

Cómo estudiar el papel que el desempeño docente y las formas de comunicación juegan en el clima motivacional del aula. Sugerencias para un trabajo empírico

How to study the role of the teacher's performance and way of communication in the motivational climate in a class. Suggestions for empirical work

JUAN ANTONIO HUERTAS*

ARANZAZU ARDURA*

CARMEN NIETO*



RESUMEN – Les proponemos una reflexión sobre el efecto motivacional de la figura del profesor en el aula y tratamos de extraer claves para aumentar la probabilidad de generar un clima motivacional de aprendizaje. En primer lugar, analizaremos el desempeño del docente. Para ello, tomaremos como punto de partida los cuatro modos prototípicos de actuación docente propuestos por McLean y atendiendo a cuatro momentos de la enseñanza, en Alonso Tapia y Huertas, trataremos de dar ejemplos prototípicos de cómo se manifiestan cada tipo de clima de clase. En segundo lugar, reflexionaremos sobre la *forma de comunicar* del docente, y para analizarla optaremos por diferenciar dos grandes apartados: el que se refiere al docente como agente del discurso y los aspectos que tiene que ver con el contenido retórico y expresivo de ese discurso

Descriptores – Clima motivacional; desempeño docente; comunicación docente.

ABSTRACT – We propose you a reflection about the motivational effect of the teacher's figure in a class and we try to extract keys to increase the probability of generating a motivational environment of learning. Firstly, we will analyze the teacher's performance. For this, we will take as starting point the four types of the teacher's performance prototypes proposed by McLean (2002) and according to the four moments of teaching (see Alonso Tapia, 1997; 2005; Huertas, 1997), we will show prototypical examples of how each type of environment class demonstrate itself. Secondly, we will think about the teacher's *way of communicating* and to analyze it, we will opt to differentiate two big distinct elements: the one that refers to the teacher as speech agent and the aspects related to the rhetorical and expressive content of this speech.

Key words – Motivational climate; teacher's performances; teacher's communication.

INTRODUCCIÓN

Cuando Pintrich (2003, 2000) señalaba el camino que debía seguir en los años venideros uno de sus campos de especialización, que le era más querido, las investigaciones sobre motivación en el aula, mencionaba como aspectos relevantes: el rol del contexto y la cultura en la motivación; el conocimiento sobre cómo cambia y se desarrolla la motivación; la percepción de los alumnos sobre sus propios logros, y el interés sobre el papel de la autorregulación y la metacognición en los procesos motivacionales.

¿En esos cuatro campos dónde queda el docente?, la primera impresión es que no está. Entonces, ¿ya hemos

desaparecido como lugar de influencia educativa y motivacional para nuestros alumnos?; ¿los vientos de la posmodernidad nos han barrido o relegado por fin a lugares secundarios? Ciertamente es una conclusión muy simplificadora, muy a tono con los tiempos tan llenos de titulares periodísticos que vivimos. En esas cuatro grandes áreas los docentes estamos en todas: somos agentes y agencias del contexto del aula, somos factores determinantes para el cambio de orientaciones de nuestros estudiantes, fundamentamos muchas de las percepciones y creencias de nuestros estudiantes y siempre estamos enseñando alguna manera de pensar y regular las actividades.

* Profesores e investigadores de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España. E-mail: <juanantonio.huertas@uam.es>. Artículo recibido en: setiembre/2007. Aprobado en: noviembre/2007.

Casi siempre que se ha estudiado profundamente la figura del profesor en el aula se ha enfatizado principalmente los factores que determinan la eficacia del docente en lo que se piensa que es su función social casi única, enseñar contenidos curriculares. Los aspectos que se han estudiado y que tienen que ver con la motivación son aquellos que directamente influyen en facilitar aprendizajes concretos. Pero poco se ha investigado del impacto motivacional más generalizado y generalista que los profesores provocan en sus alumnos como modelos de vida y de formas de actuar que son. Impactos que van más allá de motivar para saber cómo resolver un logaritmo neperiano, conocer la función de la mitocondria o comprender los determinantes que provocaron la revolución soviética, por ejemplo. El contexto del aula es muy amplio, son muchas horas, muchos días y allí se producen actividades y actuaciones muy diversas, según Alonso Tapia (1999); Coll y Solé (2000); Porlán (1993). Se cruzan discursos muy distintos, con diferentes mediaciones de significados y también de sentidos que calan y empapan hasta al sujeto más impermeable. En ese contexto, el docente actúa la mayoría de las veces como un director de orquesta con todas sus posibilidades y con todas sus resignaciones. Ahí aparecen múltiples valores, se crean metas, orientaciones y autorregulaciones que también nos desarrollan como personas.

