. 9), en consecuencia, se debe tener en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los motivacionales. Para aprender es imprescindible poder hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario querer hacerlo, tener la predisposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales) (Nuñez y Gonzalez-Pumariega, 1996). Los especialistas más destacados en este tema como por ejemplo Paris Lipson y Wixson (1983), Pintrich (1989), Pintrich y De Groot (1990) opinan que, para tener buenos resultados académicos, los alumnos necesitan poseer tanto voluntad (will) como habilidad (skill) (En G. Cabanach et al., 1996), lo que conduce a la necesidad de integrar ambos aspectos.

En línea con lo comentado en los párrafos anteriores, en este trabajo nos centraremos fundamentalmente en analizar aquellas variables que juegan un papel más relevante en la motivación del estudiante tanto desde una perspectiva personal como contextual, así como las características del vínculo docente- alumno que se da en la modalidad distancia.

En relación a las investigaciones realizadas hasta el momento se han encontrado varios trabajos pero que han abordado estos temas con otros enfoques y de manera diferente. En cuanto a la motivación, algunos estudios han intentado medirla de forma más objetiva y detallar su relación con el aprendizaje.

En un documento elaborado por la consultora Magdalena Claro sobre el impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes (2008), se demuestra como las tecnologías influyen en forma positiva en la motivación de los alumnos y a su vez ésta en el proceso de aprendizaje que éstos llevan a cabo. Según esta investigación esto está asociado a las posibilidades dinámicas e

interactivas que tienen las TIC para presentar conceptos, como animaciones, simulaciones, presentaciones computarizadas, etc. Así, en este estudio, se toma a la motivación como una variable relevante, ya que se plantea que un estudiante que está motivado se concentra más y esto favorece su proceso de aprendizaje. La conclusión central de este estudio fue que las TIC ayudaban a los estudiantes a tener tipos más positivos de motivación para el aprendizaje y podían ofrecer medios a través de los cuales los estudiantes podían visualizar éxito. Adicionalmente todos los profesores secundarios involucrados sentían que las TIC tenían un impacto positivo en el interés y actitudes de los estudiantes con el trabajo escolar –los estudiantes se enorgullecían más por su trabajo y era más probable que las tareas fueran completadas a tiempo. Ahora bien, aunque en este trabajo no se abordarán las TIC, si tenemos en cuenta por un lado, que en la educación a distancia el proceso de enseñanza se realiza de manera mediatizado, y por otro lado que esta mediatización es realizada a través de la utilización de las TIC, es relevante considerar que las conclusiones a las que se llegaron en este estudio corroboran no solo la importancia de analizar la motivación como factor influyente en el proceso del aprendizaje, sino también que el vínculo docente- alumno presente en la modalidad distancia favorece el proceso de aprendizaje de los alumnos dado que los motiva de manera positiva.

En relación a las características de la enseñanza en la educación a distancia, se ha encontrado un trabajo de investigación publicado en la Revista de Medio y Educación, marzo, número 32 (2008); el cual es desarrollado a partir una hipótesis la cual plantea que el reemplazo del entorno tradicional de la enseñanza universitaria por un entorno no presencial produciría en los docentes la necesidad de replantear sus prácticas de la enseñanza apuntando a transformar el modelo dominante. Se realizó tomando como estudio de caso la implementación de la carrera de Bibliotecología a distancia, de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina), con un enfoque predominantemente cualitativo. Como conclusiones del caso de estudio se demostró que si bien es necesario realizar ciertos cambios al modelo tradicional de enseñanza presente en la modalidad presencial, éstos no resultan significativos como para plantear la necesidad de formular un modelo alternativo. Por lo tanto, si bien es necesario realizar algunas adaptaciones, es posible plantear la existencia de un solo modelo de enseñanza, ya sea que se

este hablando de la modalidad presencial o de la modalidad a distancia. Este trabajo es de utilidad para comprender que si bien el proceso de enseñanza en la modalidad no presencial tiene características diferentes del proceso de enseñanza en la modalidad presencial, el modelo es uno solo.

En relación a esta investigación pretende ser de utilidad para todas las instituciones educativas que tengan como objetivo implementar la educación a distancia o bien para las que ya lo hayan implementado, en orientar las posibles demandas de los alumnos, teniendo en cuenta los aspectos motivacionales, en relación al vínculo docente- alumno existente en dicha modalidad.

El estudio es de tipo exploratorio y de corte transversal. Se decidió realizar el trabajo en el ámbito de la capital federal, específicamente en un establecimiento de nivel terciario correspondiente a la carrera de Técnico en Comercio Exterior ubicado en el barrio de Constitución.

La primera muestra corresponde a 5 docentes en actividad, seleccionados de manera aleatoria, de un universo de 12 docentes activos en el presente año. Los criterios de inclusión son: todo docente en actividad que se encuentre ejerciendo la docencia en ambas modalidades (presencial y distancia) con una antigüedad mínima en los cargos de 2 años, con cursos a cargo en la actualidad y que pertenezcan al establecimiento caracterizado anteriormente.

La segunda muestra corresponde a 50 alumnos los cuales estén cursando o hayan cursado en el último año, seleccionados de manera aleatoria, de un universo de 447 alumnos activos los cuales están cursando o cursaron materias el último año bajo la modalidad distancia, del mismo establecimiento. Los criterios de inclusión son: todo alumno que se encuentre cursando o bien haya cursado en el último año alguna materia en la modalidad distancia.

Para el caso de los profesores se realizará una entrevista semi-estructurada y a los alumnos un encuesta. La encuesta constará de varios ítems los cuales estarán relacionados tanto a la percepción del vínculo alumno docente como a la motivación académica de los alumnos. A su vez, cada ítem cuenta con una escala evaluativa de múltiple opción (i.e. *Totalmente de acuerdo*, *De acuerdo*, *Parcialmente de acuerdo*, etc.), la cual sirve para que la persona pueda evaluar los distintos aspectos de acuerdo a su visión personal.

## **1 – La motivación académica**

La motivación es una variable muy importante, reflejada en el hecho de que cualquier modelo de aprendizaje se relaciona explícita o implícitamente con una teoría de la motivación. (Maerh y Meyer, 1997; Alonso, 1997).

Desde un enfoque académico, en la actualidad los modelos motivacionales consideran la motivación como una construcción hipotética que explica el inicio, dirección, perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica (García et al., 1998).

Una de las razones fundamentales por la cual es inevitable el análisis de la motivación académica es la influencia significativa que tiene ésta en el aprendizaje escolar. Tomando lo planteado por Nuñez (1996) y Gonzalez-Pumariega Solís (1996), la conocida frase “querer es poder” integra los dos componentes a los que se quiere hacer referencia. Como hemos mencionado anteriormente, para aprender es necesario saber como hacerlo y poder hacerlo.

La variable motivación, la cual incluye: la percepción que tiene el alumno del contexto académico y de la percepción que tiene éste sobre sus propias capacidades para enfrentarse a las tareas que aquél plantea, sus intereses, actitudes y atribuciones, etc., forman un conjunto de factores sin cuya consideración no es posible entender el proceso de aprendizaje y la construcción de significados que realiza el alumno en el contexto académico. Teniendo en cuenta que el alumno tiene un papel central en el proceso de su propio aprendizaje y que es el que le da sentido y significado a lo que aprende, se debe tener en cuenta también el contexto académico (profesor y compañeros), así como otros tipos de contextos (familiar), como otros factores que pueden facilitar u obstaculizar las condiciones de aprendizaje. (Nuñez et al., 1996).

Por todo lo antedicho, es necesario que analicemos la motivación, como un concepto complejo y no como una variable en singular, sino como un conjunto de variables en continua interacción entre si, en donde los cambios que se produzcan en una de tales variables producirá modificaciones en las otras restantes (Sterling, Yeisley- Hynes, Little y Cater, 1992).

## **1.1 – Componentes de la motivación académica**

Se diferencian varias perspectivas desde las que se aborda la relación entre motivación y aprendizaje escolar (p. e., teoría atribucional de la motivación de logro de Weiner (1986), la teoría de la autovalía de Covington y Beery (1976), la teoría de las metas de aprendizaje de Dweck (1988), la teoría de Nicholls (1984). Relacionando los aspectos centrales de cada una de las teorías mencionadas, las variables fundamentales que dan lugar a la motivación son: el autoconcepto, los patrones de atribución causal y las metas de aprendizaje.

Si bien la motivación académica siempre se ha tratado desde el análisis de las variables personales o internas solamente, en este trabajo también se tendrá en cuenta las variables del contexto.

De esta manera desde el enfoque contextual o externo, se abordará la motivación académica condicionada tanto por el contexto familiar como el contexto escolar, referido al profesor y los compañeros.

### **1.1.1- Variables personales o internas**

Las variables personales anteriormente detalladas también están recogidas en el marco teórico sobre motivación planteado por Pintrich, (1989), Pintrich y De Groot (1990). Este marco teórico está integrado por tres componentes. El componente de expectativa, el cual comprende las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una determinada tarea. Está estrechamente relacionado con la autoestima y el autoconcepto y se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿soy capaz de hacer esta tarea? El componente de valor, que hace referencia a las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea. Este componente se podría traducir en la pregunta: ¿por qué hago esta tarea? Y por último está el componente afectivo, que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿cómo me siento al hacer esta tarea? Es importante comentar que dentro de este tercer componente propuesto por Pintrich también está la variable patrones de atribución causal, anteriormente citada por varios autores como un concepto personal determinante de la motivación escolar; debido a que los patrones atribucionales del estudiante están determinados, en gran medida, por las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de la tarea, así como de los éxitos y fracasos obtenidos en la misma (aspectos que constituyen

el núcleo central de la Teoría Atribucional de la Motivación de Logro de Weiner).

#### El componente de expectativa: El Autoconcepto.

Lo que cada uno piensa de uno mismo y las expectativas que de ese pensamiento se derivan constituyen factores reguladores de los procesos motivacionales y de regulación del propio comportamiento (Nuñez et al., 1996). Dicho de otra manera, como cada uno se ve y todo lo que de esa propia visión se deriva, son dos elementos que regulan tanto los procesos motivacionales como el propio comportamiento.

Shavelson, Hubner y Stanton (1976) definen que el autoconcepto es “el conjunto de las percepciones que una persona mantiene sobre si misma y que han sido formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los refuerzos y la devolución de los otros significativos así como por los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones” (p. 437). A partir de lo que plantean estos autores podemos afirmar que el autoconcepto es una construcción, es el resultado de una serie de procesos los cuales convergen en una imagen determinada, la cual es absolutamente individual y la llamamos autoconcepto. Los procesos a los cuales se hace referencia consisten en el análisis, la valoración e integración de la información que surge de la propia experiencia y de la interacción de otras personas. Esta información es, para cada individuo, una importante base de conocimiento sobre las habilidades, logros, preferencias, valores, etc. y su organización, no es elaborada de forma aleatoria, sino que es selectiva, inventiva y creativa (Segal, 1988). Teniendo en cuenta este enfoque, el autoconcepto sería “un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato” (Markus, Smith y Moreland, 1985, p. 1496).

En el proceso mediante el cual el sujeto recibe información del medio, ésta puede ser positiva o negativa. En el primer caso, la información será integrada y toda la estructura del autoconcepto hasta ese momento formada será reforzada, pero en caso de que dicha información sea incoherente, la estructura del autoconcepto se vera amenazada, generándose una disonancia cognitiva y afectiva que el sujeto tratara de resolver mediante distintas

estrategias cognitivas que le permiten, más que negarla, evaluarla e integrarla en la estructura ya existente (Banaji y Prentice, 1994).

De acuerdo a varias investigaciones la función fundamental del autoconcepto es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de manera que la conducta de un sujeto dependerá en gran parte del autoconcepto que se haya formado a ese momento (Machargo 1991). Ya sabemos que esta regulación se realiza mediante unos autoesquemas, los cuales influyen sobre la conducta de diferentes maneras: por medio de expectativas, mediante la interpretación de las distintas situaciones en las que se encuentra el sujeto, mediante la información que será seleccionada o bien afectando a las inferencias que se realicen. Las funciones de estos autoesquemas son muchas pero la principal es que son fuentes motivacionales que favorecen los sentimientos de autoeficacia, competencia y de control sobre la propia conducta (Bandura 1986).

En síntesis, y según lo dicho anteriormente, el autoconcepto, por medio de los autoesquemas que lo constituyen, se encarga de integrar y organizar la experiencia del sujeto, regular sus estados afectivos y, sobre todo, actúa como motivador y guía de la conducta (Markus y Kitayama, 1991).

La mayoría de las investigaciones realizadas sobre el autoconcepto fueron dirigidas hacia el papel de éste en la conducta académica del alumno; y esto es así no solo por la importancia del logro escolar sino también por la importancia que tiene el contexto escolar en el desarrollo de los sujetos (Nuñez et al., 1996).

Tomando lo que plantea Bandura (1977), un sujeto puede anticipar el resultado de su conducta a partir de las creencias y las valoraciones que realiza de sus capacidades, o sea que va a generar expectativas de éxito o fracaso, las cuales van a repercutir inevitablemente en su motivación y su rendimiento.

Entonces para explicar el rendimiento de un alumno es imprescindible tener en cuenta tanto las capacidades reales como las creencias personales sobre las propias capacidades para realizar las tareas escolares. El rendimiento del estudiante no depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída o percibida. Como señala Bandura (1986), existe una notable diferencia entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas.

La estrecha relación entre rendimiento, aprendizaje, autoconcepto y expectativas de logro se pone de manifiesto cuando existen alteraciones en el

logro escolar del alumno (Gonzalez- Pumariega, 1995). En relación al autoconcepto, en la mayoría de los trabajos en los que se considera alguna muestra de niños con problemas de aprendizaje escolar, se ha observado que generalmente cuando los niños presentan este tipo de dificultades también tienen déficits en su autoconcepto (Nuñez, Gonzalez- Pienda y Gonzalez- Pumariega, 1997).

En síntesis, estas investigaciones demuestran que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, o sea, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Nuñez, Gonzalez- Pienda, et al., 1997). Esto a su vez incide tanto en las estrategias cognitivas y metacognitivas que se ponen en funcionamiento en el momento de abordar las tareas, como en la regulación del esfuerzo y la persistencia (McCombs, 1988); lo que a su vez influye de manera positiva y directa sobre el rendimiento académico de los alumnos (Gonzalez y Tourón, 1992).

#### El componente de valor: Las metas de Aprendizaje.

Investigaciones recientes intentan explicar la motivación de logro basándose en las metas que persigue el alumno. La elección de las metas da lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales. Según G. Cabanach (1996) las distintas metas elegidas se pueden situar entre dos extremos que van desde una orientación extrínseca a una orientación intrínseca. De este modo, algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Elliot y Dweck, 1988), otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el "yo" (Nicholls, 1984), y finalmente otros que diferencian entre metas de dominio y metas de rendimiento (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988). Las metas del primer grupo (de aprendizaje, las centradas en la tarea y las de dominio) se distinguen de las incluidas en el segundo grupo (de ejecución, centradas en el "yo", y de rendimiento) porque implican formas de afrontamiento diferente, de pensamiento sobre uno mismo, de la tarea y de los resultados de la misma. Así, mientras que algunos estudiantes se mueven por el deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como obtención de notas,

recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de las valoraciones negativas. Por esto, decimos que los primeros tienen una motivación intrínseca porque supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar su capacidad, mientras que los segundos tienen motivación extrínseca ya que reflejan el deseo de mostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos, más que el interés por aprender. Estos dos grupos de metas generan dos patrones motivacionales distintos, mientras que el primer grupo lleva a los alumnos a adoptar un patrón denominado "de reto" aceptando desafíos para incrementar sus conocimientos y habilidades, el segundo grupo conduce a un patrón denominado "de indefensión", en donde los estudiantes tratan de evitar los retos o desafíos escolares por miedo a manifestar poca capacidad para realizar con éxito una tarea ( Dweck y Legget, 1988; Elliot y Dweck, 1988; Ames, 1992).

El hecho de que los alumnos persigan distintos tipos de metas, depende tanto de aspectos individuales como de aspectos situacionales. Varias investigaciones destacan que variables como el autoconcepto del sujeto, sus experiencias previas, las exigencias escolares, familiares y la actitud del profesor en el aula, llevan al sujeto a percibir como más adecuadas unas metas que otras, dando esto lugar a distintas conductas, cogniciones y efectos ante las tareas escolares (Ames, 1992).

#### El componente afectivo: Las Emociones.

En el último tiempo es frecuente hablar de inteligencia emocional (Goleman, 1996), término que implica conocer las propias emociones y regularlas tanto personalmente como socialmente (autorregulación emocional). La inteligencia emocional está relacionada con la motivación, ya que una persona se considera inteligente emocionalmente en la medida que puede mejorar su propia motivación.

Existen escasos estudios que hayan investigado el peso que juega el dominio emocional del estudiante en el aprendizaje. A pesar de esta carencia investigadora, en general, se asume que las emociones forman parte importante de la vida psicológica del escolar y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.), y por ende en el aprendizaje y en el rendimiento escolar (Pekrun, 1992).

En el estudio científico de las emociones desde una perspectiva educativa tan solo dos tipos de emociones han recibido atención hasta la fecha, la ansiedad y el estado anímico. Por ahora sólo se han estudiado los efectos cognitivos de estas emociones en el rendimiento, dejando de lado los efectos motivacionales. Pekrun (1992) ha generalizado los efectos que la ansiedad y el estado anímico producen en el aprendizaje y rendimiento y ha elaborado un modelo teórico en el que los procesos cognitivos y motivacionales actúan de mediadores. A continuación se detallan los efectos motivacionales de las emociones y su repercusión en el aprendizaje y rendimiento.

**Efectos motivacionales de las emociones:** Pekrun (1992) estudió los efectos producidos por las emociones positivas (satisfacción, entusiasmo, orgullo, alegría, seguridad, confianza, estímulo, orientación, tranquilidad, optimismo, etc.) y negativas (aburrimiento, frustración, angustia, desesperación, tensión, desorientación, fastidio, tristeza, desconfianza, etc.) en la motivación intrínseca y la motivación extrínseca de tareas.

A) Motivación intrínseca: La motivación intrínseca se puede definir como aquella que procede del propio sujeto, se evidencia cuando el individuo realiza una actividad por el simple placer de realizarla, sin que nadie de manera obvia le de algún incentivo externo. Un hobby es un ejemplo típico, así como la sensación de placer, la autosuperación o la sensación de éxito, en todos estos casos se induce una motivación intrínseca positiva.

