

TERCERA PARTE

INTERVENCION

En los capítulos anteriores hemos puesto de manifiesto que existen características personales de los alumnos que influyen en la motivación con que afrontan las tareas escolares. De ellas, las más importantes son las metas que persiguen y que esperan poder conseguir con su trabajo, la forma en que tienden a explicar sus éxitos y fracasos, el grado en que consideran que la consecución de sus metas está bajo su control o no y el que afronten las dificultades buscando solucionarlas o intentando disculpar su renuncia a resolverlas.

El problema que se le plantea a los profesores, sin embargo, es cómo actuar para despertar y sostener el interés y el esfuerzo por aprender y conseguir las metas escolares teniendo presentes las variables mencionadas. ¿Cómo conseguir que los alumnos se preocupen más por aprender que por quedar bien? ¿que se fijen más en lo que han aprendido que en si han sacado notas peores o mejores que las de los compañeros? ¿que piensen más en la recompensa interna que supone el aprendizaje y el dominio de la tarea y menos en si con ello van a conseguir un premio o evitar un castigo? ¿que no piensen en que no son capaces de hacer algo o en la mala suerte o la dificultad de la tarea cuando algo sale mal o cuando se encuentran con dificultades? ¿que piensen cómo pueden resolver las dificultades?

Los recursos de que disponen los profesores son varios. En primer lugar, pueden seleccionar los contenidos sobre los que trabajar, las actividades a realizar, la forma de presentar la información y la forma de evaluación del aprendizaje en función de los objetivos curriculares a conseguir y de las características de sus alumnos. Todo ello puede hacerse de modo que la actividad resulte novedosa para los alumnos -que active su curiosidad-, relevante -que tenga que ver con sus metas-, comprensible -que puedan relacionarla claramente con lo que saben- y gratificante -que que no tengan que realizar un esfuerzo tal que les disuada de afrontar la tarea-. Cómo puede hacerse esto, es algo que depende del tipo de materia y de tarea a realizar y que afecta al diseño de la instrucción que el profesor ha de hacer en base a los contenidos, por lo que no vamos a entrar en ello.

En segundo lugar, los profesores pueden organizar la actividad de la clase de forma que la interacción entre los alumnos facilite la motivación y el aprendizaje. La actividad escolar puede organizarse de modo que los alumnos trabajen y sean evaluados individualmente, en base a los resultados del trabajo en cooperación o en base a criterios competitivos. Cada una de estas formas de organizar la actividad, sobre todo si emplea de forma regular, tiene efectos diferentes sobre la motivación y el aprendizaje que conviene conocer, por lo que vamos a dedicar a su exposición el próximo capítulo.

Por último, en tercer lugar, en el capítulo 11 se describe y demuestra la importancia que para motivar a los alumnos tienen los tipos de instrucciones, mensajes y orientaciones que los profesores dan a éstos antes, durante y después de la realización de las tareas escolares. Estos mensajes contribuyen a definir el significado que la tarea va a tener para los alumnos, por lo que influyen de modo directo en la motivación con que éstos afrontan la actividad escolar.

Capítulo 10

MOTIVACION E INTERACCION EN EL AULA

Jesús Alonso Tapia

MOTIVACION E INTERACCION SOCIAL.

¿De qué modo el trabajo individual, en cooperación o dentro de un contexto competitivo influye en la motivación y, a través de ésta, en el aprendizaje? Y, previamente, ¿qué características definen las situaciones de trabajo individual, cooperativo o competitivo? Conocer la respuesta a éstas cuestiones es fundamental para determinar si conviene, cuándo y cómo, organizar la actividad de nuestros alumnos en base a uno u otro tipo de situaciones.

En un estudio reciente de las variables que determinan el esfuerzo e interés con que alumnos y alumnas afrontan la realización de las actividades escolares (Pardo Merino y Alonso Tapia, 1990; cap. 11 de este libro) recogíamos los planteamientos de Ames (1984a) y Johnson y Johnson (1985) sobre el papel que desempeñan en la motivación las distintas formas en que es posible organizar la actividad escolar. De acuerdo con dichos planteamientos, los alumnos persiguen en el aula diferentes tipos de metas -quedar bien, evitar quedar mal, aprender, disfrutar aprendiendo, conseguir un premio o evitar un castigo, conseguir aprobación, etc.-. Sin embargo, a la hora de afrontar las tareas que les pueden permitir alcanzarlas, las características de la situación en que han de ser realizadas pueden hacer que los alumnos perciban que la consecución de las mismas a) depende exclusivamente de lo que uno haga -de su esfuerzo y capacidad-; b) depende de que lo que uno haga supere o no a lo que hagan los otros; y c) depende del esfuerzo coordinado de varios.

El hecho anterior había dado lugar previamente a que Deutch (1949) conceptualizase las situaciones sociales en función de la *interdependencia* que en ellas se establece entre las metas de los participantes, clasificándolas como, situaciones sociales individualistas, competitivas y cooperativas. En la primera categoría este autor incluye aquellas situaciones en las que el que un sujeto consiga una meta es totalmente independiente de lo que hagan y consigan los demás. En las situaciones incluidas en la segunda categoría existe una relación negativa entre la consecución de las metas por parte de los distintos sujetos, esto es, para que un sujeto consiga una meta, los otros no deben conseguirla. Por último, clasifica como situaciones cooperativas aquellas en las que existe una relación positiva entre la consecución de las metas por parte de los distintos sujetos, esto es, aquellas en que un sujeto consigue una meta sólo si los otros la consiguen también.