Las ideas imperantes en la literatura científica sobre la motivación de los profesores mantienen que ésta es un espejo de la de sus estudiantes. Esta primera conclusión tiene muchas consecuencias. Significa decir que del mismo modo que hay estudiantes que quieren aprender, hay profesores que quieren enseñar; que si hay alumnos que pelean por una nota, habrá profesores que lo hagan por mejorar sus salarios; que si hay estudiantes que después de coleccionar fracasos tienen miedos, del mismo modo existen los docentes fracasados y con sus temores, resistencias e incredulidad hacia la enseñanza; que ambos colectivos muchas veces buscan ser felices y no complicarse la vida, tanto como quedar bien ante sus grupos de referencia ya sean colegas o compañeros. Decir todo eso puede ser clarificador. Sobre todo nos coloca a los docentes en una posición de humildad al reconocernos en la misma posición motivacional que los que algunas veces consideramos inferiores.

Por eso mismo ya no están los tiempos para considerar que el contexto motivacional es fundamentalmente el resultado de una lucha de clases perpetua entre estudiantes y profesores. El contexto es, por definición, un ambiente complejo lleno de muchos textos. En este sentido la metáfora atmosférica del clima motivacional nos parece muy útil. En un aula hay muchos meteoros que interactúan entre sí de forma sólo relativamente

predecible. Están las palabras del profesor, su forma de presentar la tarea, el atractivo de cada actividad, el ambiente físico, los estudiantes y sus múltiples circunstancias, etc., etc. Cada uno de esos factores se puede estudiar de forma aislada, pero en el ambiente natural nunca están solos.

Tampoco está el desarrollo de los conocimientos en motivación para dejar los motivos relegados a una característica muy personal que predomina dentro de cada uno, fruto de una acumulación simple de experiencias sociales. Reducir la motivación de alumnos y profesores a que en unos predominan las orientaciones más centradas en las tareas y en otros en el lucimiento es volver a personalismos que poco papel dejan a un contexto multiforme. En definitiva, ni el aula es un conflicto entre dos ni nuestra motivación es sólo nuestra personalidad ni es tan personal como queremos.

Creemos por otra parte, que los seres humanos aprendemos a motivarnos durante toda la vida que se nos permite vivir, en y para diferentes contextos. Aprendemos entonces a orientar nuestra acción a partir tanto de los mandatos culturales, como de las preferencias personales. De tal manera que nuestro repertorio motivacional surge de cómo vamos aprendiendo a movernos en diferentes contextos y de lo que nos cuentan que resulta más propicio para orientarse ante las demandas de ese escenario concreto. De esta manera vamos construyendo nuestra base de conocimientos y creencias motivacionales que es uno de los fundamentos de nuestro elenco de posibilidades de motivación, esto es, de regulación, orientación y de dar sentido a una acción. Cada vez que tenemos que movernos en un escenario actualizamos esas construcciones biográficas y nos orientamos en esa confluencia entre los que sabemos, podemos, queremos y las demandas que interpretamos de ese entorno.

Nuestro propósito en este trabajo no se limita a reivindicar el papel del contexto en la motivación, algo que ya es casi una obviedad. Pretendemos sentar algunas bases para caminar por ese contexto o, lo que es lo mismo, establecer algún acercamiento metodológico que permita su estudio empírico. No queremos seguir construyendo esas *cajas negras* que habitualmente resultan las teorías psicológicas, queremos diseñar linternas que nos permitan al menos vislumbrar el contenido de esa caja que llamamos contexto. Para ello, pensamos que la metáfora del clima es útil y que fijarse en uno de sus principales meteoros, los docentes, permite un acercamiento certero. Para hincar el diente a este meteoro proponemos estudiarlo desde dos perspectivas que creemos que sirven para dar una visión global del docente: el desempeño general que muestra como educador y los recursos comunicativos que usa.