Las emociones negativas influyen básicamente de dos formas en la motivación intrínseca. En primer lugar, emociones negativas como la ansiedad, la ira, la tristeza, etc., pueden ser incompatibles con emociones positivas por lo que pueden reducir el disfrute en la tarea. En segundo lugar, puede aparecer una motivación extrínseca negativa opuesta a la motivación extrínseca positiva que conduce a la no ejecución de la tarea (conducta de evitación) porque está vinculada con experiencias pasadas negativas. Por lo tanto, además de impedir la motivación intrínseca positiva, las emociones negativas también producen motivación intrínseca negativa. Una de las emociones negativas que conlleva a la no ejecución o evitación es el "aburrimiento" por lo que se supone que produce motivación (negativa) para evitar la realización de la tarea. También existen otras emociones, como ansiedad o ira, etc., que pueden producir motivación intrínseca de evitación, no solo porque se relacionen con los

resultados, sino porque también se pueden generalizar a los contenidos de la tarea.

B) Motivación extrínseca: La motivación extrínseca se define, en contraposición de la intrínseca, como aquella que procede de fuera y que aparece cuando lo que atrae no es la acción que se realiza en sí, sino lo que se recibe a cambio de la actividad realizada (por ejemplo, una situación social, dinero, comida o cualquier otra forma de recompensa). Todas las clases de emociones relacionadas con resultados se asume que influyen en la motivación extrínseca de tareas. Pekrun (1992) distingue entre emociones prospectivas y retrospectivas ligadas a los resultados. Las emociones prospectivas son aquellas que están ligadas de forma directa con los resultados de las tareas (notas, halagos de los padres, etc.) como por ejemplo la esperanza, las expectativas de disfrute, la ansiedad, etc. Así la esperanza y las expectativas de disfrute anticipatorio producirían motivación extrínseca positiva, o sea, motivación para ejecutar la tarea con la finalidad de obtener resultados positivos. En cambio, la desesperanza puede inducir a un estado de indefensión que provoca la reducción o total anulación de la motivación extrínseca por no poder alcanzar resultados positivos o evitar los negativos. Se puede asumir que la motivación extrínseca positiva contribuye efectivamente (conjuntamente con la motivación intrínseca positiva) a la motivación total de la tarea.

Las emociones retrospectivas como la alegría por los resultados, decepción, orgullo, tristeza, vergüenza, ira, etc., funcionan fundamentalmente como evaluativas, como reacciones retrospectivas a la tarea y a sus resultados. Las emociones evaluativas pueden servir de base para desarrollar la motivación extrínseca en la ejecución de tareas académicas. Así, experiencias agradables asociadas a resultados positivos (una buena nota, alabanza de los padres, etc.) y sentirse orgulloso por ello, conduce a un incremento de la apreciación subjetiva de alcanzar ese tipo de resultados. Por otra parte, experimentar decepción o vergüenza conduce a alcanzar resultados negativos.

***El impacto de las emociones sobre el aprendizaje y el rendimiento:*** Pekrun (1992) analiza también el impacto que tienen las emociones positivas y negativas en la realización de las tareas escolares, en donde los procesos motivacionales actúan como mediadores

A) Emociones positivas de la tarea: Se producen un conjunto de efectos, desencadenados por emociones positivas relacionadas con la tarea, que conducen a un incremento del rendimiento, como es el caso de disfrutar realizando una tarea.

Pekrun (1992) también analiza el carácter prospectivo y retrospectivo de las emociones positivas experimentadas en la tarea. Si la emoción se experimenta antes o después, no se puede asumir que sus efectos sobre el procesamiento de la información (uso de estrategias, procesos atencionales, etc.) puedan tener una influencia directa sobre la ejecución. Sin embargo, si que se han detectado numerosos efectos indirectos sobre la ejecución mediados por el impacto de las emociones en la motivación. Por ejemplo, la esperanza experimentada antes de acometer la tarea puede influir positivamente en la motivación y por tanto en la conducta y en la ejecución.

B) Emociones negativas de la tarea: Mientras las emociones positivas producen, en general, efectos positivos que repercuten favorablemente en el aprendizaje, los efectos globales de las emociones negativas es más diverso, pueden ser tanto positivos como negativos.

Respecto a las emociones negativas relacionadas con el proceso destacamos el aburrimiento. La primera función del aburrimiento puede ser motivar al estudiante para que busque otra tarea o alternativa más interesante. El aburrimiento conduce a reducir la motivación intrínseca y a escapar cognitivamente de la tarea. Como resultado, la motivación total de la tarea disminuirá, incluso en casos de motivación extrínseca elevada.

Por otra parte se asume que las emociones negativas prospectivas y retrospectivas pueden producir efectos positivos y negativos simultáneos. El resultado neto dependerá de la intensidad de tales influencias opuestas. Así, se considera que la ansiedad reduce la motivación intrínseca positiva e induce a motivación intrínseca negativa para buscar una nueva tarea y evitar la que se le había propuesto. Sin embargo la ansiedad relacionada con el fracaso o los resultados negativos puede producir una alta motivación para evitar esos fracasos. Por ejemplo, si un estudiante tiene miedo de no conseguir una buena nota, la ansiedad que le produce esa preocupación le impedirá la ejecución de la tarea y se reducirá su creatividad, pero esos efectos negativos pueden ser compensados por un esfuerzo adicional de trabajo extra para impedir el fracaso.

En términos generales podemos señalar que las emociones pueden influir en gran medida en el aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, también se constata que la relación entre las emociones y ejecución no es de ningún modo simple, en el sentido de emociones positivas, efectos positivos; emociones negativas, efectos negativos. En lugar de eso, la influencia de las emociones puede estar mediatizada por diferentes mecanismos que impliquen efectos acumulativos o contrapuestos, lo que hace difícil predecir los efectos en la ejecución. Específicamente, mientras los efectos de las emociones positivas pueden ser beneficiosos en la mayoría de los casos, el impacto de las emociones negativas como insatisfacción o ansiedad pueden ocasionar efectos ambivalentes.

### **1.1.2- Variables contextuales o externas**

Generalmente la motivación académica ha sido tratada desde la perspectiva de la persona; es decir como una variable personal y haciendo referencia a los componentes que la integran (autoconcepto, metas de aprendizaje, emociones, etc.), sin prestar demasiada atención a los factores contextuales y en el modo en que éstos pueden influir en la motivación. Sin embargo, es importante señalar que estas variables personales que hemos tratado están estrechamente condicionadas por el ambiente en el cual el sujeto desarrolla su actividad. Muchas investigaciones han demostrado la importancia que el conocimiento social tiene en relación a la conducta del sujeto ya que a través de él, éste va desarrollando una imagen de si mismo, de los demás y de los roles que ha de desempeñar. En este conocimiento juegan un papel los otros significativos, que son las personas más relevantes en la vida del sujeto, entre los que se encuentran los profesores y compañeros. Por este motivo es que se analizaran cada uno de estos contextos y la manera en que éstos influyen en la conducta y por ende en la motivación de los alumnos (Nuñez, 1996)

A) Contexto familiar: La familia constituye un entorno de socialización relevante para el sujeto, ya que en él se establecerán las pautas que caracterizaran su apertura y forma de relación en otros contextos. Es en el ámbito familiar donde el sujeto desarrolla las primeras percepciones sobre si mismo, basándose en la información que recibe de los “otros” que en este caso son los padres. Así, aquellos padres que le dan a sus hijos una educación basada en el control y exigencia de madurez al sujeto, al mismo tiempo que por

comunicaciones fluidas, aceptación y respeto, favorecen en éste el desarrollo de una imagen positiva, así como de sentimientos de autoconfianza y autoeficacia, que repercutirán de forma positiva sobre sus futuras relaciones con los demás y sobre su ajuste y conducta social (Cutrona y otros, 1994).

En la edad escolar esta influencia también es notoria sobre la conducta de aprendizaje del sujeto y sobre su rendimiento. Tanto las actitudes como las creencias que tienen los padres, junto con las expectativas acerca de la capacidad y logros del sujeto, favorecen el desarrollo de un autoconcepto académico positivo o negativo, así como de un tipo de motivación intrínseca o extrínseca hacia las tareas escolares, factores que determinan en parte los resultados académicos que éste obtenga.

Teniendo en cuenta a los alumnos de niveles superiores, también se puede observar que el ambiente familiar que propicia la comunicación, el afecto, la motivación, el manejo de la autoridad y una valoración del estudio permitirá un mejor desempeño escolar. Por el contrario, un ambiente de disputas, reclamos, recriminaciones y devaluación del estudio limitará el espacio, tiempo y calidad de las actividades escolares (Corsi, 2003). La situación económica de la familia repercute en el estudiante cuando, al no ser cubiertas las necesidades básicas, las actividades académicas son devaluadas y se le da prioridad al trabajo remunerado. Asimismo, hay estudiantes con hijos, por lo que sus obligaciones prioritarias son otras; como así también el tiempo y esfuerzo que requieren las labores domésticas, en el caso de estudiantes que viven solos, actividades que reducen el tiempo que dispone un estudiante para poder dedicarle al estudio.

B) Contexto escolar (los profesores y compañeros): La conducta que tienen los profesores influyen tanto sobre el comportamiento del sujeto como sobre su rendimiento. Para entender bien esta influencia es necesario no solo tener en cuenta la conducta manifiesta del profesor sino también los pensamientos o cogniciones en los que aquella se basa, como las percepciones y representaciones que el profesor desarrolla del sujeto, o sea, lo que piensa y espera de éste, las capacidades e intenciones que le atribuye, etc. Estas representaciones representan las expectativas del profesor respecto del sujeto (Babad, 1995).

Jussin (1986) propone un modelo con el que trata de explicar los efectos que las variables del profesor, tanto cognitivas como conductuales, tienen sobre la

conducta de rendimiento del sujeto, así como los factores que pueden limitar o disminuir dicha repercusión.

De la misma forma en que el profesor percibe y representa la información que obtiene sobre el sujeto, éste también interpreta la información que le transmite el profesor en relación a lo que espera de él. En esta interpretación el autoconcepto juega un papel fundamental tanto en el aspecto cognitivo (creencias acerca de sus capacidades) como en el afectivo (valoración de las mismas o autoestima), y las atribuciones que realiza ante los resultados que obtiene.

En relación al primer aspecto, Bandura (1977) plantea como a partir de las creencias y valoración que hace de sus capacidades, el sujeto anticipa el resultado de su conducta, es decir, genera expectativas, o de éxito o de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y su rendimiento. Estas expectativas determinarán si la conducta será iniciada o no, que esfuerzo dedicará a la realización de las tareas, así como la persistencia ante las dificultades.

En cuanto al tipo de atribución que realizan, Weiner (1986) señala que las expectativas del sujeto dependen de la estabilidad o constancia de la causa a la que atribuye sus resultados. Si los sujetos consideran esta causa como estable tendrán expectativas altas de éxito en caso de éxito y bajas expectativas ante el fracaso. Por otro lado, también es importante el grado de controlabilidad que el sujeto cree que tiene sobre las causas, de manera que aquellos que consideran que no pueden controlarlas tendrán expectativas más bajas que aquellos que piensan que están bajo su control.

En síntesis, el modelo de Jussin (1986) plantea que el profesor proporciona al sujeto información acerca de lo que espera de él, pero el efecto que tal información tiene sobre la motivación y el rendimiento del sujeto dependerá de las variables personales de éste. Según estas características, el sujeto reaccionará de una manera o de otra confirmando o no las expectativas del profesor, lo que se reflejará en su motivación y rendimiento. A su vez el comportamiento del alumno influye sobre el comportamiento posterior del profesor.

Entre los otros significativos que se señalan con anterioridad, encontramos el grupo de iguales, o sea los compañeros. El papel que estos desempeñan es muy importante dado que no solo favorecen el aprendizaje de las destrezas

sociales y la autonomía e independencia del sujeto con respecto al adulto, sino que además ofrece un contexto a partir del cual el sujeto recibe gran cantidad de información autorreferente, relativa no solo a la dimensión académica del autoconcepto (la imagen que tiene de sí mismo como estudiante y como valora esa imagen), sino también a la dimensión no académica o social (referida a la apariencia y la capacidad física y a la competencia social) (Thornton y Moore, 1993). Esta información le será muy útil al sujeto para poder desarrollar, mantener y/o modificar su autoconcepto, lo que repercutirá posteriormente sobre su motivación y su comportamiento académico.

Si se tiene en cuenta la dimensión académica, varios autores han señalado la importancia que la información sobre la propia competencia (autoeficacia) tiene en relación a la conducta del sujeto (Bandura, 1977). La valoración que el sujeto hace de su competencia, a partir de los resultados que obtiene y de la información que recibe al compararse con los demás, determina sus expectativas de logro y su motivación, repercutiendo esto sobre su conducta de aprendizaje y su rendimiento.

En relación con este planteo, Marsh (1986) propone un modelo con el cual trata de explicar la relación entre conducta de aprendizaje y autoconcepto, a partir no solo de un proceso de comparación externa, sino también de un proceso de comparación interna, actuando los dos de manera independiente. De acuerdo a este autor cuando los sujetos buscan información autorreferente realizan un proceso de comparación externo y otro proceso de comparación interno. Cuando realizan el externo, comparan sus habilidades con las de los iguales significativos para él, y el proceso interno comparan sus propias habilidades entre sí. De esta manera la evaluación negativa de alguna de esas habilidades será compensada con la evaluación positiva en otra. En general, Winne y Marx (1981) señalan como los sujetos que tienen bajas autopercepciones en la dimensión académica tienden a compensarlas con más altas percepciones en la dimensión social.

## **1.2 – Motivación en los distintos niveles escolares**

Existe una conexión entre la motivación a aprender y las diversas edades de los sujetos en los diferentes niveles escolares. Esto ha sido ignorado por los investigadores de la motivación en situaciones educativas y que por el contrario es especialmente importante si se tienen en cuenta los procesos de

construcción de la identidad que se producen durante los años de la formación académica. Durante esta etapa los sujetos atraviesan fases de crecimiento muy diferentes, las cuales se pueden ver reflejadas en el plano de la motivación a aprender.

En el caso de los niños de primaria, se puede observar que aprender de un adulto, que propone las primeras experiencias de conocimiento organizado, que muestra y sugiere la existencia de mundos alternativos, de eventos externos desconocidos antes y de emociones vinculadas al aprendizaje, puede estar fundado en una motivación de afiliación. En este tipo de afiliación se produce una adhesión plena a los modelos que los adultos proponen sena estos padres o profesores. En este momento de la vida sentirse mayores porque se ha aprendido algo es un motivo de satisfacción y constituye un impulso para seguir aprendiendo.

En la secundaria se produce algo diferente. Desde el punto de vista de la motivación se pasa de una motivación de afiliación a una motivación orientada hacia la realización del yo, que se encuentra unida con las profundas transformaciones, ligadas a la identidad de género que se producen en esta fase. Esto quiere decir que el interés principal de chicos y chicas se dirige a todas las manifestaciones que hagan posible el descubrimiento de partes del yo, y a la reflexión sobre las propias emociones, o sea, hacia los elementos que en su conjunto ayudan a estos sujetos a mirarse a si mismos como en un espejo, para buscar comprenderse y poder construir la propia identidad que se encuentra en transformación. Es posible subrayar la tarea que la escuela puede desarrollar la cual consiste en favorecer la toma de responsabilidades respecto a las reglas en clase y sobre la marcha de la vida escolar. También desde el punto de vista del aprendizaje, en esta fase se podrían poner en marcha formas de co- responsabilidad respecto al propio aprendizaje. En este sentido, además, también las formas de valorar deberían partir del reconocimiento de los cambios que se producen en los sujetos de esta edad y poner en marcha formas de auto- valoración las cuales deben estar monitorizadas por el profesor (Pontecorvo, 1998). El adulto debe ser muy consciente de que se produce un modo de relación con el adulto fuertemente conflictivo, ya que, a menudo, se percibe de manera exagerada la dimensión de poder, que es vista como autoritarismo. Esto quiere decir que, en esta fase, la ausencia de motivación para aprender y para implicarse se encamina hacia

modos bien conocidos de construcción de la identidad en el adolescente. Ante esto, el profesor debe tratar de poner en marcha con los alumnos formas compartidas de organizar y planificar el trabajo, tipos de documentación escrita, criterios para establecer relaciones con el exterior del establecimiento y con diferentes entidades, enseñando a valorar los contras y los pro de cada elección y a tomar decisiones de modo coherente aprendiendo el profesor a proporcionar justificaciones y argumentaciones que motiven a los alumnos (Pontecorvo, 1998).

En el nivel superior existen evidencias que alumnos con buen nivel de desarrollo del pensamiento no obtienen resultados creativos porque no están suficientemente motivados. Lo importante es desarrollar no sólo los conocimientos y habilidades, sino también el conjunto de recursos psicológicos necesarios para desarrollar integralmente al individuo, y así poder enfrentar los retos cada vez mayores, del mundo actual (del Valle, M., 1991).

El maestro en los espacios de tiempo que le asigna el currículo escolar, sólo alcanza a ver resultados inmediatos del aprendizaje de sus alumnos, habilidades y conocimientos muchas veces fugaces, progresos cuantitativos, pero no el avance cualitativo de sus personalidades, por ejemplo, la aparición y desarrollo de hábitos e intereses cognoscitivos, de aspiraciones, la vocación, por sólo mencionar algunos elementos ausentes en lo que debería ser su influencia real. Esta costumbre de dar un valor primordial a conocimientos olvidables está haciendo un poco vacía la noción de aprovechamiento escolar (Fariñas L., 1997).

Como se detallo anteriormente, la motivación debe ser concebida con un enfoque sistemático, como una constancia en toda la labor del docente en la cual influyen diversos factores: la personalidad y prestigio del profesor, el dominio científico de la materia que se imparte, la maestría pedagógica, etc. Aguilar, Collado y Armenteros (1984) plantean: "El profesor debe conservar siempre su personalidad, y dar la lección a su manera, con sus procedimientos. Esto es vital. El prestigio del profesor es uno de los aspectos más importantes en esta problemática, los alumnos realizan un juicio valorativo del mismo e incluso transmiten estas apreciaciones personales de un año a otro. Este hecho de manifestar admiración hacia un profesor reviste gran importancia, ya que la espera de la clase que imparte un buen profesor motiva al alumno, crea en él un estado psicológico adecuado, en cambio, si la imagen del profesor

está caracterizada por una valoración peyorativa, el estudiante irá poco motivado a recibir la docencia, con una actitud de rechazo que es sumamente negativa al proceso de enseñanza-aprendizaje" (p. 4).