CÓMO ESTUDIAR EL DESEMPEÑO DOCENTE

Todo docente se enfrenta a la pregunta de qué hacer para motivar a los alumnos y acaba desarrollando sus propias estrategias para ese fin. Estrategias que de alguna manera se entremezclan con sus estilos de comportamiento como educador. Algunos autores, no muchos, han sido los que han tratado de estudiar la actuación del profesor, estableciendo diversas dimensiones que generasen perfiles de actuación del docente. Sin duda, estos perfiles con sus dimensiones *objetivas* nos ofrecen la gran ventaja de poder llevar a cabo comprobaciones empíricas sobre su bondad. En otras palabras, nos permiten tener alguna indicación de cómo esa forma de comportamiento del profesor llega a influir en las diferentes orientaciones motivacionales que muestran los estudiantes ante ese profesor. No obstante, digámoslo ya, hay que ser conscientes de que al crear perfiles prototípicos lo que estamos haciendo, al mismo tiempo, es simplificar el fenómeno del comportamiento de un docente con sus estudiantes.

Como anticipábamos, en el campo de la motivación ha habido cierta literatura que se ha embarcado en esta aventura. Por ejemplo, McLean (2002) ha definido cuatro modos prototípicos de actuación docente que provocan un determinado clima de clase: 1. los profesores que generan un clima motivacional de aprendizaje; 2. los profesores que facilitan un clima motivacional desprotegido; 3. los profesores que generan clima motivacional autoritario; y 4. los profesores que generan clima motivacional poco demandante.

Este autor defiende que dos son las dimensiones principales que generan estos cuatro cuadrantes. Una primera dimensión tiene que ver con el tipo de actitud que muestran los docentes ante los estudiantes, que varía en un continuo de aproximación- evitación a mantener una relación cercana con los estudiantes. La segunda dimensión depende de cuál es la meta que predomina en su actuación docente que puede ser de aproximación a su labor de enseñanza y colaboración para los aprendizajes o de evitación, centrada más en el miedo a perder poder y estatus.

Nos parece que puede haber más dimensiones que den como resultado de su cruce esos cuatro cuadrantes, pero no pasa nada por empezar a probar la virtualidad de estas ideas recurriendo a estas dimensiones que creemos que describen distintas posiciones prototípicas en el quehacer profesional de los docentes. De todas formas, este modelo así dibujado puede caer en las mismas pegadas que encontramos a la idea de las orientaciones motivacionales, si simplemente intentamos resumir toda la labor de un docente en su encuadre en uno de los cuatro perfiles sin añadir más matices. Sería simple concluir, por ejemplo, después de una observación del

desempeño de un profesor que como parece que en sus clases éste ha estado dando a sus estudiantes elogios incongruentes, como parece que los trata con compasión, que les da toda la ayuda posible, la que necesitan y la que no, y que propone actividades muy fáciles, que es de los docentes que generan clases poco demandantes. Dejarlo así no es más que construir un mero estereotipo.

Si defendíamos la idea de un contexto escolar complejo y pluriforme sería incongruente reducirlo tan esquemáticamente a perfiles bastantes estáticos. Lo que intentamos es, partiendo de estas dos dimensiones, aplicarlas no a todo el papel del docente, sino a cada uno de los momentos básicos de su labor escolar. Una alternativa sería la de estipular la existencia de perfiles docentes constituidos por los modos habituales que estos usan a la hora de organizar distintos aspectos de clara repercusión motivacional en su labor educativa. Esos aspectos tendrían que ver con cuatro momentos de la enseñanza, que han sido recurrentemente usados en la literatura sobre el tema, destacan Alonso Tapia (1997, 2005) y Huertas (1997). Estos momentos serían:

1. La introducción de las actividades: presentación de tareas y de los objetivos o metas de cada actividad.
2. La preparación y presentación de las tareas educativas.
3. El desarrollo de las actividades
4. El modo de evaluación y reconocimiento de lo que se va adquiriendo

A continuación mostramos algunos ejemplos prototípicos de cómo se manifiestan cada tipo de clima de clase en cada uno de estos cuatro momentos, que son la base de un estudio más profundo que estamos realizando con estudiantes universitarios argentinos de primer año.

1 Al introducir la clase

El planteamiento de una actividad es un momento de gran importancia desde el punto de vista motivacional. La forma en que los docentes exponen las tareas que se realizarán a continuación, determina en buena medida la predisposición con la que sus estudiantes se enfrentarán a ellas. En este sentido, la literatura ha descrito tres elementos que influyen en cómo es percibido por los alumnos el planteamiento de una nueva actividad: el planteamiento de los *objetivos*, propósitos de la tarea, el énfasis o no de la *relevancia* del tema y el empleo o no de recursos que activen la *curiosidad* en los alumnos. La posible combinatoria de estos tres factores según el tipo de desempeño generaría estos perfiles.