No es suficiente un dominio científico de la materia si éste no va unido a una forma pedagógica adecuada, la cual no es ni mucho menos algo innato, aunque es válido reconocer que ciertas características de la personalidad ayudan al buen desempeño. Mediante esta maestría el profesor puede lograr que los contenidos lleguen al alumno de forma tal que susciten su atención y motiven su ulterior estudio, y esto no se consigue espontáneamente, sino como resultado lógico de una conciente preparación previa de la actividad docente.

González, en "La teoría de J. Nutlin sobre la personalidad y la motivación", realiza el siguiente comentario: "La forma no puede venir por si misma, mientras se pronuncia la lección ante el auditorio. Debe ser maduradamente pensada durante la preparación: cada palabra, cada frase, debe ser rigurosamente pulida y colocada en su sitio" (González D. J., 1972, p.14). Por otra parte, la independencia cognoscitiva es, sin dudas, un objetivo primordial que deben lograr los estudiantes universitarios, pero para alcanzarlo resulta imprescindible que estos se sientan verdaderamente motivados ante todas y cada una de las actividades que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje y particularmente ante cada nuevo contenido que les sea presentado en las diferentes formas de enseñanza.

Martínez A, Hernández L. (1987), resume los diversos factores que permiten lograr una motivación efectiva, ellos apuntan como aspectos muy importantes:

- "Impartición de la clase con elevada maestría pedagógica y didáctica para facilitar la comprensión.
- Comunicación e identificación alumno-profesor en el cumplimiento mancomunado de los objetivos del proceso docente-educativo.
- Uso de una técnica oratoria adecuada que propicie el carácter ameno de la exposición.
- Uso de una técnica oratoria adecuada que propicie el carácter ameno de la exposición:
  - a) Planteamientos de problemas científicos novedosos o enfoques que difieran de los presentados en los textos usuales.
  - b) Resaltar la aplicación en el perfil de la especialidad de los contenidos que se exponen.

- c) Brindar información histórica sobre los contenidos que se explican.
- d) Realizar demostraciones experimentales que motiven la necesidad de estudiar determinado fenómeno o problema" (p.54).

Es necesario conocer la situación de los estudiantes de una carrera con respecto a su motivación por el estudio de la profesión, pues este conocimiento permitirá trabajar en función de resolver los problemas que se presenten al respecto, como una forma más de garantizar un buen rendimiento académico en los estudiantes, así como posibilidades de éxito en su futura vida profesional. El estudiante motivado por sus estudios alcanzará sin dudas el éxito, sobreponiéndose a dificultades, si las tuviera, la motivación optimizará sus capacidades, y podrá desarrollar sólidas intenciones profesionales. Aquel estudiante insuficientemente motivado aunque posea adecuada capacidad, tendrá su futuro profesional comprometido, puede que no llegue a culminar la carrera y si lo logra será un egresado con intenciones profesionales muy poco desarrolladas, y con poco o ningún interés por desarrollarlas, lo cual no augura éxitos en su vida profesional, y puede traducirse en sentimientos de frustración en el orden personal. (González, F. (1987), Simón, O. M. (2000)).

## **2 – La educación a distancia en el nivel superior**

El siglo XX, en cuanto a la educación, se vio caracterizado por la ampliación progresiva del acceso de todos y todas a la enseñanza básica, mientras que en este siglo se esta caracterizando por garantizarla a lo largo de la vida. A partir de la década de los 70 del siglo pasado, países con distinto grado de desarrollo iniciaron algo diferente para ofrecer educación, que se ha ido consolidando como una alternativa eficaz a la formación presencial convencional, es la educación a distancia (García Aretio, 2009).

En la actualidad, todas las instituciones de cualquier índole, reconocen la importancia de este tipo de educación como una alternativa fundamental en el proceso de formación, dado que no es posible limitarnos exclusivamente a la formación recibida en el recinto de las aulas. La sociedad del aprendizaje nos exige saber conjugar enseñanzas presenciales y a distancia, que no son rivales, sino las dos vertientes de un noble esfuerzo común, irrenunciable, de la educación para todos (García Aretio y Marín Ibañez, 1998).

La educación a distancia tiene un carácter innovador por su flexibilidad para facilitar cualquier tipo de aprendizaje y responder a las demandas mas variadas, por el uso intensivo de los medios de comunicación y las tecnologías de la información, por su economía de escala y porque exige el compromiso personal con el autoaprendizaje. De esa manera, favorece la responsabilidad de cada alumno, pues será él mismo el autentico gestor de su proceso formativo. En este nuevo diseño de la educación, la educación a distancia responde con mayor flexibilidad y posibilidades de éxito a las necesidades de educación de cada individuo, independientemente de su situación personal, profesional, o social. Tanto por todas estas exigencias como por los avances tecnológicos, la educación a distancia se impone como un modelo alternativo y complementario a la educación presencial, ya que su flexibilidad es una de las características que la hacen especialmente idónea para gran parte de los ciudadanos, especialmente los adultos. Por otro lado, los mismos sistemas educativos ven necesario romper las coordenadas de espacio y tiempo, dando así la posibilidad de aprender a distancia, como vía idónea para posibilitar la educación de todos a lo largo de la vida, y especialmente, a ayudar de forma efectiva a resolver las urgentes necesidades de educación y formación en el mundo. A lo largo de estas ultimas décadas, en todos los informes de los organismos internacionales, se ha mencionado como un medio seguro para garantizar el acceso a la educación y para resolver los problemas y necesidades que todo ser humano encontrara a lo largo de su vida (García Aretio et. al., 2009).

## **2.1 – Características de la educación a distancia**

Este sistema de enseñanza se caracteriza por: separación física alumno y profesor, apoyo con medios técnicos, respaldo de una organización y tutoría, comunicación bidireccional y Aprendizaje flexible, independiente o colaborativo (García Aretio et. al., 2009).

Separación física alumno y profesor: este es uno de los aspectos más necesarios para poder hablar de educación a distancia. En todas las concreciones sobre esta metodología se hace visible ese alejamiento entre el profesor y alumno que sustituye el contacto cara a cara, al menos como condiciones necesaria de la relación enseñanza- aprendizaje según el modelo

tradicional. Dicho de una u otra forma, todos los expertos insisten en este rasgo de la separación espacial y temporal entre el profesor y el discente que impide ese contacto, cara a cara, condición inexcusable de los programas convencionales. Aunque en ocasiones, esta no contigüidad puede hacer referencia solo al espacio y no al tiempo, al poderse producir una interacción síncrona, en directo, ya sea al utilizar el teléfono, la videoconferencia o el chat. Se reconoce que también en los sistemas tradicionales numerosos aprendizajes se producen separados de la presencia física del docente. La diferencia en el grado de separación de profesor y alumno en una y otra forma de enseñar radica en el propio diseño del proceso de enseñanza - aprendizaje. En la enseñanza a distancia el aprendizaje se basa en el estudio independiente por parte del alumno de materiales y recursos específicamente elaborados para ello. La fuente de conocimientos representada por el docente ha de ubicarse en diferente lugar físico que el elemento receptor, representado por el discente.

Utilización de medios técnicos: los medio de aprendizaje basados en el material impreso, de laboratorio, audio, video o informativo, y la emisión de los mensajes educativos en sus distintas variantes (correo, teléfono, radio, televisión, videoconferencias, Internet, telefonía móvil, etc.) eliminan o reducen sustancialmente los obstáculos de carácter geográfico, económico laboral, familiar o de índole similar para que el estudiante pueda acceder a la educación. Así, los medios técnicos, asequibles en buena parte al gran publico, se convierten en impulsores del principio de igualdad de oportunidades. En el uso de estos medios, que pueden llegar a un número muy significativo de individuos, está en buena parte de la economía de los sistemas de educación a distancia. Cabe destacar que, aunque el material impreso sigue siendo el medio básico en los procesos de enseñanza a distancia, la mayoría de los programas utilizan además otros materiales y vías de comunicación de componente electrónico y virtual.

Respaldo de una organización y tutoría: en las primeras experiencias de estudios a distancia se venia fomentando el aprendizaje individual, privado y no grupal, de forma preferente, pero siempre se contó con una institución cuya finalidad primordial es la de apoyar, motivar, guiar, facilitar y evaluar el aprendizaje del estudiante. La figura del tutor es uno de los componentes

claves para identificar los programas de educación a distancia de calidad. Posteriormente, en gran parte de los programas a distancia han existido oportunidades para reuniones presenciales, a través de las tutorías grupales, con finalidades de fomentar la socialización, la interacción y de aprovechar las posibilidades didácticas que ofrece el grupo guiado por un docente. En cuanto a esta característica, las diferencias entre las instituciones de enseñanza presencial y a distancia son evidentes. Mientras en las instituciones convencionales quien enseña es básicamente el docente, en la enseñanza a distancia es precisamente la institución la que ostenta esta responsabilidad. Es básicamente el trabajo en equipo de numerosas personas con diferentes funciones el que hace posible esta modalidad educativa.

*Aprendizaje independiente y flexible:* en el aprendizaje a distancia el control de la voluntad de aprender depende más del estudiante que del docente. A mediados de la década de los 80, se destacaba esta característica, al significar que mientras el aprendizaje en grupo con la guía continua y cara a cara del docente era la característica propia de la enseñanza convencional, el aprendizaje individual y autónomo del estudiante se conformaba como rasgo propio de los sistemas de enseñanza a distancia. La capacidad para individualizar la educación y la formación es una baza clara de estos sistemas en el desempeño de su importante rol tendente a la necesaria formación permanente de todo ciudadano. Sin dejar de reconocer el inmenso valor del aprendizaje autónomo e independiente, se ha de significar que gracias a las tecnologías interactivas, este rasgo se está viendo matizado por las posibilidades colaborativas que están ofreciendo los nuevos avances tecnológicos. Mediante el aprendizaje cooperativo el estudiante está encontrando, a lo largo de su proceso de aprendizaje a distancia, multitud de ocasiones para relacionarse y trabajar con el profesor, tutor y compañeros de su mismo curso. De esta forma, la distancia se acorta, la soledad se aminora y la individualización absoluta del aprendizaje se relaja a favor de aprendizajes colaborativos y cooperativos que complementan todo proceso formativo. Pero aun así, la característica de flexibilidad, continua destacándose dentro de esta modalidad educativa como elemento clave de independencia, al llevarse a cabo estos contactos en espacio, tiempo, forma y ritmo que marca el propio alumno. Este control voluntario del proceso de aprender es un elemento que

determinados autores destacan más aún que la propia separación entre profesor y alumno, como seña de identidad de la educación a distancia entre otras cosas, porque puede englobar ese rasgo de separación que, a su vez, exige autonomía.

Comunicación bidireccional mediada: en los sistemas actuales de educación a distancia la comunicación bidireccional se convierte en característica propia de los mismos, aunque obviamente, así también es, o debería ser, en la enseñanza presencial. Destacar esta característica en los sistemas a distancia, se realiza, con el fin de eliminar esa impresión de comunicación unidireccional que podría suponerse por parte de quienes desconocen esta modalidad educativa. Los estudiantes pueden responder a los interrogantes planteados en sus materiales de estudio o a través del tutor, a la vez que pueden preguntar e, incluso, iniciar el diálogo. Sobre todo en la enseñanza a distancia de hoy, la bidireccionalidad necesaria en todo proceso de enseñanza- aprendizaje se convierte en multitud de ocasiones en multidireccionalidad, es decir, que se dan unos procesos de comunicación no solo verticales, de docente a estudiante y viceversa, sino también horizontales, de los estudiantes entre sí. Esta comunicación multidireccional esta mediada a través de los materiales de estudio y de las vías de comunicación.

## **2.2 – Componentes de la educación a distancia**

Se debe considerar también los componentes que interaccionan en esa realidad educativa en la que se aplica la metodología de enseñanza mas adecuada de acuerdo con: el tipo de alumnos destinatarios de la información, el tipo o modalidad de educación didáctica de que se puede disponer dentro de la norma o modelo educativo propuesto, el tipo de estructura organizativa en el que integra su docencia y el tipo de tareas docentes que expresamente se le requieren dentro de la modalidad educativa diseñada. Para poder responder a todo esto, es preciso abordar los componentes básicos que se encuentran presentes en el sistema a distancia, cuyas características y funciones difieren sustancialmente de las de los sistemas convencionales, ellos son: los alumnos, el docente, los materiales o soportes de los contenidos, las vías de comunicación y la infraestructura organizativa y de gestión en que se integran (García Aretio, et. al., 2009)

- Alumno: como ya se comentó en la introducción el elemento básico o central en toda acción educativa es el alumno. Conocer su desarrollo psicológico, estilos de aprendizaje, motivaciones, etc., resulta imprescindible para alcanzar los objetivos de formación. La metodología para motivar y enseñar a estos individuos ha de ser diferenciada de la utilizada en la enseñanza convencional, porque se está ante un alumno que ha de aprender a distancia, por lo que, de acuerdo con lo ya expuesto, habrá de recorrer la mayor parte del proceso de forma autónoma e independiente. Esto potenciará, su capacidad para aprender por sí mismo y su autonomía a la hora de marcarse metas a largo, medio y corto plazo, dirigidas a: la consecución y priorización de objetivos de aprendizaje, secuenciación de los contenidos, selección de recursos adecuados a objetivos y contenidos, programación del cuando y como de la evaluación y adecuación de los aprendizajes a su tiempo, ritmo y estilo de aprender.
- Docente: la eficacia y eficiencia de las instituciones educativas depende, en gran parte, de la formación, capacidades y actitudes de sus docentes. Esas tres características estarán en consonancia con las funciones encomendadas a los mismos que, obviamente, sabemos son distintas en una institución a distancia respecto a otra de carácter presencial. En la institución a distancia la docencia no es directa, se utilizan recursos técnicos más o menos sofisticados para posibilitar la comunicación bidireccional. Docencia que habrá de ser enfocada a motivar y potenciar el aprendizaje independiente y autónomo de un adulto. Y en el que se requiere un proceso tecnológico, sobre todo en lo referente a la planificación previa, mucho más depurado que en las instituciones educativas de carácter presencial. Estas características se convierten en condicionantes de la acción docente a distancia que aparece compleja por la multitud de agentes que intervienen desde el diseño de los cursos hasta la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Por ello, las funciones sustanciales que un profesor de la enseñanza convencional desempeña de forma generalmente individual (programación, enseñanza, evaluación, etc.), precisan, en el caso de la docencia a distancia, de la intervención de equipos de expertos en los distintos

campos que habrán de dividir el trabajo: planificadores, expertos en contenidos, tecnólogos de la educación, especialistas en la producción de materiales, responsables de guiar el aprendizaje, tutores y evaluadores. En consonancia, la división del trabajo en esta modalidad de enseñanza se hace aconsejable por la propia complejidad de las funciones. Entre todas estas funciones destacamos la figura del tutor como responsable de la orientación personal, la ayuda individualizada y el contacto con los compañeros, de forma presencial o virtual, papel de indudable valor en esta metodología.

- Comunicación mediada: sin comunicación no sería posible la educación dado que en esta un emisor pone a disposición de los receptores un mensaje educativo a través de un canal que permitirá recibir el mensaje simultáneo a su emisión o en diferido. La correspondiente retroalimentación completará el circuito comunicativo convirtiendo al receptor en emisor y el proceso vuelve a empezar. Esta comunicación completa, bidireccional, es la requerida en educación, y si se entiende que a distancia se educa, también en este caso se hace necesaria. Los avances técnicos ponen a disposición de los protagonistas implicados en el proceso de comunicación, profesores y alumnos, una serie de medios que posibilitan diferir en espacio y tiempo la emisión y recepción de los mensajes pedagógicos con el fin de salvar precisamente esos obstáculos tempo- espaciales, o de establecer esa comunicación rompiendo todo tipo de barreras. Este es el rasgo diferencial más definitivo de la educación a distancia, el de la comunicación mediada entre profesor y alumno/s. Uno de los problemas que más acusan los estudiantes de esta modalidad de enseñanza es el de la soledad y alejamiento del profesor y de los compañeros de estudio. LA necesidad de relacionarse con los otros se convierte a veces en determinante para el logro de resultados de aprendizaje. Pero, sin duda, en ella se puede mantener un eficaz sistema de comunicación no presencial, al poder contar con la orientación y motivación del profesor y, en su caso, de los propios compañeros, gracias a las nuevas vías de comunicación, a partir de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza.

- Estructura, organización y gestión: cualquier institución educativa cuenta con una unidad de información, gestión y matrícula de los alumnos, sea esta convencional o a distancia. Sin embargo, una institución a distancia debe disponer además de las siguientes unidades:
- a) Diseño y producción de materiales: que habrá de contar con los expertos en contenidos y en diseño del tipo de material que se trate.
  - b) Distribución de materiales: con la función de hacer llegar éstos de forma puntual a sus destinatarios dispersos geográficamente.
  - c) Proceso de comunicación: que precisa de una atención específica en estas instituciones con el fin de coordinar y garantizar el funcionamiento de los más diversos medios que posibiliten la comunicación bidireccional (correo, teléfono, radio, televisión, Internet, aula virtual, etc.).
  - d) Coordinación del proceso de conducción del aprendizaje: que se hace preciso por la diversidad de agentes que intervienen en el mismo: productores de materiales, responsables del proceso de enseñanza - aprendizaje, tutores y en su caso, evaluadores.
  - e) Evaluación a distancia y/o presencial: que comporta una estrategia también diferente a la de la enseñanza presencial, por lo que habrán de arbitrarse las instancias precisas para su adecuado funcionamiento. Además, se hace necesaria para realimentar el propio sistema en aras de una mejor calidad de los procesos y, consecuentemente, de los productos.
  - f) Centros o unidades de apoyo o de estudio: dispersos por el país o región donde tiene su influencia esta institución, estando condicionada su cantidad e incluso su existencia a la extensión de la zona geográfica de acción y por el número de alumnos atendidos.

Una buena administración y un adecuado sistema de dirección precisan además de un personal eficiente y calificado, unos eficaces diseños, sistemas administrativos modernos, sistemas de planificación y seguimiento, organización presupuestaria y contable eficiente, etc., que sin duda, mantienen diferencias con los propios de las instituciones presenciales (UNESCO, 1998; 2002).