A: clima de *clases motivantes*

- Los objetivos que plantea el profesor son claros, específicos y centrados en el aprendizaje, de

manera que dan la sensación de que con esfuerzo y trabajo se alcanzan.

- Preocupación por levantar curiosidad y mostrar relevancia.

B: clima de *clases destructivas*

- Los objetivos de la clase no se suelen dar a conocer, hay que hacerlo porque toca.
- Poca curiosidad y la relevancia referida fundamentalmente a la calificación final.

C: clima de *clases poco demandantes*

- Los objetivos de la materia son simples y fáciles, de no complicarse la vida.
- Curiosidad espuria

D: clima de *clases desprotegidas*

- La formulación de los objetivos son complejos, centrados en el qué hacer, generan incertidumbre.
- No se le da importancia a la curiosidad, la relevancia no se comenta porque es obvia.

2 Preparación y diseño de las tareas

Muy relacionado a lo que acabamos de comentar, estaría la forma en que el docente diseña cada actividad concreta. La literatura suele destacar el papel de la autorregulación del estudiante durante la actividad, si es capaz de *anticipar* el desarrollo y los indicadores de evaluación que le permitirán conocer en qué grado ha resuelto la tarea y, en consecuencia, la posibilidad de *autorregular* su comportamiento para obtener un buen resultado, son dos de estos criterios. El tercer indicador, tendría que ver con la interpretación que haga el alumno de la tarea como una actividad que suponga cierto nivel de *desafío* controlable.

A: clima de *clases motivantes*

- Las tareas se anticipan, se dan con indicadores para autorregularse en las mismas.
- Buscan el reto óptimo.

B: clima de *clases destructivas*

- Tareas poco anticipadas y que generan sensación de dificultad y cierta arbitrariedad.
- Organización y desarrollo oculto. Su desarrollo supone adaptarse a los modos y caprichos del docente.

C: clima de *clases poco demandantes*

- Las actividades el profesor las organiza pero es muy flexible para cambiarlas cuando los estudiantes se lo piden, aunque no corresponda mucho.
- Las actividades propuestas son fáciles y con pocos desafíos para la formación.

D: clima de *clases desprotegidas*

- Tareas muy rígidas y difíciles
- La resolución de las tareas depende sólo del estudiante.

3 Desarrollo de la actividad

El papel del profesor mientras el estudiante realiza la tarea tiene, también, gran importancia a la hora de propiciar uno u otro clima motivacional. En contra de lo que tradicionalmente se ha pensado, el momento en el que el estudiante se enfrenta a la tarea no implica la desaparición del docente. Más bien al contrario, el desempeño del profesor en este momento tiene gran importancia en la calidad de la ejecución de la tarea.

En definitiva, en la forma en que se gestiona el trabajo del estudiante estarían interviniendo varios aspectos. En primer lugar, el docente puede, por ejemplo, fomentar la *autonomía* del alumno sin dejar de atender al grado de comprensión de la tarea. Además, es importante observar las formas de *supervisión* y *modificación* de los sucesivos pasos que el estudiante va dando en el camino hacia la solución del problema. Por último, la riqueza y el sentido de los ejemplos que utilice el profesor estarán estrechamente relacionados con la disposición del alumno hacia la consecución de la tarea.

A: clima de *clases motivantes*

- Se genera cierta autonomía y preocupa la comprensión de contenidos y de pasos.
- Los contenidos son susceptibles de ser revisados y modificados.
- Se proporcionan ejemplos útiles, anclajes a la vida cotidiana

B: clima de *clases destructivas*

- Poca autonomía del estudiante, no preocupa la comprensión.
- La posibilidad de modificación sobre la marcha es reducida y depende del docente.
- Pocos ejemplos, referidos a la evaluación.

C: clima de *clases poco demandantes*

- Mucha autonomía, la comprensión preocupa de forma inestable.
- Modificación posible para facilitar la tarea.
- Ejemplos muy referidos a solucionar la tarea.

D: clima de *clases desprotegidas*

- Autonomía sobrevaluada y fiscalizada, no preocupa la comprensión.
- Poca modificación de la tarea, lo importante es la resolución.
- Ejemplos pobres y muy abstractos.

4 Momentos de evaluación y reconocimiento

Como ya hemos comentado más arriba, la forma en que el docente valora y evalúa el resultado de una tarea está íntimamente relacionada con el clima que se genera en el aula. Para poder determinar el desempeño docente a este respecto, deberemos atender fundamentalmente al *tipo de evaluación* y reconocimiento, y al *componente afectivo* de dicha retroalimentación.

A: clima de *clases motivantes*

- Evaluación según criterios, continua, conceptual y de dominio.
- Retroalimentación informativa, contingente y con cierta afectividad.

B: clima de *clases destructivas*

- Evaluación normativa, única y sólo conceptual
- Retroalimentación evaluativa, no siempre contingente y con afectividad negativa.

C: clima de *clases poco demandantes*

- Evaluación según criterios abiertos y fundamentalmente conceptuales.
- Retroalimentación informativa y evaluativa, favorable y de afectividad positiva.

D: clima de *clases desprotegidas*

- Evaluación según criterios o normas, rígida y conceptual.
- Retroalimentación evaluativa, contingente y poco afectiva.

Remarcamos que este es un primer intento de conocer los diferentes estilos que los docentes desarrollamos en cada uno de los momentos de nuestra labor profesional. Ni esperamos ni creemos que de la aplicación de este instrumento de análisis del comportamiento y del discurso del profesor vayamos a obtener tipos puros de buenos docentes, motivadores y motivados, ni tampoco tipos puros de profesores malos, destructivos y destructores. Creemos que el docente real es una persona de perfiles más mestizo, complejos y variantes según sea la situación. De manera que lo más fácil es que seamos de una manera abierta y colaboradora al introducir las actividades y tendamos a mantener nuestro poder cuando llegamos a la evaluación de los aprendizajes, por ejemplo.

RECURSOS Y GRAMÁTICAS COMUNICATIVAS DEL DOCENTE

Acabamos de analizar el desempeño del profesor atendiendo a cuatro momentos de la enseñanza y para cada uno de ellos hemos aislado diferentes indicadores o claves que nos permitan saber qué explorar. Sin embargo,

después de este esfuerzo, puede que todavía se nos escape algo del papel del docente en el clima motivacional. Es muy posible que dos profesores que muestren perfiles similares en estas categorías de desempeño docente estén generando climas motivacionales muy diferentes. Un profesor, por ejemplo, puede haber preparado concienzudamente el modo en el que va a presentar los objetivos de una actividad para que éstos sean *claros, específicos y centrados en el aprendizaje*, pero un vez hecho todo esto, sin remedio, se transportará sobre el estilo que tiene el profesor de hacer y de decir las cosas, sobre los modos que tiene el docente de articular la gramática de sus acciones y palabras. Y esa gramática producirá sus efectos unas veces acompañando los propósitos explícitos y otras restando casi toda la fuerza a los mismos. ¡Cuántos profesores saben qué hacer pero les falla el cómo llegar eficaz y cálidamente a sus alumnos! Trataremos ahora de adentrarnos en el estudio de esta gramática.

Comencemos recordando algo obvio, la educación es comunicar, para Edwards y Mercer (1987) es guiar, encauzar y convencer, es, por tanto, animar al estudio. De manera que en la educación cobra especial importancia los aspectos argumentativos y expresivos del discurso, lo que clásicamente se ha llamado retórica, los modos de exponer y las maneras de mover los ánimos, que decía Cicerón.

El objetivo que nos planteamos, en este momento, es, igual que hicimos anteriormente, lograr operativizar algunas claves que nos permitan analizar la forma de comunicar de los docentes. En esta ocasión vamos a optar por diferenciar en dos grandes apartados: el que se refiere al docente como agente del discurso y los aspectos que tiene que ver con el contenido retórico y expresivo de ese discurso. Está claro que todas estas categorías están interconectadas, se ven mutuamente influidas y se definen entre sí.

El docente como agente del discurso

Hay dos factores fundamentales que influyen a la hora de definir el papel de la figura del docente cuando se trata de influir y persuadir: la sensación de competencia y de control que genera y los aspectos que tienen que ver con la cercanía y el atractivo social del propio docente.

Así, por ejemplo, una forma de operativizar la sensación de control y de competencia, que genera en los alumnos, sería fijarse en las expresiones que utiliza en sus clases y que hacen referencia a su dominio en una materia, los grados de libertad para el estudiante que expresa en su discurso y a las generalizaciones o utilidades posibles de esos conocimientos.

El docente tiene que mostrar también cierto grado de credibilidad y sinceridad. Unos indicadores típicos en

este sentido son las expresiones que denoten cierta ausencia de dogmatismo, como por ejemplo, reconocer equivocaciones, fallos, dudas, reacción positiva a las equivocaciones, etc.