### **2.3 – Ventajas e inconvenientes de la educación a distancia**

En los países desarrollados la apuesta es clara y las administraciones públicas están potenciando los programas a distancia. La eficiencia y calidad de estos programas se está investigando desde hace tiempo y en ellos se viene reconociendo que el grado de satisfacción, el rendimiento, las actitudes de los estudiantes a distancia viene siendo superior al mostrado por los estudiantes de la modalidad convencional como así también cada vez son más las ventajas encontradas en el mismo, como la apertura, flexibilidad, eficacia, economía, autonomía e interactividad (García Aretio, 2009).

Una de las ventajas que se identifica en la educación a distancia es la apertura. Esto es así considerando que toda propuesta de educación a distancia debe ser capaz de diversificar y ampliar las ofertas de los cursos para tratar de atender a las necesidades actuales de formación y además deben adaptarse a diferentes entornos, estilos y niveles diferentes de aprendizaje. Por otro lado, también estas propuestas deben atender a una numerosa población a la cual es posible brindarle una formación con suficiente grado de homogeneización respecto a los previsibles resultados del aprendizaje.

Dada la característica de metodología flexible, la modalidad a distancia permite a los estudiantes seguir sus estudios sin los rígidos requisitos de espacio, tiempo y ritmo de aprendizaje. De esta manera se puede propiciar una eficaz combinación de estudio y trabajo, estudio y vida personal, etc., de manera que cada uno puede organizar su tiempo de manera de poder cumplir con el estudio y las obligaciones laborales y familiares garantizando la permanencia del estudiante en su propio entorno laboral y familiar. Se imparte la formación fuera del contexto de las aulas en el espacio que escoja el alumno, creando la comodidad o el ambiente propicio para éste con el fin de generar factores facilitadores de la educación.

El hecho de que el estudiante se convierte en sujeto activo de su formación, circunstancia que no se suele dar en los procesos presenciales donde se fomenta la pasividad de los sujetos y se pone la atención en la transmisión de los contenidos en vez de en el proceso de aprendizaje, provoca la eficacia del sistema a distancia, colocando al estudiante como el elemento central del proceso de aprendizaje. El estudiante, aprende sin la presión del grupo, según su estilo y método singular, motivado y guiado por los propios materiales y la orientación del tutor. El estudiante a distancia, en el caso de ser un trabajador

activo, puede poner en práctica de forma más inmediata y directa lo que se le enseña. La mejor aula es el propio puesto de trabajo. En este sistema se rentabiliza el aprendizaje al tratarse de una formación teórico- práctica ligada a la experiencia y en contacto directo con la actividad laboral que pretende mejorarse. Existe una conexión entre lo que se estudia, lo que se aprende y lo que se aplica, fases propias para todo aprendizaje eficaz. El material didáctico se estructura de manera que posibilita la autoevaluación, con lo que de motivador tiene que conocer con inmediatez los progresos del propio aprendizaje.

Los costos de la educación a distancia son menores que los costos de la educación presencial. Se produce un ahorro de los costos referidos a los desplazamientos de los estudiantes y del formador al lugar de entrega del curso, los correspondientes al abandono de los puestos de trabajo, llegadas tarde, horas sin trabajar, tiempo no dedicado a la familia, tareas sin poder cumplirse, o tiempo extra en general dedicado a la formación, como así también en los costos en que se deben incurrir en la infraestructura necesaria en la educación presencial. El alto costo de la inversión inicial y el de la producción de los materiales en este tipo de formación, puede verse compensado con la economía de escala que propiciaría un uso de los mismos por parte de muchos alumnos de manera simultánea o diferida. Esa economía se incrementa cuando los contenidos a tratar son relativamente estables.

La posibilidad de estudiar en el lugar que decida el alumno, sin rechazar y considerando los altos valores de aprender con otros a través del trabajo cooperativo, se esta convirtiendo cada vez mas en una ventaja que destacan, sobre todo, los alumnos cuando son preguntados por los motivos que les llevaron a escoger esta modalidad educativa.

Una de las claves del éxito de la educación a distancia radica en la interactividad existente en dicha modalidad. Las posibilidades de interactividad entre docentes y alumnos y su entorno de aprendizaje, y entre los propios discentes son elevadas, e incluso superiores a las que muestra un entorno de aprendizaje activo en un aula ordinaria. Las tecnologías actuales y la evolución permanente de éstas favorecieron este aspecto el cual era propio de la enseñanza presencial, que limitaba las ventajas de la formación y el aprendizaje a distancia.

El desarrollo de la educación a distancia también presenta varios inconvenientes los cuales es importante conocerlos:

- Todavía no es sencillo encontrar profesionales familiarizados con las tecnologías de diseño y producción de los diferentes recursos, propios de esta modalidad, ni siquiera para redactar textos adecuados para una enseñanza virtual.
- El riesgo de utilizar materiales homogéneos, lo cual implica utilizar materiales muy abiertos que dan pie a la espontaneidad y creatividad de los alumnos. Igualmente este inconveniente quedo casi superado por la cantidad de material existente en la red.
- Aunque los costos de la educación a distancia son menores que los de la educación presencial, igualmente hay que contemplar la gran inversión inicial que debe realizarse.
- Si bien el acceso a la educación a distancia esta avanzando a pasos agigantados, se debe tener en cuenta que aun se encuentra limitado a ciertos sectores de la población, debido a la poca accesibilidad de todos a estos recursos.
- Es necesaria una planificación muy a largo plazo con lo que ello puede llegar a implicar.
- Las ventajas de la riqueza de la relación educativa personal entre profesor y estudiante se ven empobrecidas.
- Todos los estudiantes del sistema a distancia provienen de la educación presencial y para muchos el cambio es problemático dado que implica otra manera de estudiar.
- Excepto en actos presenciales de evaluación, los resultados de la misma suelen ser menos fiables en la educación a distancia, dadas las oportunidades que aquella existen para el plagio o el fraude.

#### **2.4 – Educación presencial versus educación a distancia**

En la actualidad existen dos modalidades educativas: una que apela a la existencia del vinculo presencial educador- educando y la otra, a la estructuración de una relación mediatizada. Desde ya hace varias décadas la variedad de los medios de comunicación social han demostrado que la comunicación no siempre se realiza cara a cara, sino que muchos mensajes se transmiten a distancia (libros, películas, etc.) sin una devolución inmediata,

precisando según el canal que se haya utilizado, un periodo mas o menos largo para que aquel se materialice (Fainholc, 1980).

Por otro, lado toda enseñanza, según Frank (1976), transcurre implicando dos sistemas:

1. el sistema didáctico con la inclusión de docentes o la objetivación de las funciones docentes, donde se entrega la información o el mensaje (contenidos), y
2. el sistema discente, por la existencia de destinatarios o receptores que elaboran la información.

De esta manera, la enseñanza podrá implementarse contigua o presencialmente (cuando el profesor este presente junto a los alumnos, en una comunicación inmediata, y la interacción se da a través de la expresión, básicamente oral) o a distancia (donde la comunicación profesor- alumno se manifieste a través de otros medios que no sea el gesto o la palabra y su acción resulte diferida).

No obstante, en ambos casos la estrategia didáctica resultará de un planeamiento y programación, los cuales dependerán a su vez de las decisiones sobre que debe transmitirse, en que orden y en función de que modos de comportamiento se han de observar. Esta implementación didáctica estará en directa concordancia con la elección del modelo o de la concepción de la educación en general y del proceso de enseñanza en particular. Así, surgen tres concepciones o modelos educativos en tanto tipologías que reúnen principios generales sustentadores de procesos más complejos (CIRIGLIANO, 1979):

- a) la concepción tradicional de la educación y el aprendizaje:
- b) la concepción moderna de la educación y el aprendizaje, ambas presenciales o directas y
- c) la concepción de la educación y del aprendizaje a distancia (o teleducación)

El modelo de la concepción tradicional implica una secuencia básica: primero la existencia de información o contenidos, luego esta información es incorporada por el profesor para transmitirla por medio de la exposición o reflujó de la información a través del lenguaje y por el ultimo el alumno, receptor de la información, devuelve memorísticamente los conocimientos, implementándose allí también la evaluación.

El desarrollo de la psicología en general comienza por otorgar más importancia a los alumnos que a los docentes dentro de la materialización del proceso de enseñanza- aprendizaje. Esto condujo a un replanteo del rol del educador como guía, orientador o facilitador del aprendizaje de los alumnos insertos en un grupo cuya característica es la interacción con los otros y con los contenidos (es decir, el ambiente organizado y diseñado para que los alumnos tengan experiencias de aprendizaje). En este modelo el profesor aparece como un coordinador, conductor de una actividad grupal dentro de un clima democrático y participativo, organizando diversas actividades, conducentes a las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

Tanto en el primer modelo como en el segundo la relación es directa o contigua, la comunicación es inmediata, cara a cara, mediante la interacción de la expresión oral. Mientras en el primer modelo los papeles sociales están bien definidos y no son intercambiables; en el segundo, se tiende a la fusión de roles, la comunicación es más fluida, siendo inmediata la posibilidad de devolución (Miles, 1965).

Estas modalidades comienzan a hacer crisis frente a una demanda mundial de más educación. Mientras que por otro lado, estos modelos analizados, requieren profesores entrenados, lo que implica serios presupuestos (salarios) y más esfuerzos cuantitativos para su formación (más instituciones dedicadas a su capacitación) así como también la construcción de edificios escolares necesarios que aumentan de sobremanera los costos. De esta manera, el crecimiento de los sistemas educativos produce una disminución de los recursos o mejor aun, el crecimiento ha sido mayor que el aumento de los recursos disponibles o destinados a tales fines. Otra razón fue la explosión de la información, lo cual nos conduce a otorgar menos importancia a la recolección de conocimientos y acentuar la importancia del desarrollo de habilidades inquisitoras, reflexivas, analíticas para evaluar y solucionar problemas. El desarrollo de estas habilidades exige una nueva conceptualización del proceso de enseñanza- aprendizaje desde el momento en que los elementos no pueden enseñarse empleado la palabra en su sentido convencional o tradicional. Esto es válido tanto para la enseñanza presencial como a distancia. De todo esto, entre otras razones, surge la necesidad de organizar los servicios educativos apelando a vías no acostumbradas.

De esta manera aparece la necesidad por un lado de conceptualizar un modelo tecnológico educativo nuevo y, por el otro, instrumentarlo a distancia. Una de las consecuencias que este nuevo modelo implica es entre otras, los cambios en el papel del educador, que asume el rol de organizador de un ambiente diseñado para facilitar el aprendizaje de los alumnos y, cambios también en éste, que comienza a interactuar con una gran variedad de medios, materiales, experiencias, con diversas velocidades para el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos.

Esta forma de relación, característica de los sistemas de educación a distancia, tiene como correlato la utilización de formas de instrucción “mediada”, ya como se explico anteriormente (Miles, 1965). Esta característica es la que tipifica los sistemas de teleducación y la que va a determinar en gran parte los componentes que ya han sido detallados (Hernich, 1978).

Dieuzeide (1965) contrapone los llamados sistemas que son más bien una yuxtaposición de medios, con las verdaderas combinaciones tecnológicas, en donde se tiende a optimizar los recursos disponibles, en un esfuerzo para especificar los objetivos de distintos niveles, en función de las características de los estudiantes, etc. Esto significa por un lado que los alumnos son activos participantes y responsables del proceso de aprendizaje, pero por el otro, se reconoce la relevancia fundamental del teleducador/es, que serán los que diseñan, organizan y operan con el ambiente educativo de los potenciales teleducandos.

### **3 – El vínculo alumno-docente en el nivel superior**

En la enseñanza, tanto pública como privada, existe un factor esencial para potenciar el aprendizaje de cualquier tema, aplicable a cualquier nivel de enseñanza, desde preescolar hasta los últimos cursos de bachillerato: el vínculo docente – alumno.

Esta relación, que evidentemente existe siempre, tiene que ir más allá de la parte docente que les une. En los cursos iniciales, los alumnos/as se encuentran de pronto en un medio hostil, desconocido, sin su vínculo familiar y se sienten perdidos. Esto puede causar un bloqueo que impide el procesamiento de todas las nuevas informaciones que se les suministra. La única figura permanente que tienen en el centro es el/la profesor/a y por eso tiene que crearse un clima de comprensión, protección, apoyo y complicidad

entre las dos partes para dar seguridad al alumno/a y facilitar así el inicio de su aprendizaje. Según se va avanzando en los cursos, aparecen nuevos problemas en los alumnos/as. Una relación profunda entre los profesores y los alumnos/as ayudará a allanar el terreno, a encontrar las causas de los problemas y a solucionarlos.

En el contexto socio-cultural actual, en el que las nuevas tecnologías parecieran tender a desplazar la figura y la función del docente, cabe preguntarse sobre la importancia del vínculo docente- alumno. Jiménez (1995), hace referencia a que la educación es una actividad humana hecha por el hombre y para el hombre y a escala humana. La figura del docente no solo se hace vigente sino imprescindible en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. Pero, eso si, una figura nueva, renovadora, creadora, humanista y humanizadora.

La palabra, el gesto, la acción creadora, la apertura, el diálogo y la comprensión, son aspectos vinculados al hombre, único ser capaz de impulsar y humanizar la acción creadora de la educación, que parafraseando a Platón (1968), es como dar al cuerpo y al alma toda la belleza y percepción de que son susceptibles. Esta tarea la puede realizar el hombre, es decir, el docente creativo, imaginativo y humanista. He aquí el significado de la influencia que tiene el docente y la enorme responsabilidad pedagógica al momento de formar alumnos libres en una sociedad plural y compleja como lo es la nuestra.

La competencia que el profesor demuestra en el dominio de su disciplina, el saber aplicar ésta a las necesidades del alumno, y transmitir coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, es lo que le confiere autoridad en el vínculo con sus alumnos.

### **3.1 – Acerca de los vínculos humanos**

Los seres humanos se constituyen como tales a partir de las relaciones con los otros. En la infancia, con los otros significativos: primero con la madre, con la cual, si las cosas se desarrollan bien, se da en los comienzos de la vida un vínculo con características de díada simbiótica narcisista, luego el padre se introduce como tercero y realiza la función de “corte” lo cual puede favorecer o perturbar la gradual separación- individualización del pequeño de su madre, y por ultimo están los hermanos y demás personajes importantes en la trama familiar con los cuales se desarrollan vínculos de rivalidad y solidaridad.

Después se constituyen vínculos con otros significativos, los cuales no pertenecen a la familia, y donde los amigos y los docentes tienen un lugar preferencial. Es en estos vínculos donde se ponen en juego algunos dinamismos psíquicos fundamentales: identificación, proyección y transferencia afectiva (Allidière, 2008).

La identificación: de acuerdo a Laplanche (1983) “es un proceso psicológico inconsciente mediante el cual el sujeto asimila un aspecto, una propiedad o un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste.” (p. 184).

Hay dos tipos de identificaciones, las primarias y las secundarias. Las primeras son las más importantes dado que constituyen el núcleo del yo. Se dan en los primeros años de vida, con las personas significativas del entorno del niño. Mientras que las secundarias se dan posteriormente durante el resto de la vida y se realizan con personas del medio social: maestros, amigos, parejas, etc.

Desde una perspectiva psicológica, es a través de la posibilidad de constituirse en modelo de identificaciones secundarias para los alumnos donde la personalidad del docente adquiere una importancia fundamental.

La importancia del docente como modelo identificatorio resulta aun mayor en el nivel inicial y primario donde los maestros tratan con niños, como también ocurre en el nivel medio dado que tratan con adolescentes. En el nivel superior, sobre todo en los años superiores, esta importancia disminuye pero en los primeros años, la gran incidencia de alumnos con problemáticas no resueltas vuelve importante la función del profesor como fuente de identificaciones secundarias.

La proyección: este es un dinamismo psíquico inconsciente por el cual se tiende a atribuir a un objeto, persona, grupo o situación, afectos y/o deseos de uno mismo (Laplanche, 1983). Los afectos y/o deseos proyectados pueden ser tanto aspectos rechazados propios como aspectos amados e incluso idealizados de uno mismo. La proyección no es en si misma un dinamismo patológico, aunque de darse en forma exagerada o masiva genera fenómenos psicológicos especiales.

La transferencia afectiva: en toda relación humana el entrecruzamiento de las mutuas proyecciones moldea la transferencia afectiva de cada vínculo. La tendencia de cada persona a generar vínculos transferenciales predominantemente buenos (amorosos) o predominantemente malos (hostiles)

depende fundamentalmente de sus experiencias vinculares previas. (Laplanche, 1983)

### **3.2 – Acerca de los vínculos pedagógicos**

El vínculo pedagógico es el vínculo que se da entre el docente y los alumnos. De acuerdo a Jaim Etcheverry (2001), desde una postura crítica sostiene que la tendencia de las teorías pedagógicas actuales es la aparente simetría entre profesor y alumno.

Esta simetría constitutiva de los vínculos entre los niños y adolescentes por un lado, y los adultos por el otro, no es una característica presente en los vínculos pedagógicos, sino que se encuentra en la mayoría de las relaciones intergeneracionales actuales.

La necesaria asimetría del vínculo entre un adulto (afectivamente maduro) y un niño o adolescente (afectivamente inmaduro) se ve muy frecuentemente reemplazada por una simetría confusiónante del tipo “soy amigo de mi hijo” o por una asimetría invertida, en la que el adulto pasa a ubicar al menor en un lugar de grande y busca consciente o inconscientemente ser sostenido emocional y hasta materialmente en algunas ocasiones por él.

La asimetría constitutiva de los vínculos pedagógicos se sienta en la necesidad de que tanto los docentes como los alumnos jueguen roles bien diferenciados. Roles que se verán afectados por la institución educativa en la cual se ejerzan pero que en lo singular estarán siempre sesgados por las proyecciones inconscientes y por los afectos transferenciales y contratransferenciales de los actores participantes de los vínculos pedagógicos que son los docentes y los alumnos (Allidière, 2008).

Martinez Fondán (1998) plantea que hay que tener en cuenta que cada alumno y cada docente proceden de un ambiente familiar, por lo que ambos están acompañados en el intercambio escolar, por el modo de pensar del padre, de la madre, del tío, del hermano. De esta manera el intercambio escolar se da en forma multitudinaria.

Más allá de las conductas tanto de los docentes como de los alumnos, subyacentemente participan en la estructuración de los vínculos pedagógicos complejos psicodinamismos inconscientes. Estos psicodinamismos se analizan por un lado los de los profesores y por el otro los de los alumnos (Allidière, 2008).

a) *Del lado de los profesores*: se dan dos psicodinamismos, el primero son las transferencias parentales y el otro son las rivalidades y alianzas fraternas.