La cercanía y el atractivo del docente pensamos que tiene que ver fundamentalmente por el papel que el deja ver en sus discurso y que se atribuye de apoyo y ayuda al aprendizaje y la cercanía de modos y actitudes con el mundo de sus estudiantes. Las investigaciones hechas al efecto no supeditan este atractivo a gratificaciones o a aspectos físicos y de mera imagen. En este sentido los indicadores que pensamos se pueden utilizar para descubrir en el discurso del docente estos aspectos serían:

Labor de apoyo y de ayuda al aprendizaje: los comentarios que impliquen el proceso de generar dudas y que se acompañen con ayudas y apoyos del docente para resolver esos problemas presentados.

Cercanía de actitudes: formas de comunicación que impliquen cierta cercanía física y de opiniones. Uso de un lenguaje coloquial o cercano al auditorio.

La retórica y los aspectos expresivos del discurso

Todo aquel que ha sido alumno sabe bien que el ritmo de la clase es un elemento crucial a la hora de sentirse cómodo en el aula. ¿Qué es lo que define, lo que genera un ritmo u otro? En primer lugar, podemos aludir al tipo y número de *rupturas*, de cambios que el docente realiza en su discurso. Dentro de estas rupturas puede ser útiles diferenciar dos tipos: las que son intencionales y las que resultan involuntarias. Consideramos rupturas intencionales aquellas que el docente genera para colocar ejemplos, comentarios, puntualizaciones, generalizaciones que aclaren el contenido. El recurso a estas apostillas no sólo es útil como un modo de concretar y anclar contenidos, también sirven para hacer más atractivo y útil un tema, pero, además, estos comentarios al margen nos pueden indicar la cercanía de actitudes entre profesor y sus alumnos que mencionábamos más arriba. No obstante, como decíamos, no siempre las rupturas en el discurso de clase están provocadas intencionalmente, muchas veces las consiguen nuestros pacientes estudiantes con poco esfuerzo, en otras ocasiones estas interrupciones son fruto de las necesarias rectificaciones a nuestras equivocaciones. Uno de los momentos que más atención suscitan a los alumnos de una clase, que más informa sobre la manera de enseñar y de donde, en consecuencia, los *otros* toman muy buena nota de la actuación del docente y de sus *auténticas metas*, son en las situaciones en las que el profesor tiene que enfrentarse a cualquier adversidad que surja en el aula. El modo y la manera cómo reaccionan los docentes ante las dificultades o sus equivocaciones, determina, en buen

grado, la confianza que genera un determinado profesor a sus estudiantes.

Dentro del ritmo debemos mencionar, en segundo lugar, lo que vamos a llamar *estilo* y que se refiere al uso por parte del docente del continuo humor-dramatismo. El ritmo del aula se verá poderosamente influido por el número (y calidad) de este tipo de intervenciones. Lo cual nos lleva a la tercera y última categoría dentro del ritmo del aula: la carga emocional del mensaje.

Los distintos trabajos empíricos han demostrado que los mensajes con contenido emocional, siempre que no sean irracionales, generan una mayor implicación del sujeto en su recepción, según Boster y Mongeu (1984), y Igartua y Páez (1995). La carga emocional va a venir muy marcada tanto por las rupturas como por el *estilo*. Como dice la vieja teoría de Madler (1952), la ruptura de lo previsto es el recurso más típico para que se produzcan emociones en la gente, sobre todo cuando se tiene que emocionar con la palabra. Si nos damos cuenta, los chistes y los dramas cotidianos tienen esa gramática. En este mismo sentido, la buena comunicación en el aula siempre acaba teniendo sus rupturas y sus paréntesis. Así pensamos que el ritmo que se imponga a la clase y que va a venir marcado por el número de inflexiones emocionales que se produzca (determinadas a su vez por aspectos como el tipo y número de rupturas y uso del humor o el dramatismo), es una de las claves que mejor explica la activación, la atención y la asimilación de los mensajes del profesor en el aula.