Transferencias parentales: este tipo de transferencias suele ser habitual cuando los docentes, maestros o profesores son personas de determinada edad. Cuando esto ocurre, los alumnos son ubicados inconscientemente en el lugar de hijos o hijas. Los estudiantes pueden responder con respuestas contratransferenciales filiales.

Cuando los docentes están identificados con padres protectores, tienden a percibir a sus alumnos como seres a quienes hay que proteger y cuidar excesivamente. En consecuencia se desarrollan transferencias predominantemente amorosas y benévolas que propician en los estudiantes el establecimiento de intensos vínculos de dependencia, independientemente de la edad que tengan.

Por el contrario, si los profesores tienen en sus infancias modelos de parentalidad autoritarios, tienden a desempeñar despóticamente el rol docente. Ubican a los alumnos en el lugar que ellos mismos jugaron de niños y/o adolescentes como hijos e intentan reproducir en la clase formas de vinculación del estilo dominio- sometimiento. También es posible encontrar variantes reactivas en las que quede invertido el modelo original.

En otros casos, los profesores que realizaron durante sus propios estudios fuertes identificaciones con algunos de sus docentes, tienden a reactualizar inconscientemente con sus alumnos las modalidades de aquellos estilos vinculares de su experiencia pasada. Estos profesores, intensamente adheridos a su propia biografía escolar y educativa y, por lo general, con marcados rasgos narcisistas en su personalidad, pueden presentar dificultades para adecuarse a los profundos cambios que se van manifestando en las sucesivas generaciones de estudiantes.

Rivalidades y Alianzas Fraternas: Las modalidades transferenciales con predominio de competencia, por un lado, y/o establecimiento de alianzas fraternas, por otro, suelen darse en los vínculos pedagógicos cuando el ejercicio de la docencia está a cargo de profesores y profesoras más jóvenes. En el ámbito universitario se advierte con frecuencia que los profesores muy jóvenes tienden a identificarse inconscientemente con sus alumnos, a los que ubican proyectivamente en el lugar de rivales fraternos.

La competencia que se desarrolla puede resultar tan intensa que el joven docente, aprovechando el poder que le otorga el rol, puede pasar a tener actitudes autoritarias e incluso arbitrarias con sus alumnos.

En otras oportunidades, el joven profesor demasiado cercano en edad y problemática existencial a los alumnos, y por ende, identificado con ellos, puede terminar estableciendo alianzas inconscientes con los mismos, en oposición al profesor o profesora de mayor jerarquía académica vividos como padres despóticos a los que hay que destronar. De no ser verbalizada por el equipo docente esta situación pone en crisis la dinámica interna de la cátedra universitaria.

b) *Del lado de los alumnos*: solo uno es el psicodinamismo encontrado, las transferencias filiales.

Transferencias filiales: los desplazamientos transferenciales filiales suelen ser muy intensos en el nivel primario de la educación sistemática. En el ámbito de la enseñanza media y superior, los jóvenes estudiantes también pueden realizar desplazamientos afectivos desde un padre o madre, a los que simbólicamente tuvieron que destronar en la pubertad, hacia los profesores y profesoras que pasan a ocupar el lugar de privilegiados sustitutos parentales. Esta situación favorece lo que de acuerdo a Sigmund Freud (1914) llama la emergencia de una fuerte ambivalencia afectiva hacia ellos.

En oportunidades, la conflictiva adolescente se expresa incluso con mayor intensidad, y la ambivalencia deja lugar a una franca hostilidad del estudiante hacia todos sus profesores. Esta situación suele ocurrir cuando el alumno no ha resuelto aun su problemática de autonomía con relación a sus padres y hace extensivo el rechazo transferencial destinado a ellos hacia todos los adultos en general, incluidos sus docentes. Se sabe que la hostilidad, la desvalorización y el menosprecio hacia los padres tienen la función defensiva de permitir la separación del adolescente, ya que es más fácil separarse de alguien a quien se considera de escaso valor.

### **3.3 – Los procesos de influencia educativa en la interacción docente-alumno**

Uno de los principios compartidos por buena parte de la psicología cognitiva de la instrucción es la consideración del aprendizaje como un proceso activo y constructivo por parte del alumno, en el que éste elabora y reelabora

conocimientos o significados sobre las parcelas o aspectos de la realidad a que remiten los contenidos escolares, apoyándose para ello en su particular bagaje de conocimientos o significados previos con respecto a esos contenidos. Cuando esta dinámica se sitúa en el marco del carácter social y socializador de las prácticas educativas escolares, no resulta difícil advertir, que la construcción de conocimientos que deben hacer los alumnos y alumnas en las situaciones escolares es, de alguna manera, una construcción peculiar con respecto a la que puede darse en otras situaciones de aprendizaje. De hecho, los contenidos de los que los alumnos y alumnas deben apropiarse no son contenidos cualquiera, y la elaboración de esos contenidos que deben realizar no puede tampoco ser una elaboración cualquiera. Por el contrario, la educación escolar debe garantizar el aprendizaje por parte de los alumnos y alumnas de un conjunto en particular y específico de saberes, que se consideran necesarios para su pleno desarrollo personal y su plena integración en el grupo social, y debe tratar de que ese aprendizaje se haga de la manera más ajustada a las intenciones y metas a las que apunta la escolarización. De ahí que la construcción de significados que hacen los alumnos en relación a los contenidos escolares deba ser un proceso necesariamente personal pero no únicamente individual, sino más bien algo apoyado, promovido y orientado externamente por otras personas (Edwards y Mercer, 1988).

En síntesis, el aprendizaje escolar se configura así como un proceso intrínsecamente mediado por otras personas: un proceso al mismo tiempo constructivo, cultural y comunicativo; una construcción personal que toma cuerpo, emerge y se produce en un entramado de relaciones y pautas de interacción personal. El interés por esta cuestión ha afectado directamente los estudios vinculados a la interacción profesor/ alumno. Este interés ha abierto una importante reorientación conceptual y metodológica en este área con respecto a las aproximaciones más clásicas a la temática; aproximaciones caracterizadas por intentar buscar, desde una lógica de relación directa entre conducta del profesor y rendimiento de los alumnos que deja al margen el carácter activo y constructivo del aprendizaje, los estilos de enseñanza o los comportamientos instruccionales del profesor supuestamente más eficaces para aumentar dicho rendimiento. A continuación se detallan las pautas, mecanismos y procesos interactivos que parecen tener mayor potencialidad constructiva en relación al aprendizaje escolar, es decir, mediante los cuales

parece posible apoyar y promover la construcción por parte de los alumnos de significados cada vez mas ricos y adecuados con respecto a los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje en las actividades educativas escolares (Cabanach, 1996).

Influencia educativa y ajuste de la ayuda en la interacción profesor/ alumno: la intervención del profesor no puede entenderse como un determinante directo y absoluto e la actividad mental constructiva de los alumnos y alumnas, sino como una ayuda (Coll, 1987) a esa actividad. Solo ayuda, porque la intervención del profesor no puede sustituir ni hacer las veces del proceso mental constructivo que desarrollan los alumnos; pero ayuda necesaria y en ella misma insustituible, porque en caso de no darse, esa construcción difícilmente se puede realizar en la dirección adecuada y con la riqueza suficiente como par asegurar la consecución de las capacidades de diverso tipo que la educación escolar pretende favorecer.

Las formas concretas que puede tomar esa ayuda son de formas muy diversas. Existen formas distales y formas proximales de ayuda de acuerdo a Rogoff (1993), el cual desarrolla las distintas maneras en que los adultos apoyan el acceso de los alumnos al aprendizaje de los saberes culturales en la vida cotidiana. Por formas distales de ayuda se refiere a aquellas ayudas que pasan no tanto por el intercambio inmediato y directo entre el profesor y los alumnos, sino mas bien por la selección y la estructuración que los profesores realizan en tanto agentes educativos de los escenarios, actividades, relaciones y materiales que los alumnos pueden observar o en lo que pueden participar.

En cuanto a las formas proximales de ayuda son aquellas que pasan directamente por el intercambio cara a cara, la acción inmediata y reciproca entre profesor y alumno.

Para que la ayuda educativa pueda realmente actuar como tal debe proporcionar en cada momento soportes y apoyos que se ajusten al proceso constructivo que van realizando los alumnos. La necesidad de ajustar la ayuda al proceso de aprendizaje de los alumnos se configura, entonces como el principio básico definitorio de la enseñanza (Coll, 1987).

De acuerdo a este principio, la enseñanza no puede limitarse a proporcionar siempre el mismo tipo de ayuda ni a intervenir de manera homogénea e idéntica en todos y cada uno de los casos. La variación y la diversidad de formas concretas de ayuda educativa resultan necesarias porque el proceso de

aprendizaje de los alumnos al que debe ajustarse es también variado y diverso en los distintos momentos y entre distintos alumnos o grupos de alumnos.

Desde esta perspectiva, no es posible delimitar un conjunto de formas, métodos y estrategias o actividades de enseñanza que, siempre y en toda situación de enseñanza y aprendizaje, puedan considerarse mejores y más potentes maneras de ayudar al aprendizaje de los alumnos. La cuestión no es la de que comportamientos concretos y fijos del profesor se pueden considerar como garantes de una intervención e influencia educativa adecuadas, sino la de que variaciones en las formas de ayuda, con que sentido y orientación, en que momento y de que manera, pueden favorecer una influencia educativa ajustada a la diversidad de momentos y situaciones que van apareciendo en el proceso constructivo que realizan los alumnos al aprender.

El traspaso del control en el aprendizaje y la construcción de sistemas de significados compartidos como mecanismos de influencia educativa en la interacción profesor/ alumno: Abordar el análisis de la interacción profesor-alumno desde las coordenadas anteriores conlleva tres exigencias:

1. Parece claro que este análisis debe centrarse en la articulación e interconexión de las actuaciones de profesor y alumnos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje; o sea que no puede limitarse a hacer un inventario de las formas de actuación del profesor y/o de los alumnos aisladamente consideradas, o a observar un cierto tipo de comportamiento de uno u otros de manera aislada de las relaciones de ese comportamiento con lo que esté haciendo, haya hecho o vaya a hacer el otro participante en la interacción.
2. Un análisis de la interacción profesor- alumno debe atender de manera central, a la dimensión temporal de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, a la evolución de las actuaciones o comportamientos de profesor y alumnos a lo largo del tiempo. Una misma intervención del profesor o de los alumnos no tiene probablemente el mismo significado desde el punto de vista de la influencia educativa si se hace al inicio del proceso que al final del mismo, antes de una intervención determinada de otro participante o después, antes de una actividad o tarea o después.
3. Por último, el contenido o tarea sobre los que se articula el proceso de enseñanza y aprendizaje de que se trate, y sus características

peculiares, se configuran también, desde la lógica en que se está situado, como aspectos de particular importancia para el análisis de la interacción.

Como responsables de la influencia educativa existen dos procesos los cuales actúan en la interacción alumno- profesor (Coll, 1987). El primero de estos procesos tiene que ver con la diversidad y contingencia de las distintas formas de ayuda empleadas en la interacción, y con su carácter necesariamente transitorio, y podemos describirlo como un proceso de “traspaso progresivo del control en el aprendizaje del profesor a los alumnos”. El segundo de estos procesos tiene que ver más bien con determinadas formas de utilización del habla como instrumento semiótico, que permiten a profesor y alumnos presentar, re- presentar, construir y re- construir significados en la actividad conjunta a lo largo de la interacción; en este caso, podemos describirlo como un proceso de “construcción progresiva de sistemas de significados compartidos cada vez más ricos y complejos entre el profesor y los alumnos”.

*El traspaso progresivo del control en el aprendizaje del profesor a los alumnos:*

El proceso de traspaso progresivo del control en el aprendizaje del profesor a los alumnos remite a la importancia, para lograr una ayuda educativa ajustada, de que las actuaciones e intervenciones del profesor en la interacción con los alumnos proporcione a éstos ayudas contingentes a sus propias actuaciones e intervenciones y de carácter temporal. De acuerdo a Pearson y Gallaguer (1983), el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier tarea o contenido debe contemplar, como eje fundamental, una transferencia gradual de la responsabilidad del profesor al alumno conforme avanza dicho proceso. Así, al principio del mismo, la responsabilidad para completar la tarea está esencialmente en el profesor, y el modelo instruccional básico es la demostración; progresivamente, esa responsabilidad debe pasar a ser conjunta entre el profesor y alumnos, mediante una estrategia didáctica basada en la “práctica guiada o dirigida”, realizada por los alumnos pero orientada por el profesor mediante ayudas de distintos tipos y grados; el objetivo y la fase final del proceso, implica la asunción completa de la responsabilidad sobre la tarea por parte del alumno, en términos de práctica o de aplicación autónoma.

Dicha realización no parece una tarea fácil ni automática. Más bien esa realización aparece como algo problemático, que supone una serie de

exigencias y demandas no siempre fáciles de cumplir (Edwards y Mercer, 1988).

En primer lugar, la consecución del proceso de traspaso supone, por parte del profesor, el diseño de situaciones, actividades o tareas en que los alumnos puedan tener desde el principio algún tipo de participación, incluso si sus competencia inicial al respecto es muy escasa. En segundo lugar, el proceso de traspaso demanda la variación constante, cualitativa y cuantitativa, de las formas de apoyo y soporte a los alumnos empleadas por el profesor, en función de la actuación de éstos. Ello quiere decir, en síntesis, aumentar la calidad y cantidad de ayuda cuando los alumnos muestran más problemas y dificultades y disminuirlas cuando parecen progresar de manera mas adecuada.

Como tercera exigencia, la posibilidad de modificar de manera contingente la calidad y cantidad de ayuda que se ofrece a los alumnos depende, necesariamente de que el profesor esté realizando una evaluación constante de lo que éstos hacen y dicen a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo ello requiere una posición permanente de observación y sensibilidad ante lo que están haciendo o diciendo los alumnos, que interprete sus actuaciones como indicadores del estado en que se encuentran en su proceso de aprendizaje y de los elementos que les están resultando de mayor ayuda o de mayor dificultad en el mismo.

Por ultimo, el proceso de traspaso supone promover explícitamente la utilización y profundización autónoma por parte de los alumnos de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje. El objetivo último de la enseñanza es, que los instrumentos y recursos de apoyo que el profesor emplea a lo largo del proceso puedan retirarse progresivamente y hasta su completa desaparición. Para que esto ocurra, es necesario que las actuaciones del profesor “no sigan” simplemente el aumento de la competencia de los alumnos, sino que fomenten, provoquen y fuercen situaciones cada vez mas complejas y en que los alumnos deban asumir un mayor control sobre la planificación y realización de las tareas, la utilización de los contenidos, y su propio proceso de aprendizaje.

*La construcción progresiva de sistemas de significados compartidos cada vez mas ricos y complejos entre profesor y alumnos:* Profesor y alumnos inician el proceso de enseñanza y aprendizaje compartiendo parcelas relativamente pequeñas de significado con respecto a los saberes culturales que forman los

contenidos sobre los que trate ese proceso, puesto que los alumnos disponen en principio de representaciones o esquemas de conocimiento sobre esos saberes relativamente pobres o inadecuados con respecto a la representación culturalmente adecuada de los mismos de la que deben apropiarse. En ese momento, el profesor debe emplear el conjunto de apoyos y recursos que sean necesarios para poder conectar con las representaciones del contenido que tengan los alumnos, y empezar a ayudar a modificarla en la línea de esa representación cultural. Progresivamente, y también a través de los apoyos y soportes necesarios en cada momento, profesor y alumnos podrán ir compartiendo parcelas de significado cada vez más amplias, hasta llegar idealmente, al final del proceso de aprendizaje, a un punto en el que tienen la posibilidad de compartir un sistema de significados sobre el ámbito de la realidad de que se trate mucho más rico y complejo, en el sentido de mucho más cercano a los significados culturalmente seleccionados y definidos que constituyen los contenidos escolares.

Los trabajos de Newman, Griffin y Cole (1984) muestran la potencialidad del lenguaje como instrumento de recontextualización y reconceptualización de los objetos y acciones que van apareciendo en la actividad conjunta, y en particular del habla del profesor como elemento decisivo para hacer avanzar la representación compartida de esos objetos y acciones hacia significados más cercanos a la representación “experta” de los mismos. Hay dos conceptos relativos al uso del lenguaje en estas situaciones que resultan básicos en su explicación de esta potencialidad, son las nociones de “analizabilidad múltiple” y “apropiación”. De acuerdo con estas dos nociones, cuando se produce la interacción entre el profesor y el alumno, los objetos y acciones no tienen una única representación posible, sino que pueden estar siendo entendidos de forma al menos ligeramente diferente por los participantes de la interacción. Pueden elaborar significados al respecto en la propia interacción; significados que pueden ser distintos de los que inicialmente cada uno de ellos tenían. Estos nuevos significados se elaboran a partir de la apropiación mutua de los significados iniciales, guiadas por el profesor: el profesor toma, utiliza y re-significa lo que el alumno hace y dice, ofertándole un marco distinto de interpretación, y el alumno a su vez toma, utiliza y re-significa esa nueva representación, avanzando progresivamente hacia un significado más parecido al que preside en último término la actuación educativa del profesor. El carácter

recíproco del proceso de apropiación es el que posibilita que las nuevas representaciones que el alumno elabora se dirijan efectivamente en esa dirección, y al mismo tiempo da cuenta de la dimensión constructiva del proceso. Este último proceso requiere también de ciertas exigencias. La primera plantea que en la interacción alumno- profesor, es necesario establecer en forma continua relaciones, a través de las formas concretas que sea, entre lo que los alumnos ya conocen y lo nuevo que se les propone aprender (Rogoff, 1993).

De acuerdo con la segunda, la construcción de significados compartidos en la interacción profesor- alumno depende del control de los posibles malentendidos o incomprensiones que se produzcan en la comunicación entre profesor y alumnos; malentendidos o incomprensiones que pueden bloquear o enmascarar el desarrollo progresivo de representaciones o significados auténtica y realmente compartidos. Este control demanda, por una parte, emplear formas de utilización del lenguaje lo más explícitas e inequívocas posible, y por otra tratar de establecer formas sistemáticas de comprobación del grado de comprensión mutua alcanzado.

Por último, la construcción de sistemas de significados compartidos está condicionada, en muy alto grado, por la manera en que profesor y alumnos utilicen y aprovechen la potencialidad del lenguaje para representar de maneras distintas la realidad, introduciendo nuevos significados en relación a la misma, o modificando los que se ponen en juego en un momento dado.

### **3.4 – La relación docente- alumno como eje de las realizaciones didácticas.**

De acuerdo a Cassani (1965) la relación entre alumno y profesor es la que determina la mayor parte de las reacciones estudiantiles en los terrenos del aprendizaje, la autocultura y la integración formativa, y de ella dependen la claridad, firmeza y autonomía que los adolescentes puedan insertar en la formación de su persona. Muy dispares son los planteamientos y soluciones de los problemas creados por dicha relación y muchos de los disensos existentes acerca de la misma emanan del error de estudiarla tomando en cuenta solo dos factores: educador y educando. En la realidad pedagógica son tres: los dos mencionados y un tercer factor que los reúne transitoriamente. Consiste éste en el motivo de su labor conjunta. Sin ese tercer factor, la relación profesor- alumno

carece de su rasgo típico y de su razón de ser. Es un factor teleológico, en el cual predominan: a) los fines generales y particulares a lograr en la acción educadora; b) las reacciones y actitudes a estimular en el alumno; c) la formación de la personalidad juvenil en conjunción con las finalidades previstas. De distinta manera ve el profesor y el alumno a ese tercer factor, El alumno conoce, o presume, que se trata de adquirir un conjunto de saberes, técnicas y capacitaciones relacionadas con su carrera y en los cuales el profesor intenta hacerlo penetrar. El profesor sabe. O debe saber, bs demás motivos que colocan al alumno junto a él. En el transcurso del ciclo el alumno va añadiendo a sus primeras e incompletas acepciones del tercer factor la visión de las finalidades en que se inspira la actividad del docente. Con ello, la relación entre ambos cobra poco a poco la unidad e intensidad necesarias. Mientras eso no ocurre actúan elementos supletorios y de procedencia externa para iniciar y mantener la conexión entre los dos: organización reglamentaria de los cursos, disciplina formal, principio de autoridad legal, sanciones, etc. A medida que el tercer factor toma cuerpo en el adolescente va éste sufriendo cambios, favorables o no, en la manera de ver su relación con el profesor. También se modifica la forma y proporción en que obran los mencionados elementos provisionales externos. Lo deseable es que éstos se encaminen hacia un amenguamiento progresivo.

No se puede generalizar en una actitud ideal de un profesor, pero si, cualquiera que sea esta, debe incluir un autentico respeto por la personalidad humana y los innegables y primordiales derechos que le asisten, máxime cuando ella se encuentra en el delicado proceso de su formación. Sin tal conocimiento y si tal respeto no hay relación profesor- alumno que desemboque en resultados satisfactorios. Se pueden lograr, a lo sumo, apariencias de una educación aceptable pero no de personalidades libres en su mundo interior y dueñas de si mismas. Resulta además imprescindible que las formaciones y actitudes del profesor se vean reforzadas por muy abundantes y claros conocimientos de la psicología de la adolescencia y la juventud. LA visión filosófica, el saber y experiencia psicológica, aunadas a la contemplación permanente de las finalidades a obtener, orientan y mueven al profesor en su acercamiento al alumno. Lo alientan asimismo en esfuerzos para lograr que el alumno se acerque a él y que se mueva hacia la meta que se procura alcanzar.

### **Problema**

La propuesta de este trabajo es analizar la influencia del vínculo alumno-docente presente en la educación a distancia en la motivación de los alumnos de nivel terciario. Teniendo en cuenta la realidad y las tendencias que se viven, la modalidad a distancia es una modalidad cada vez mas utilizada por las personas que dadas las particularidades de su vida deciden acceder a la posibilidad de cursar una carrera bajo esta modalidad. En los tiempos que corren es cada vez mayor el numero de personas que optan por esta modalidad por eso de ahí la importancia de analizar como se da la relación entre el alumno y el docente, caracterizar el vinculo entre éstos e indagar sobre la influencia de este en la motivación académica.

Los avances tecnológicos y las exigencias de competitividad del mercado están produciendo un cambio profundo en uno de los aspectos más importantes de las personas: la educación de nivel superior. Las exigencias laborales son cada vez mayores junto con la exigencia en cuanto a la preparación academica que se debe tener y a esto hay que sumarle los grandes cambios que hoy en día se ven en la sociedad. Cada vez son mas jóvenes los que tienen a su cargo una familia, hijos, obligaciones laborales con horarios rotativos; lo cual provoca que las personas que quieren alcanzar un título de nivel superior deban acudir a estas alternativas para poder estudiar.

### **Objetivo General:**

Se ha considerado el siguiente objetivo general:

- Analizar la influencia del vínculo alumno-docente presente en la educación a distancia en la motivación de los alumnos de nivel terciario.

### **Objetivos Específicos:**

Teniendo en cuenta el objetivo general del trabajo se desprenden los objetivos específicos detallados a continuación:

1. Revisar las definiciones que se han generado para conceptualizar el vinculo alumno- docente.
2. Describir las características del vínculo alumno- docente en la educación a distancia.

3. Determinar los factores que serán considerados en la motivación de los alumnos
4. Determinar las características de los estudiantes en la educación a distancia en el nivel terciario.

#### **Unidad de análisis:**

Se decide realizar el trabajo de campo en el ámbito de la Capital Federal, tal como fue comentado anteriormente, específicamente en un establecimiento educativo de nivel terciario del Barrio de Constitución, para la carrera de Técnico de Comercio Exterior.

Las unidades de análisis que se tienen en cuenta para tal fin son las siguientes:

- Alumnos: de un universo de 447 alumnos activos se seleccionan 50 de manera aleatoria, los cuales deben estar cursando o que hayan cursado en el último año alguna materia bajo la modalidad a distancia en la institución en cuestión.
- Docentes: de un universo de 12 docentes activos en el año 2011 se seleccionan 5, los cuales se seleccionan de manera aleatoria, que se encuentren ejerciendo la docencia en ambas modalidades (presencial y distancia) con una antigüedad mínima de 2 años, con cursos a cargo durante el año 2011 y que pertenezcan a la planta funcional del establecimiento nombrado anteriormente.

#### **Instrumentos de recolección de datos:**

A los alumnos se les aplicó una encuesta el cual es confeccionado de acuerdo a los objetivos planteados y de manera abreviada. El mismo consta de 7 ítems que abarcan las distintas cuestiones relacionadas a la motivación académica de los mismos. A su vez, cada ítem cuenta con una escala evaluativa de múltiple opción (l.e. 1- *Muy en desacuerdo*, 2- *En desacuerdo*, 3- *Parcialmente de acuerdo*, 4- *De acuerdo*, 5- *Totalmente de acuerdo*), la cual sirve para que la persona pueda evaluar los distintos aspectos de su cursada de acuerdo a su visión personal. Cada escala nos permitió obtener datos relativos a la incidencia que tienen los aspectos considerados (variables) en la modalidad a distancia.

Antes de aplicar la encuesta, se contactó a los directivos de dicho establecimiento para obtener autorización y así llevar a cabo el trabajo. Una vez recibida esta autorización se aplicaron las encuestas.

Para el caso de los docentes se les realizó una entrevista semi-estructurada, con el fin de poder repreguntar y de esta manera evitar que queden aspectos ambiguos o dudas sobre los temas a indagar. La misma consta de 5 pautas las cuales cada una está relacionada con las variables relacionadas al trabajo.

## ANÁLISIS DE DATOS

---

Al plantear esta investigación, se ha considerado oportuno la ejecución de un estudio exploratorio, tal como se comentó anteriormente.

Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas. Los estudios exploratorios son como realizar un viaje a un sitio desconocido, del cual no hemos visto ningún documental ni leído algún libro, sino que simplemente alguien nos hizo un breve comentario sobre el lugar. Los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, relaciones potenciales entre variables; o establecen el “tono” de investigaciones posteriores más elaboradas y rigurosas. Luego de realizar las encuestas a los alumnos se procedió al proceso de la información obtenida. El total de las encuestas fue de 50 y las variables analizadas fueron la motivación y el vínculo alumno- docente. Para analizar la motivación se consideraron: la autopercepción de capacidad de logro, la elección de la carrera, influencia del entorno familiar en la dedicación de la carrera, la elección de la modalidad a distancia y la influencia del grupo de pares en la dedicación a la carrera. Por otro lado para analizar el vínculo alumno- docente se consideró la percepción de los alumnos sobre la influencia del docente en la dedicación a la carrera.

A- Encuestas a alumnos: en cuanto a la autopercepción de capacidad de logro el 28% y el 46% de los alumnos encuestados contestaron estar muy de acuerdo y de acuerdo respectivamente en sentirse capacitados para cursar la carrera, mientras que el 20% consideró que se sienten parcialmente capacitados y solo el 6% no se sienten capacitados.

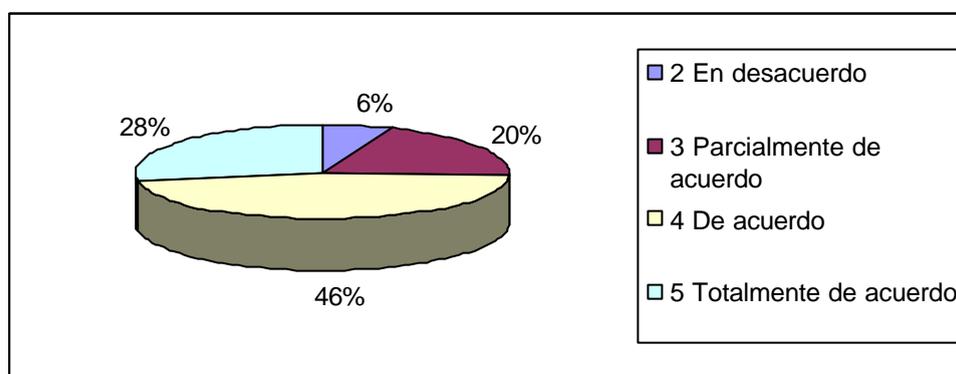
Debajo se agrega la tabla 1 con las cantidades de las respuestas obtenidas, y el gráfico 1 que representa la comparación de las mismas.

*Tabla 1: Autopercepción de capacidad de logro.*

Escala	<b>Totalmente de acuerdo = 5</b> <b>De acuerdo = 4</b> <b>Parcialmente de acuerdo = 3</b> <b>En desacuerdo = 2</b> <b>Muy en desacuerdo = 1</b>
--------	---

Nro. De Pregunta	PREGUNTA	OBSERVACIONES REGISTRADAS										TOTAL
		5	%	4	%	3	%	2	%	1	%	
1	Me siento capaz de cursar esta carrera	14	0	23	46	10	20	3	6	0	0	50

*Gráfico 1: Comparación respuestas obtenidas de la autopercepción de capacidad de logro*



Al analizar la variable elección de la carrera, solo el 4% contestó estar muy de acuerdo en haber elegido la carrera porque les gusta, mientras que 24%, y 44% contestaron estar de acuerdo o parcialmente de acuerdo respectivamente. El 28% del total de los encuestados contestó no haber elegido la carrera porque les gusta.

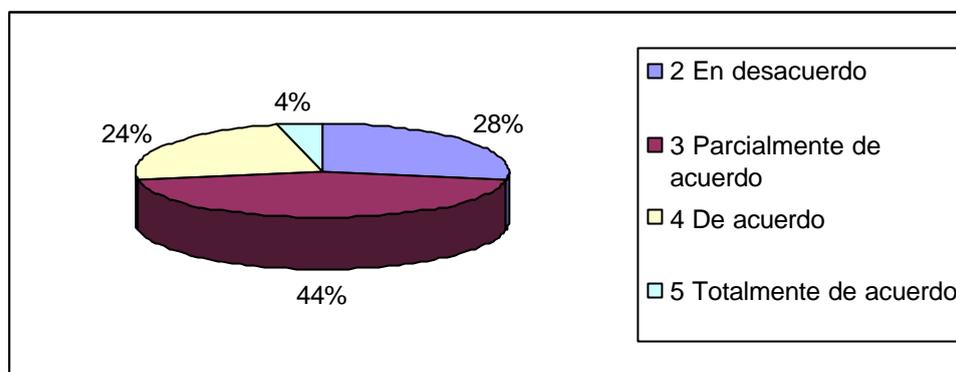
Debajo se agrega la tabla 2 con las cantidades de las respuestas obtenidas, y el gráfico 2 que representa la comparación de las mismas.

*Tabla 2: Elección de la carrera.*

Escala	<b>Totalmente de acuerdo = 5</b> <b>De acuerdo = 4</b> <b>Parcialmente de acuerdo = 3</b> <b>En desacuerdo = 2</b> <b>Muy en desacuerdo = 1</b>
--------	---

Nro. De Pregunta	PREGUNTA	OBSERVACIONES REGISTRADAS									
		5	%	4	%	3	%	2	%	1	%
2	Me quiero recibir de Técnico en Comercio Exterior porque me gusta la carrera	2	4	12	24	22	44	14	28	0	0

Gráfico 2: Comparación respuestas obtenidas en la elección de la carrera



De la tercer variable analizada para analizar la motivación académica, la influencia del entorno familiar en la dedicación de la carrera, se obtuvieron los siguientes datos: solo el 6%, 8% y 12% estuvieron total o parcialmente de acuerdo en considerar que reciben poco apoyo de la familia en la dedicación de la carrera, mientras que el 38% y 36% no estuvieron de acuerdo.

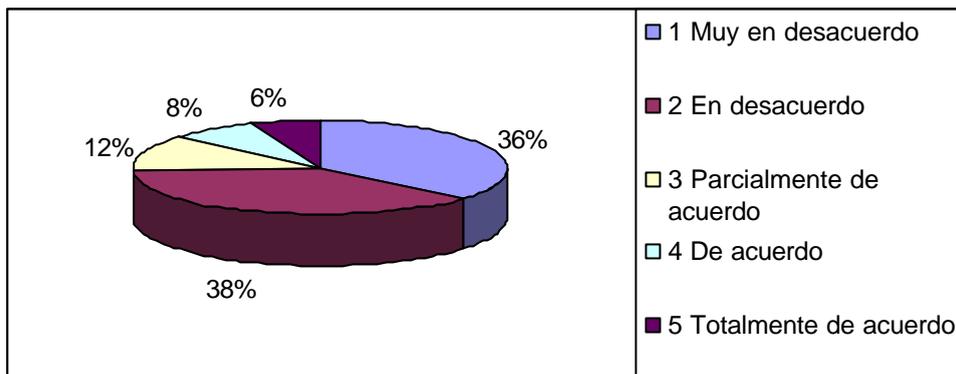
Debajo se agrega la tabla 3 con las cantidades de las respuestas obtenidas, y el gráfico 3 que representa la comparación de las mismas.

Tabla 3: Influencia del entorno familiar en la dedicación de la carrera.

Escala	<b>Totalmente de acuerdo = 5</b> <b>De acuerdo = 4</b> <b>Parcialmente de acuerdo = 3</b> <b>En desacuerdo = 2</b> <b>Muy en desacuerdo = 1</b>
--------	---

Nro. De Pregunta	PREGUNTA	OBSERVACIONES REGISTRADAS									
		5	%	4	%	3	%	2	%	1	%
4	Recibo poca colaboración de mi familia para estudiar la carrera	3	6	4	8	6	12	19	38	18	36

Gráfico 3: Comparación respuestas obtenidas en la Influencia del entorno familiar en la dedicación de la carrera



Del análisis de las encuestas sobre la variable de la elección de la modalidad a distancia, del total de los encuestados, el 34% y el 40% el motivo de la elección se debió a motivos laborales o por distancia geográfica, mientras que el 14% estuvo parcialmente de acuerdo con esto. Por otro lado, solo el 10% y el 2% considero que están en desacuerdo o muy en desacuerdo con estos motivos para la elección de la modalidad a distancia.

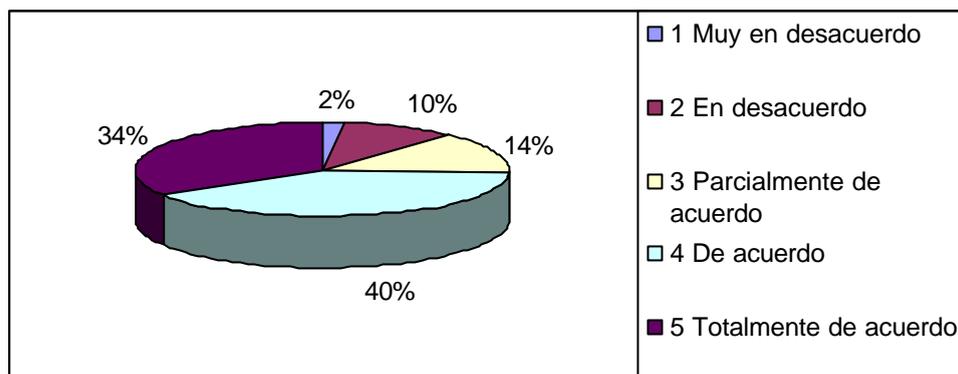
Debajo se agrega la tabla 4 con las cantidades de las respuestas obtenidas, y el gráfico 4 que representa la comparación de las mismas.

*Tabla 4: Elección de la modalidad a distancia.*

Escala	<b>Totalmente de acuerdo = 5</b> <b>De acuerdo = 4</b> <b>Parcialmente de acuerdo = 3</b> <b>En desacuerdo = 2</b> <b>Muy en desacuerdo = 1</b>
--------	---

Nro. De Pregunta	PREGUNTA	OBSERVACIONES REGISTRADAS									
		5	%	4	%	3	%	2	%	1	%
5	Elegí la modalidad a distancia por mis horarios laborales o por la distancia geográfica	17	34	20	40	7	14	5	10	1	2

*Gráfico 4: Comparación respuestas obtenidas en la Influencia elección de la modalidad a distancia*



En relación a la última variable considerada para analizar la motivación académica de los alumnos, la influencia del grupo de pares en la dedicación de la carrera, el 8%, 12% y 10% consideran que existe poca influencia del grupo de pares en la dedicación de la carrera, mientras que 34% y 36% consideran que no influyen.