Uno de los medios más usados en nuestro lenguaje para relacionar un contenido importante con todo un mundo de significados con los que comparte un parecido de familia es *el recurso a la figura retórica*, al símil, a la comparación, a la metáfora. La función de las metáforas en la vida y en la Ciencia ha sido claramente destacada por muchos autores, por ejemplo, Leary (1990) y Ricoeur (1975). Decíamos en otro sitio, Rosa, Huertas y Blanco (1996), que las figuras retóricas, al ser el mejor camino para ampliar el significado de una expresión, sitúan al lenguaje en sus límites y, de esta manera, nos permiten introducirnos en la estructura argumental del discurso. En conclusión, conocer el número y el tipo de figuras retóricas que utiliza un docente nos puede dar pistas para conocer los modos de enseñar y motivar, las direcciones y sentido de sus discursos

Estrechamente emparentado con las metáforas, está el uso de otros recursos retóricos, que también sirven para indicar formas de orientarse y dirigirse en una tarea académica como son el recurso a las frases hechas, refranes, muletillas, cláusulas de orientación en el discurso (ya sean temporales, espaciales, causales, relacionales, etc.). ¡Cuanta información directiva y orientadora (es decir, motivacional) transportan expresiones como:

irremediamente, este es el último momento, ahora o nunca, no por mucho madrugar..., no dejéis nada a medias o lo bueno si breve...!

En definitiva, según sea la finalidad del lenguaje figurado merece la pena distinguir entre las figuras retóricas que pueden servir para regular las interacciones profesor-alumno; aquellas que se emplean en el transcurso de una clase para explicar, aclarar o ejemplificar los contenidos que está desarrollando el profesor; y esas otras figuras cuya finalidad sea romper el ritmo de la clase.

Una interacción educativa pretende que el aprendizaje surja del contraste de pareceres y del apoyo mutuo. En este sentido, las expresiones y *los mecanismos comunicativos que regulan los diálogos y las controversias* cobran un papel fundamental. La cesión de los turnos de palabra es el mecanismo básico para el diálogo, según Forman y Cazden (1985). ¡Qué difícil es enseñar que hay que dejar hablar a los demás, dejarles terminar e intentar escucharlos! El uso de los silencios y las pausas para ceder turnos en una interacción casi parece, en el mundo individualista que vivimos, más un arte que una sana costumbre. A este respecto, conviene recordar los trabajos que demuestran el buen uso que hacen de los silencios los buenos enseñantes, para Cazden (1991). A continuación presentamos esquemáticamente una propuesta de indicadores a este respecto.

Silencios: momentos de la interacción donde no hay expresión verbal con diferentes funciones, con dos posibles categorías:

- Silencios intencionales, serían de dos posibles tipos. Tipo 1: el profesor pretende dar oportunidad a los alumnos para que intervengan o bien la emplea para recibir feedback verbal o no verbal. Tipo 2: implica una ruptura en el discurso, y suele emplearse para señalar un cambio de tema, concepto...
- Silencios no intencionales: aquellos que indican que el profesor está pensando cómo seguir el discurso y/o un bloqueo.

Tipos de preguntas que realiza el docente en sus clases, que pueden ser de los siguientes tipos:

- de control: de las que el profesor sabe la respuesta, y que se emplean como forma de gestionar el aula.
- de desarrollo: preguntas que se utilizan para continuar la explicación (desarrollo) de la sesión de clase. No son preguntas de conocimientos, sino que sirven como reguladores de la interacción profesor-alumnos.
- de evaluación: preguntas que pretenden evaluar el conocimiento y/o los procesos de razonamiento de los alumnos. Este tipo de preguntas pueden incidir directamente en la calificación de los alumnos o

ser simplemente un modo de saber cuáles son los conocimientos que están adquiriendo.

- a) cerradas o de respuesta única: preguntas de evaluación para las que sólo hay una respuesta posible (¿cuál es el símbolo del hidrógeno?);
- b) abiertas o de reflexión/elaboración: preguntas con las que se pretende que el alumno razone y elabore una respuesta a partir de sus conocimientos previos y/o a partir de la explicación que se está dando.

Los tipos de respuestas de los docentes ante las dudas de los estudiantes, también pueden ser buenos indicadores y se nos ocurren las siguientes subcategorías:

- a) informativas: respuestas cerradas, es decir, que responden a preguntas de solución única;
- b) de reflexión/elaboración: respuestas abiertas, con las que se guía el razonamiento del alumno, y que pretenden por tanto que sea el estudiante quien encuentre la solución (en definitiva, una forma de andamiaje).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Esta es nuestra propuesta, quizás demasiado analítica, de intentar ordenar los posibles indicadores de ese meteoro importante del clima motivacional que es el docente. Hemos buscado categorías e indicadores que nos proporcionen la información más exhaustiva y a la vez más excluyente entre sí. Somos conscientes de los sesgos en los que podemos caer cuando tomamos esta perspectiva. Cometeríamos un error si el resultado de la aplicación de estas categorías fuese un mero recuento de las cosas que hace bien o mal un docente. Esos datos conviene integrarlos, verlos también de forma global y conjunta y no intentar sin más su comparación con un solo perfil prototípico y que además es el adecuado o correcto. Pasa lo mismo con la estimación meteorológica. Ningún especialista es capaz de predecir si lloverá o no simplemente contando con unos datos buenos de humedad del aire, otros de presión y otros de dirección del viento. Lo que hacen los meteorólogos es combinar esos datos y otros más, hablar de probabilidades y compararlos con modelos complejos del funcionamiento de la atmósfera en una zona o contexto concreto.