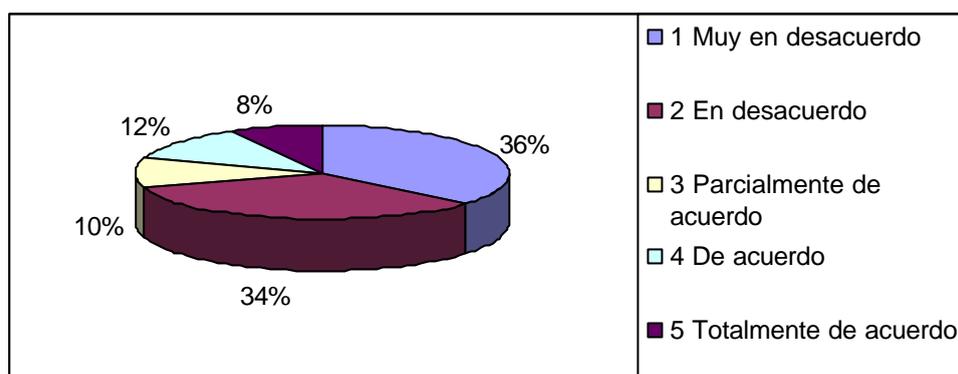
Debajo se agrega la tabla 5 con las cantidades de las respuestas obtenidas, y el gráfico 5 que representa la comparación de las mismas.

*Tabla 5: Influencia del grupo de pares en la dedicación de la carrera.*

Escala	<b>Totalmente de acuerdo = 5</b> <b>De acuerdo = 4</b> <b>Parcialmente de acuerdo = 3</b> <b>En desacuerdo = 2</b> <b>Muy en desacuerdo = 1</b>
--------	---

Nro. De Pregunta	PREGUNTA	OBSERVACIONES REGISTRADAS									
		5	%	4	%	3	%	2	%	1	%
6	En la modalidad a distancia existe poca influencia de los compañeros en el estudio	4	8	6	12	5	10	17	34	18	36

*Gráfico 5: Comparación de respuestas obtenidas en la Influencia del grupo de pares en la dedicación de la carrera.*



Por último en las encuestas de análisis la variable de la influencia del docente en la dedicación de la carrera, sobre la cual el 16%, 26% y 44% consideraron en forma total o parcial que los profesores los ayudan con las materias, mientras que el 12% y el 2%, consideraron que no. Asimismo, el 20%, 32% y 38% consideran que la relación que tienen con el docente influye en la dedicación que le dan a la materia y el 8% y el 2% no.

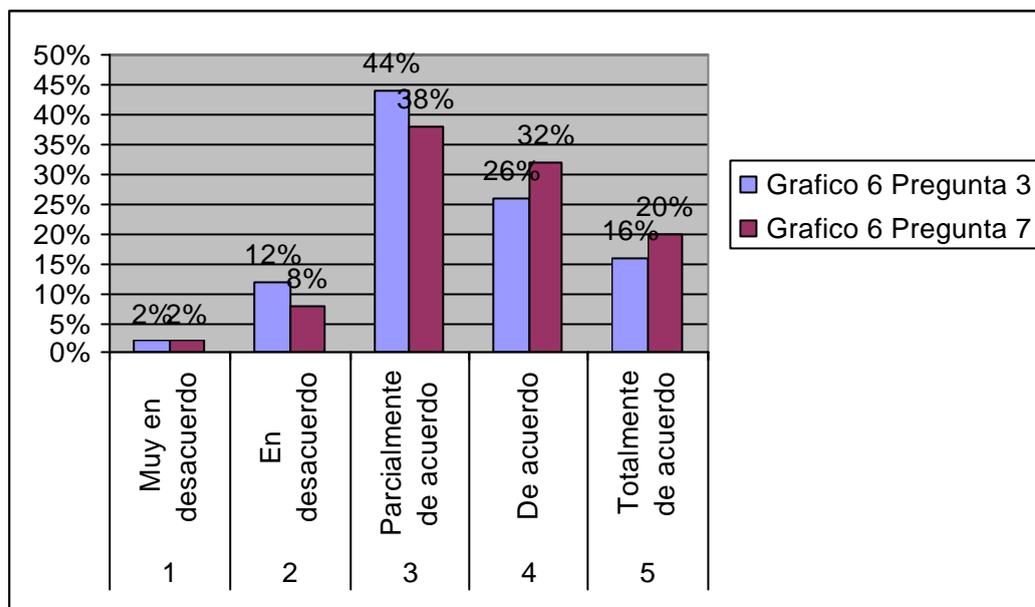
Debajo se agrega la tabla 6 con las cantidades de las respuestas obtenidas, y el gráfico 6 que representa la comparación de las mismas.

Tabla 6: Influencia del docente en la dedicación de la carrera.

Escala	<b>Totalmente de acuerdo = 5</b> <b>De acuerdo = 4</b> <b>Parcialmente de acuerdo = 3</b> <b>En desacuerdo = 2</b> <b>Muy en desacuerdo = 1</b>
--------	---

Nro. De Pregunta	PREGUNTA	OBSERVACIONES REGISTRADAS									
		5	%	4	%	3	%	2	%	1	%
3	Los profesores me ayudan con la materia	8	16	13	26	22	44	6	12	1	2
7	La relación que tengo con el docente influye en la dedicación que le doy a la materia	10	20	16	32	19	38	4	8	1	2

Gráfico 6: Comparación respuestas obtenidas en la Influencia del docente en la dedicación de la carrera.



B- Entrevistas a docentes: se llevaron a cabo 5 entrevistas a docentes de las cuales se analizaron tanto la percepción de la motivación académica de los alumnos y del vínculo alumno- docente.

De la primera variable analizada surge en las entrevistas que si bien quizá no se da siempre que la motivación consista en el aprendizaje de la materia, como lo consideran los entrevistados Nro. 1 y 2, la motivación esta en la aprobación de la misma, por lo que si bien la meta cambia, la motivación esta presente y ésta hace de motor para la cursada y posterior aprobación de la misma. Esto corrobora lo planteado por Nuñez (1996) y Gonzalez- Pumariega Solis (1996), quienes explican la importancia del querer hacer algo como motor para lograrlo. También varias teorías (p. e., teoría atribucional de la motivación de logro de Weiner (1986), la teoría de la autovalía de Covington y Beery (1976), la teoría de las metas de aprendizaje de Dweck (1988), la teoría de Nicholls (1984) que abordan la relación entre el aprendizaje y la motivación, tienen como uno de los aspectos centrales la variable de las metas que tiene cada alumno como un factor motivador en el momento de aprender. Los entrevistado nro. 3, 4 y 5 si bien plantean diferencias entre las materias de los primeros años o de los últimos de la carrera, entre la orientación de las carreras, se evidencia que ya sea por el hecho de aprobar o por el interés por la materia la meta definida por los alumnos funciona como elemento motivador para el cursado de la carrera. Todos los entrevistados coinciden en el hecho de que tanto las actividades propuestas como las tareas que se llevan a cabo en la cursada influyen en la

motivación de los alumnos y que además esto no depende de la modalidad sobre la cual se este trabajando. Tanto Babad (1995) como Jussin (1986) de los efectos que las variables del profesor, tanto cognitivas como conductuales, tienen sobre la conducta de rendimiento del sujeto, así como los factores que pueden limitar o disminuir dicha repercusión.

En cuanto al vínculo alumno docente, los entrevistados también coinciden en considerar que la motivación no se diferencia por la modalidad que se este teniendo en cuenta, sino por otros factores, como la relación con el docente, la didáctica, las actividades, etc. Esta evidencia coincide a su vez con lo analizado por García Aretio (1987), quien después de haber analizado 18 definiciones diferentes de autores varios, observo una similitud en el hecho de considerar que en la educación a distancia no hay ausencia de profesor, sino que éste esta presente en forma virtual y la comunicación con el alumno se da de manera indirecta, por lo tanto el vínculo se dará de manera diferente al que se da en la educación presencial, el vínculo docente- alumno aparece mediatizado, o sea que la relación entre estos dos sujetos no se da en forma directa sino que la comunicación entre ambos se da a través de diferentes medios los cuales hacen posible, que se pueda llevar a cabo el proceso educativo.

Por último los entrevistados están de acuerdo en considerar importante la relación con sus pares, pero con la aclaración que esto tampoco es diferente de la modalidad presencial, sino destacando que es importante para ambas modalidades; pero que no siempre se establece esta relación.

De ambos instrumentos de recolección de datos utilizados (entrevistas y encuestas), se desprende que los factores que han sido nombrados, tanto los personales como los contextuales, como factores influyentes en la motivación de los alumnos, están presentes en la modalidad a distancia e incluso muchos de ellos no varían según la modalidad que se trate, sino que dependen de las características de los factores en si y no de la modalidad. Por otro lado también se evidencia la presencia del vinculo alumno- docente y como éste puede influir negativamente o positivamente en la motivación de los alumnos.

## CONCLUSIÓN

---

Del análisis exhaustivo de la información obtenida en el desarrollo del proceso investigativo se evidencia la existencia del vínculo alumno docente en la modalidad a distancia de una manera diferente al presente en la educación presencial pero no por eso menos relevante. De acuerdo a lo extraído en las entrevistas y los cuestionarios este vínculo está mediatizado y no es un resultante del tipo de modalidad en la cual el alumno se encuentre, sino más bien depende de las características del docente y de la motivación académica que el alumno tenga. De esta manera queda demostrada la influencia de la relación entre el docente y el alumno en la motivación académica de los alumnos y como dependiendo de la manera en la cual el docente establezca la relación con sus alumnos fomentará o disminuirá la motivación de éste. Este vínculo influirá de manera positiva o de manera negativa en la motivación académica no siendo el único de los factores influyentes. O sea que si bien el vínculo alumno- docente influye en la motivación académica, esta influencia no es determinante, solo influyente. Esto es así dado que también influyen otras variables las cuales también han sido analizadas en el presente trabajo como los factores internos o personales entre los cuales podemos nombrar la elección de la carrera, el concepto que tenga cada alumno sobre si mismo, las metas que se propongan. También se ha podido evidenciar de acuerdo a la información analizada que otros factores que influyen en la motivación académica son los contextuales o externos como las características del docente, las actividades o tareas que éste proponga, y la relación con los pares, los cuales influyen en una menor medida.

Tomando lo planteado por Nuñez (1996) se verifica que la motivación no es un proceso unitario sino que contempla componentes muy diversos entre los cuales encontramos la relación que se establezca con el docente. Si bien los componentes son varios, como los tres componentes internos recogidos en el modelo de Pintrich (1989) y los componentes externos planteados por Garcia (1993), Ames (1992) y Dweck y Leggett (1988) el vínculo alumno docente es influyente en la motivación de los alumnos y dado que el estudiante es el elemento medular en todo quehacer educativo y que en función de él se estructura todo el proceso educativo porque es el destinatario de todas las acciones educativas, es una tarea educativa tener presente esta influencia con

el fin de poder realizar todas acciones pertinentes con el objetivo de que esta influencia se realice de manera beneficiosa para ambas partes intervinientes de dicho proceso: docentes y alumnos.

Otro punto importante que debe destacarse de la investigación realizada es que si bien el docente en la modalidad a distancia tiene muchos puntos en común con el docente en la modalidad presencial, hay determinados aspectos los cuales deben ser tratados de manera diferente por uno y por otro. Esto debe ser tenido en cuenta al momento de establecer la relación con los alumnos, los canales de comunicación, actividades pertinentes a la modalidad, etc.

En futuras investigaciones se podría profundizar sobre los aspectos particulares del vínculo alumno- docente sobre los cuales el docente puede trabajar al momento de dar clases en la modalidad a distancia o sobre los aspectos sobre los cuales éste puede indagar de manera que esa información le sea útil para la planificación de las clases.

## BIBLIOGRAFIA

---

### Citada

- I – BOHOSLAVSKY, R. H. (1971). *Psicopatología del vínculo profesor alumno*. Revista de Ciencias de la Educación.
- II – PICHON RIVIERE, E. *Teoría del vínculo*. Selección y revisión: Fernando Taragano. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1977, p. 22
- III- PADULA PERKINS, J. (2001). *Función de los materiales en la educación a distancia ( en línea)*. Revista Bitácora, 13 de septiembre de 2001, [www.contenidos.com/bitacora/opinion.php3?hoy=2001-09-13](http://www.contenidos.com/bitacora/opinion.php3?hoy=2001-09-13). Recuperado el 26 de junio de 2011]. Pagina 1
- IV- PERRATON, H. (1995). *Estructuras administrativas para la educación a distancia*. Commonwealth Secretariat y Commonwealth of Learning, Reproducción y traducción autorizada al Consorcio Red de Educación a Distancia pagina 23.
- V- GARCÍA ARETIO, L. (1987). *Hacia una definición de Educación a Distancia*. Boletín informativo AIESAD, año 4, núm. 18. p. 57.
- VI- PERKINS, G. y SALOMON, G. (1989). *¿Son las habilidades cognitivas un contexto obligado?* Educational Reserch, 18, 1, p. 16-25.
- VII- RESNICK, L. B. (1991). *En la cognición compartida*. En Perspectivas de la cognición socialmente compartida. Washington: A.P.A.
- VIII- PERRET- CLEARMONT A.N. (1991). *La construcción social del significado*. En Perspectivas de la cognición socialmente compartida. Washington DC: A.P.A.
- IX- NUÑEZ, J.C. y GONZALEZ-PUMARIEGA, S. (1996). *Motivación y aprendizaje escolar*. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. Actas, pp. 53-72.
- X- BELTRÁN LLERA, Jesús (1993): *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Editorial Síntesis, S.A. Madrid
- XI- McCLELLAN, D.C. (1989). *Estudio de la motivación Humana*, Madrid.
- XII- CABANACH, G. et al (1996). *Psicología de la Instrucción*, Vol. 2 et al., p. 9
- XIII- PARIS, S.G., LIPSON, M. Y. y WIXSON. K. (1983). *Convertirse en un lector estratégico*. Contemporary Educational Psychology, 8, 293-316.
- XIV- PINTRICH, P.R. (1989). *La interacción dinámica de la motivación del estudiante y el conocimiento en el aula universitaria*. En C. AMES y M. L.

MAHER (eds.): Los avances en la motivación y el logro. (vol. 6). Greenwich, CT: JAI Press.

XV- PINTRICH, P.R. y DE GROOT, E.V. (1990). *Componentes de la educación de motivación y auto-regulado de desempeño en el aula*. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40.

XVI- CLARO, M. (2010) *Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes*. Recuperado el 15 de Julio de 2011 de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/7/40947/dp-impacto-tics-aprendizaje.pdf>

XVII- CEBRIAN DE LA SERNA, M. (2008). *Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales*. Revista de Medios y Educación, marzo, número 32. Recuperado el 15 de Julio de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=36803208>

XVIII- MAERH, M. L. y MEYER, H. A. (1997). *Entender la motivación y la educación: Dónde estamos y dónde tenemos que ir*. Educational Psychology Review, 9, 399- 427.

XIX- ALONSO TAPIA, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategia*. Barcelona: Edebé.

XX- GARCIA, M. S., GONZALEZ- PINEDA, J. A., NUÑEZ, J. C., GONZALEZ-PUMARIEGA, S., ALVAREZ, L., ROCES, C., GONZALEZ-CABANACH, R. Y VALLE, A. (1998). *El encuesta de metras académicas (C. M. A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria*. Aula Abierta, 71, 175- 199.

XXI- STERLING, R.C., YEISLEY-HYNES, D., LITTLE, S.G. y CATER, J.R. (1992). *Los efectos de primer nivel de autoestima, de género y el resultado de tareas de atribución causal y la excitación afectiva*. The Journal of Social Psychology, 132, 561-564.

XXII- WEINER, B. (1986). *La teoría atribucional de la motivación y emoción*. New York: Springer- Verlag.

XXIII- COVINGTON, M. V. y BEERY, R. G. (1976). *La autoestima y el aprendizaje escolar*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

XXIV- DWECK, C. S. y LEGGETT, E. (1988). *Un enfoque socio-cognitivo de la motivación y la personalidad*. Psychological Review, 95, 256-273.

- XXV- NICHOLLS, J.G. (1984). *La motivación de logro: Concepciones de la capacidad, la experiencia subjetiva, la elección de tareas, y el rendimiento*. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- XXVI- SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J., y STANTON, J. C. (1976). *Autoconcepto: la validación de la construcción de interpretaciones*. *Review of Educational Research*, 46, p. 437.
- XXVII- SEGAL, Z. (1988). *Evaluación de la auto-construcción de esquemas en los modelos cognitivos de la depresión*. *Psychological Bulletin*, 103, 147-162.
- XXVIII- MARKUS, H., SMITH, J. y MORELAND, R.L. (1985). Papel de la auto-concepto en la percepción de los demás. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, p. 1496.
- XXIX- BANAJI, M.R. y PRENTICE, D.A. (1994): *El autoconcepto en contextos sociales*. *Annual Review of Psychology*, 45, 297- 332.
- XXX- MACHARGO, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- XXXI- BANDURA, A (1986): *Fundamentos sociales de pensamiento y acción: Una teoría social cognitiva*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- XXXII- MARKUS, H. R., y KITAYAMA, S. (1991). *La cultura y el yo: Implicaciones para la cognición, la emoción y la motivación*. *Psychological review*, 98(2), 224-253.
- XXXIII- BANDURA, A. (1977). *Teoría del Aprendizaje Social*. New York: General Learning Press.
- XXXIV- GONZALEZ- PIENDA, J. A., NUÑEZ, J.C., GONZALEZ- PUMARIEGA, S. y GARCIA, M. (1997). *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*. *Psicothema*, 9, 2, 271-289.
- XXXV- MCCOMBS, B.L. (1988). *Entrenamiento en habilidades de motivación: La combinación de metacognitiva, cognitiva, afectiva y estrategias de aprendizaje*. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. Academic Press, New York.
- XXXVI- GONZALEZ, M.C. y TOURON, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.