La vieja aspiración de muchos psicólogos cuando se han enfrentado a estudiar los contextos sociales ha sido intentar crear modelos en donde se consiga objetivar las fuerzas que interviene y postular relaciones entre ellas. Ese propósito utópico fue la gran meta del trabajo de Lewin y de ahí han surgido al menos muchas de las grandes metáforas que usamos en la psicología de la motivación. Ese es también nuestro afán. Es posible que

el lector piense que nos hemos quedado a mitad del camino a la hora de desvelar los modos y las gramáticas motivacionales de los docentes. Reconózcanos al menos que estamos empezando y si le interesa, díganos cómo seguir. Ahora somos todo oídos.

REFERENCIAS

- ALONSO TAPIA, J.; LÓPEZ LUENGO, G. Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. In: POZO, J.; MONEREO, C. (Coord.). **El Aprendizaje estratégico**. Madrid: Santillana, 1999.
- BOSTER, F. J.; MONGEAU, P. Fear-arousing pesusive messages. In: BOSTROM, R. N. (Ed.). **Communication year-book, 8**. Beverly-Hills: SAGE, 1984.
- CAZDEN, C. **El discurso en el aula**. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1991.
- COLL, C.; SOLÉ, I. La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Comp.). **Desarrollo psicológico y educación II**. Madrid: Alianza, 2000.
- DARWIN, C. **Autobiografía**. Madrid: Alianza, 1993.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. **Common knowledge: the development of understanding in the classroom**. London/New York : Routledge, 1987.
- FASSINGER, P. Understanding classroom interaction. **Journal of Higher Education**, n. 66, p. 82-96, 1995.
- FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. B. Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). **Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 323-347.
- HOFER, B. Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts. **Contemporary Educational Psychology**, v. 29, n. 2, p. 129-163, 2004.
- HUERTAS, J. **Motivación. Querer aprender**. Buenos Aires. Aique, 1997.
- _____. Cultura del profesor y modos de motivar: a la búsqueda de una gramática de los motivos. In: POZO, J.; C. MONEREO, C. (Coord.). **El aprendizaje estratégico**. España. Santillana, 1999.
- HUERTAS, J.; MONTERO, I. **La interacción en el aula**. Buenos Aires: Aique, 2001.
- IGARTUA, J.; PÁEZ, D. El cambio de creencias y actitudes desde una perspectiva vygotskiana. **V Congreso Nacional de Psicología Social**, 1995.
- JACKSON, P. **Enseñanzas implícitas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- LEARY, D. E. Psyche's muse: The role of methaphor in the history of psychology. In: LEARY, D. E. (Ed.). **Methaphors in the history of psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 1-78.
- MACLEAN, A. **The motivated school**. P. Chapman: Great Britain, 2003.
- MADLER, G.; SARASON, S. B. A study of anxiety and learning. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 52, p. 203-210, 1952.
- MASFIELD, C. Contextual influences on student motivation in the first year of middle school. **Annual Conference of the Australian Association for Research in Education**. Australia, 2001.
- MONTERO, I.; HUERTAS, J. **La motivación en el aula**. Madrid. Santillana, 2002.
- OLSON, D. R.; BRUNER, J. S. Folk Psychology and Folk Pedagogy. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Handbook of education and human development; new models of learning, teaching and schooling**. Cambridge: Blackwell, 1996.
- PINTRICH, P. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M. et al. **Handbook of self regulation**. London: Academic Press, 2000.
- _____. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 4, p. 667- 686, 2003.
- PORLAN, R. **Constructivismo y escuela**. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Sevilla: Díada, 1993.
- RICOEUR, P. **La métaphore vive**. Éditions du Seuil: París, 1975.
- ROSA, A.; HUERTAS, J. A.; BLANCO, F. **Metodología para la historia de la Psicología**. Madrid: Alianza, 1996.