- XXXVII- ELLIOT, E.S. y DWECK, C.S. (1988). *Objetivos: Una aproximación a la motivación y el rendimiento*. Revista de Personalidad y Psicología Social, 54, 5-12.
- XXXVIII- AMES, C. (1992). *Aulas: Objetivos, estructura y motivación de los estudiantes*. Revista de Psicología de la Educación, 84, 261-271.
- XXXIX- AMES, C. y ARCHER, J. (1988). *Metas de logro en el aula: estrategias de aprendizaje de los estudiantes y los procesos de motivación*. Revista de Psicología de la Educación, 80, 260-267.
- XL- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kaidós.
- XLI- PEKRUN, R. (1992). *El impacto de las emociones en el aprendizaje y el logro: Hacia una teoría cognitiva del / de motivación mediadores*. Psicología aplicada: una revisión internacional, 41, 4, p.359-376.
- XLII- CUTRONA, C.E., COLE, V., COLANGELO, N., ASSOULINE, S. Y RUSSELL, D. (1994): *Percibe el apoyo social de los padres y el rendimiento académico: Una perspectiva de la teoría del apego*. Revista de Personalidad y Psicología Social, 66 (2), 369-378.
- XLIII- CORSI, J. (2003) (Comp.) *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. Buenos Aires: Paidós.
- XLIV- BABAD, E. (1995). La "mascota del maestro" fenómeno, los estudiantes "las percepciones de los maestros" comportamiento diferencial, y la moral de los estudiantes . *Diario o Psicología de la Educación*,, 87, 361- 374.
- XLV- MARSH, H.W. (1986). *Multitrait multimethod analysis*. En Keeres, J.P. (Ed.) *Educational. Research, Methodology and Measurement: An International Hadbook*. Nueva York: Pergamon Press
- XLVI- WINNE, P.H. y MARX, R.W. (1981). *Convergent and discriminant Validity in Self- concept measurement*. Comunicación presentada a la Reunión Anual de la Asociación de Investigación Educativa América. Los Angeles (Cf. En Byrne, 1984)
- XLVII- PONTECORVO, C. (1998). *Manual de Psicología de la educación*. Editorial Popular. España
- XLVIII- del VALLE, M. (1991) *Un Sistema de recursos que estimulan la actividad cognoscitiva*. Tesis para optar al Título de Dr. en Ciencias Pedagógicas, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, La Habana, Cuba.

- XLIX- FARIÑAS, L .G. (1997) *Maestro, una estrategia para la enseñanza* Ciudad de La Habana Editorial Academia.
- L- AGUILAR, J.; COLLADO, J. M. & ARMENTEROS, M. (1984) *La motivación de los nuevos contenidos*. Revista Cubana de Educación Superior, 4, 1-3.
- LI- GONZALEZ, D. J. (1972) *La teoría de J. Nutlin sobre la personalidad y la motivación*. La Habana. Edición Revolucionaria.
- LII- MARTINEZ, A. & HERNANDEZ, L. (1987) *El proceso de motivación en las clases de la educación superior*. Revista Cubana de Educación Superior, 7, 49-54.
- LIII- GONZALEZ, F. (1987) *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- LIV- SIMON, O. M. (2000) *Exploración de la Motivación Profesional en la carrera de Ingeniería Civil*. Tesis de Maestría. Tesis para optar al Título de Master en Ciencias de la Educación Superior. Facultad de Psicología, Universidad Central de Las Villas. Santa Clara. Cuba.
- LV- GARCIA ARETIO, L.; CORBELLA, M.; GARCIA BLANCO, M., (2009). *Claves para la educación*. Narcea Ediciones
- LVI- GARCIA ARETIO, L.; MARIN IBAÑEZ, R. (1998); Presentación en UNESCO: *Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y consideraciones políticas*. Madrid: UNED, pp. 11-29.
- LVII- UNESCO (1998). *Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y consideraciones políticas*. Madrid. UNED
- LVIII- UNESCO (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. Montevideo. Ediciones Trilce.
- LIX- FAINHOLC, F. (1980). *Educación a distancia*. Librería del colegio
- LX- FRANK, A. y MEDER, B. (1976). *Pedagogía Cibernética*. Troquel, Buenos Aires.
- LXI- CORIGLIANO, G. (1979). *Gráficos de la universidad Nacional Abierta*. Caracas. Venezuela
- LXII- MILES, M. (1965). *Aprendizaje del trabajo en grupos*. Troquel. Buenos Aires.
- LXIII- HERNICH, R. (1978). *Tecnología y Administración en la enseñanza*. Colombia
- LXIV- DIEUZEIDE, H. (1965). *Las técnicas audiovisuales en los diseños educativos*. Paris.

- LXV- JIMENEZ GOICOA, B. (1995). *La función magisterial como obra de creación, como quehacer poético*. Universidad de Navarra.
- LXVI- PLANTON (1968). *Obras Completas*, Editorial Aguilar, Madrid.
- LXVII- ALLIÈRE, N. (2008). *El vínculo profesor- alumno*. Editorial Biblos
- LXVIII- LAPLANCHE, J (1983). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona, p. 184
- LXIX- JAIM ETCHEVERRY, G. (2001). *La tragedia educativa*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica. 10° edición, p 136 y 137.
- LXX- MARTINEZ FONDAN, M. (1998). *Psicoanálisis y educación*, en extensión educativa. *Revista de Psicoanálisis*, Nro. 19, Buenos Aires, p. 3.
- LXXI- FREUD, S. *Sobre la psicología del colegial*. En *Misceláneas*. Obras completas, Buenos Aires, Santiago Rueda, p. 252.
- LXXII- EDWARDS, D. ; MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*, El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós
- LXXIII- CABANACH, G. et al (1996). *Psicología de la Instrucción*, Vol. 3 et al.
- LXXIV- COLL, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.
- LXXV- ROGOFF, B.(1993). *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- LXXVI- PEARSON, P. D. GALLAGHER, M. C. (1983). *La instrucción de la comprensión lectora*. *Psicología de la Educación*, 8, 317–344.
- LXXVII- NEWMAN, D., GRIFFIN, P., COLE, M. (1984). *Restricciones sociales en el laboratorio y las tareas en el aula*. J. Lave & B. Rogoff (Eds.), *Todos los días la cognición: Su desarrollo en el contexto social*, pp. 172-193
- LXXVIII- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- LXXIX- CASSANI, J.E. (1965). *Didáctica General de la enseñanza media*. Editorial El Ateneo.

### **Consultada**

- I- HERNANDEZ SAMPIERI, R. (1998). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana. México, D. F.

## ANEXOS

### I- Modelo de encuesta

Buenos días/ tardes, Estoy realizando un cuestionario sobre la modalidad a distancia en la sociedad actual, por este motivo, solicito tu colaboración y te lo agradecería en forma anticipada.

Se te presentan 7 frases para que las leas atentamente y las respondas con sinceridad según sea tu grado de acuerdo o desacuerdo con ellas.

Para ello rodea al lado de cada frase el número que más se acerque a tu opinión. La escala va del 1 al 5. Si estás totalmente de acuerdo rodea el 5 y si estás en total desacuerdo rodea con un círculo el número 1. Las opiniones dudosas las contestas empleando el 2, 3 o el 4, según se acerque más tu opinión al acuerdo o al desacuerdo.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, no se trata de un examen. No es necesario que detalles tu nombre pero si el resto de los datos. Todo lo que expreses en este cuestionario será tratado de forma privada y confidencial.

Muchas Gracias por tu colaboración.

#### Datos personales:

Nombre:

Sexo:

Edad:

<b>Desde 1 = MUY EN DESACUERDO hasta 5 = TOTALMENTE DE ACUERDO</b>
--

1. Me siento capaz de cursar esta carrera	1	2	3	4	5
2. Me quiero recibir de Técnico en Comercio Exterior porque me gusta la carrera	1	2	3	4	5
3. Los profesores me ayudan con la materia	1	2	3	4	5
4. Recibo poca colaboración de mi familia para estudiar la carrera.	1	2	3	4	5
5. Elegí la modalidad a distancia por mis horarios laborales o por la distancia geográfica	1	2	3	4	5
6. En la modalidad a distancia existe poca Influencia de los compañeros en el estudio.	1	2	3	4	5
7. La relación que tengo con el docente influye en la dedicación que le doy a la materia.	1	2	3	4	5

### Modelo de entrevista

Pautas de la entrevista:

1. Nombre (opcional):

2. Edad:
3. Sexo:
4. ¿Percibe que los alumnos están interesados en aprender la materia o solo en aprobarla?
5. Las actividades, ejercicios o tipos de trabajos prácticos que Ud. pueda realizar, ¿considera que influyen en la motivación de los alumnos en la modalidad a distancia?
6. ¿Esta de acuerdo o en desacuerdo en considerar que los alumnos de modalidad presencial están mas motivados que los alumnos de modalidad a distancia?. ¿Por qué?
7. De acuerdo a su opinión personal, ¿Considera que la relación que el docente pueda establecer con el alumno influye en la motivación académica de los mismos en la modalidad a distancia?
8. ¿Considera que en la modalidad a distancia es importante la relación de los alumnos con sus pares? ¿Por qué?

## II- Matriz de datos encuesta

Pregunta								
Encuesta	1	2	3	4	5	6	7	
N° 1	5	2	3	2	5	1	3	
N° 2	5	2	3	2	5	1	4	
N° 3	5	5	3	2	5	1	5	
N° 4	3	2	1	2	4	3	1	
N° 5	4	2	3	2	4	1	2	
N° 6	4	4	3	4	4	2	3	
N° 7	4	4	2	1	4	1	3	
N° 8	2	4	4	5	5	1	4	
N° 9	4	3	2	1	5	1	4	
N° 10	5	3	5	2	5	4	4	
N° 11	5	3	4	1	5	4	3	
N° 12	4	4	5	2	5	2	4	
N° 13	4	3	5	2	4	1	3	
N° 14	5	2	4	2	4	1	4	
N° 15	4	3	4	1	4	1	4	
N° 16	4	4	3	1	4	5	5	
N° 17	4	3	2	5	4	2	3	
N° 18	4	2	4	1	4	2	3	
N° 19	3	2	4	1	5	2	2	
N° 20	4	2	2	4	5	2	5	
N° 21	3	2	3	1	4	4	4	
N° 22	4	2	3	2	5	2	5	

N° 23	5	2	3	1	4	4	3
N° 24	5	3	3	1	5	1	4
N° 25	5	3	3	5	4	1	4
N° 26	4	3	2	1	4	3	4
N° 27	4	4	4	2	4	2	5
N° 28	4	4	4	3	5	2	4
N° 29	4	5	4	1	5	1	3
N° 30	4	4	4	1	5	3	3
N° 31	2	3	3	4	4	1	5
N° 32	4	2	3	3	5	2	5
N° 33	5	4	3	2	4	2	5
N° 34	5	4	3	2	5	2	2
N° 35	5	4	3	3	3	2	3
N° 36	3	3	5	4	2	2	3
N° 37	3	3	4	2	2	2	4
N° 38	3	3	4	2	1	4	4
N° 39	3	2	5	1	3	2	3
N° 40	3	2	3	2	3	3	5
N° 41	4	3	5	2	3	2	3
N° 42	2	3	3	1	2	1	4
N° 43	3	3	2	2	4	5	3
N° 44	5	4	4	1	3	1	5
N° 45	5	3	3	1	2	5	3
N° 46	4	3	3	1	4	1	3
N° 47	3	3	3	3	4	1	4
N° 48	4	3	3	2	3	3	3
N° 49	4	3	5	3	3	4	2
N° 50	4	3	5	3	2	5	3

### Matriz de datos entrevista

OPCION	VARIABLE	PREGUNTA NRO.
A	Elección de carrera	4
B	Influencia del docente en la dedicación de carrera	5
C	Vínculo alumno- docente	6 y 7
D	Influencia del grupo de pares en la dedicación a la carrera	8

	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>	<b>E5</b>
<b>A</b>	"En realidad me encuentro con las dos realidades, cierta parte de los alumnos demuestran interés más allá de la obtención de una nota determinada, pero otra parte del grupo solo quiere aprobarla."	"Hay un interés en principio, luego obviamente importa la nota." "...Considero que en un principio hay un interés en aprender pero ni bien se ponen a la luz fechas de entregas, modalidades de aprobación, el enfoque cambia directamente, y se observa un sacrificar aprendizaje en virtud de lograr la aprobación."	"Depende de la escuela y el año que el alumno este cursando, por ejemplo en las escuelas Técnicas, en los primeros años, un alto porcentaje busca cumplir con los requisitos pautados y aprobar la materia, en cambio en los últimos años la gran mayoría quiere aprender la materia. En cambio en la s escuelas que tienen las modalidades de humanidades, artes y economía y gestión, puedo observar que un alto porcentaje quiere aprender la materia que dicto, ellas son Economía, Pensamiento crítico y Gestión de los ámbitos. Esto se evidencia por el alto porcentaje de alumnos que aprueban la materia."	"Muchos de los alumnos que cursan en esta modalidad, lo hacen porque de otra manera les resultaría difícil por las distancias y los tiempos, si bien, durante la cursada muchos aprueban, y se nota un entusiasmo en la mayoría por la materia, en los finales aprueban un bajo porcentaje."	"Si tengo que generalizar diría que la mayoría es que solo le interesa aprobar la materia. También es posible que en mi caso, como doy materias del ultimo año, ya están cansados y tienen la ansiedad por recibirse, entonces de ahí el hecho que prioricen la aprobación por encima del aprendizaje en si de la materia"
<b>B</b>	"Absolutamente, cualquier tipo de ejercitación que realice, como la realice, de que se trate son las formas "directas" por así decirlo de vincularme con mis alumnos a distancia, por lo que de las propuestas didácticas que tenga la materia variará la motivación de mis alumnos. Es que las actividades, en la modalidad a distancia adquieren una vuelta más de implicancia ya que al no tener contacto personal, es "el medio" de vinculación por excelencia."	"Sí. Las actividades tienen que ser dinámicas, plantear desafíos, el cuestionario tipo suele ser poco motivador, no olvidemos que estamos con una computadora y está al alcance de "click" actividades mucho más motivadoras, todo tipo de entretenimiento."	"Las actividades y trabajos prácticos que elaboro para mis alumnos, considero que influyen directamente en la motivación de ellos, porque cuando ellos me envían lo solicitado, observo que investigaron más de lo pedido."	"Creo que influyen mucho, porque les da claridad acerca de los conceptos básicos de la materia , los ejercicios y la posterior resolución de los mismos les ayuda a comprender cuales son los temas que forman parte del eje central de la materia."	"Yo creo que en todos los tipos de modalidad las actividades y tareas influyen en la motivación de los alumnos. En la medida que se les den actividades donde ellos puedan aplicar lo aprendido y mas aun si son actividades sacadas de la realidad, ellos se muestran mas motivados"

C	<p>"Estoy en desacuerdo. Porque considero que la motivación no se asocia exclusivamente al vínculo personal y la necesidad de presenciar la clase "en vivo y en directo" sino que en la modalidad a distancia, la motivación le genera un desafío diferente y más que interesante al docente, que desde el inicio cuenta con el ingrediente de la curiosidad que despierta la modalidad en sí cada vez que se inicia una materia por parte de alumno."</p>	<p>"Estoy de acuerdo en que son diferentes. El encuentro personal necesariamente genera una situación de aprendizaje diferente, un ida y vuelta tanto desde lo verbal como de lo gestual. Pero con esto no podemos asegurar que en términos de motivación haya una diferencia. En ambas modalidades dependerá del contenido, de la forma en que el docente lo invita al alumno a participar de su propio aprendizaje, de las actividades mismas, que quien aprenda se sienta motivado a aprender."</p>	<p>"La motivación de los alumnos en la modalidad presencial y a distancia, considero que es la misma, porque lo importante es que exista una comunicación fluida, ya sea en un aula tradicional o en un aula virtual. En ambas modalidades la comunicación es distinta pero existe, y se puede fomentar, me parece que la buena o mala comunicación no depende de la modalidad sino del docente."</p>	<p>"Me parece que la motivación es similar, ya que los alumnos a distancia tienen un fluido contacto, por mail, chat y foros con compañeros y profesores. Se intercambian material y forman grupos de trabajo."</p>	<p>"Yo creo que no. La motivación pasa por un lado mas individual de cada alumno. Si tuviera que opinar haciendo una comparación, creo que los alumnos de distancia están mas motivados que los de presencial. Esto me parece que se da por la elección de la modalidad. Los alumnos que eligen la modalidad a distancia son alumnos que tienen complicaciones con horarios de trabajo, viven lejos de instituciones educativas, temas familiares, por lo que si estudian es porque realmente lo quieren hacer."</p>
	<p>"Sí, estoy totalmente de acuerdo, lo que si vuelvo a aclarar que esa relación que se genera no necesita de la presencia física. Con esto quiero decir que la relación se genera sea personalmente o a distancia. Como ocurre en la vida a través de las redes sociales o el abanico de medios de comunicación."</p>	<p>"El vínculo docente-alumno siempre es influyente en la motivación, permanencia y rendimiento del alumno. Y en la modalidad a distancia esta relación es muy importante. Hay que tener en cuenta que los alumnos están muy solos, no tienen el contacto cara a cara, por lo tanto la dependencia con el docente es mas elevada que en la modalidad presencial."</p>	<p>"Por supuesto que si, yo considero que es un elemento fundamental la relación que un docente pueda establecer con cada uno de sus alumnos en la motivación académica de los mismos. Esto es algo que en la modalidad a distancia se da de manera mas visible por el hecho de que se fomenta desde las características de la modalidad el contacto individual con cada uno de los alumnos."</p>	<p>"Me parece que es fundamental la relación que el docente establece con los alumnos en esta modalidad, ya que una comunicación fluida motiva al alumno a preguntar y por lo tanto puede mejorar su rendimiento académico."</p>	<p>"Yo creo que la relación que el docente pueda establecer con el alumno es importantísima. Muchas veces me ha pasado que los alumnos me plantean o me reconocen que les ha sido placentero cursar la materia por la buena predisposición, la buena "onda" y la actitud que tengo con ellos."</p>

D	<p>"Sí, porque de ese modo no se siente solo y puede intercambiar experiencias, sentirse acompañado por sus pares, y trabajar en equipo de una manera más "tecnológica" donde lo presencial pasa por otro sentido, no por el hecho de esta físicamente en el mismo lugar."</p>	<p>"Sí. Es interesante que compartan la experiencia y que hagan el intercambio que genere beneficios para ambos en términos del aprendizaje esperado."</p>	<p>"Considero que es muy importante la relación de los alumnos con sus pares, porque es necesario que se establezcan vínculos, no sólo para estudiar sino también para ayudarse y alentarse cuando quieren abandonar la modalidad, por eso estímulo los trabajos grupales."</p>	<p>"En la modalidad es importante la relación con los pares, porque ésta ayuda a los alumnos en su rendimiento académico, el intercambio de información, la formación de grupos de estudio, el uso de canales de comunicación, como chat, mail, foros, posibilita a los alumnos la relación con sus compañeros y en consecuencia esto puede aumentar la motivación."</p>	<p>"Considero que es importante pero que lamentablemente no siempre se da. Dados los horarios, complicaciones de la vida de cada alumno, lo cual hizo que eligieran este tipo de modalidad, hace que no tengan la posibilidad muchas veces de generar un vínculo, pero si lo pueden hacer les resulta muy positivo."</p>
---	--	--	---	--	--