Otros autores (Kelley y Thibaut, 1969) han llegado a una clasificación semejante de las distintas formas de organizar la actividad escolar considerando, sin embargo, que lo que está en juego en cada una de ellas es la forma en que se distribuyen las recompensas entre los alumnos, entendiendo el término recompensa en un sentido muy general, como el conjunto de efectos positivos que pueden derivarse de la actividad escolar. En las situaciones de trabajo individual, la recompensa depende exclusivamente de la

calidad del propio trabajo. En las situaciones competitivas sólo un miembro del grupo recibe la recompensa ligada al hecho de ser el mejor. Por último, en las situaciones cooperativas los efectos recompensantes derivan no tanto de la calidad del trabajo individual cuanto de la calidad del trabajo realizado por el grupo.

Sea por la razón que fuere, lo cierto es que el tipo de dependencia existente entre la consecución de las metas en las distintas situaciones sociales mencionadas influye en el comportamiento en un doble sentido. Por una parte, da lugar a que los sujetos, a la hora de atribuir significado a la consecución de una meta, valoren distintos aspectos del resultado, tales como la mejora personal que conlleva, la posición relativa en que sitúa al sujeto en el grupo con el beneficio o perjuicio diferencial que supone, o el beneficio mutuo, lo que equivale a concebir de manera diferente cuál es la meta a conseguir. Por otra parte, da lugar a que aparezcan diferentes patrones de interacción entre los miembros del grupo -ausencia de interacción, interacción opositiva o interacción cooperativa-. La combinación de ambos factores constituye la base de los diferentes sistemas motivacionales aludidos, el individualista, el competitivo y el cooperativo, sistemas que ponen en juego diferentes procesos psicológicos, tal y como exponemos a continuación.

CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS MOTIVACIONALES.

Johnson y Johnson (1985) han revisado numerosos estudios destinados a poner de manifiesto las características de los tres sistemas, características que describimos a continuación de modo resumido y que se hayan apoyadas, en general, por la evidencia existente.

Cuando los alumnos trabajan individualmente pueden hacerlo persiguiendo, entre otros, dos tipos principales de metas, tal y como poníamos de manifiesto en el capítulo introductorio al hablar de la motivación de logro y comentar los trabajos de Dweck y Elliot: a) aprender y disfrutar de la tarea, y b) quedar bien ante las personas que han de evaluarla y ante sí mismos. Dado que, como veíamos entonces, estas metas ponen en juego procesos psicológicos diferentes, no creemos que pueda hablarse de las características del sistema motivacional como si fuera único, ya que ello puede llevar a confusión.

De hecho, la motivación en el primer caso es intrínseca, en cuanto que la gratificación que el sujeto obtiene está ligada a la naturaleza de la tarea y al aprendizaje que conlleva, mientras que en el segundo caso tiene su origen en factores externos a la tarea misma e incluso al sujeto.

Igualmente, los criterios con que se valora el resultado conseguido pueden ser externos -definidos por el profesor o los padres- o internos -la información procedente de experiencias pasadas o de la información sobre la calidad objetiva de la misma-. Según que los criterios sean externos o internos tienden a producirse los patrones de atribuciones y respuestas afectivas propios de los sujetos que buscan conseguir una evaluación positiva de la propia competencia o evitar la negativa (atribución del éxito a la propia competencia y el fracaso a causas externas), o el patrón propio de los sujetos que buscan aprender (atribución del éxito a su habilidad y esfuerzo y del fracaso a la falta de habilidad pero percibida como

algo modificable por el esfuerzo). En cualquier caso, se considera que el esfuerzo y la habilidad propios - eventualmente la suerte y el grado de dificultad de la tarea, pero nunca el hecho de que haya otros mejores- son los determinantes principales del resultado. Las expectativas dependen fundamentalmente del grado en que el sujeto se percibe como hábil, aunque si el criterio de éxito son los indicios autogenerados basados en la experiencia pasada o si la habilidad se considera como algo modificable, se valora fundamentalmente el papel del esfuerzo, aunque esto sólo ocurre en los más inteligentes. Cuando se está dentro de este sistema no se suele buscar información adicional sobre el tema en estudio, ni se ve favorecido el compromiso a largo plazo con el aprendizaje. Por último, o no hay interacciones con los compañeros o no suelen estar orientadas a facilitar los logros académicos.

En el sistema motivacional competitivo, el incentivo que mueve al sujeto es quedar por encima de los demás y no por debajo, bien en relación con las notas o con cualquier otro dato de evaluación. La motivación tiene, pues, su origen en algo fundamentalmente externo al aprendizaje. La información que más interesa cuando se está en este contexto es la relativa al éxito o fracaso de los demás, ya que condiciona el éxito o fracaso propio. Se da más valor al hecho de ganar que al hecho de hacer algo bien. Si se fracasa, la respuesta emocional suele ser grande debido al papel central que se atribuye a la propia habilidad en la determinación del resultado. Por otra parte, en la medida en que las expectativas se basan en la percepción del grado en que la propia habilidad supera o es superada por los demás, este sistema suele desmoralizar a la mayoría de los alumnos. Además, si hay discusión entre ellos, tienden a descalificar el punto de vista del contrario. A la larga, aunque hay variaciones según los sujetos, el compromiso con el aprendizaje parece menor que en situaciones individuales o de cooperación. En cuanto a la interacción, suele ser característica la falta de apoyo entre compañeros.

Por último, en el sistema motivacional cooperativo la meta que se se persigue parece ser siempre doble. Por un lado, experimentar que uno ha conseguido algo útil. Por otro, la experiencia de saber que uno ha contribuido al logro de los demás constituye un incentivo adicional. La motivación del sujeto es intrínseca, esto es, se busca incrementar la propia competencia, si bien la conducta también se ve influida en este caso por el deseo de ayudar a los demás, deseo que puede estar relacionado con la necesidad de afiliación o contacto social. En cuanto a la valoración de los resultados, parece fundamental el nivel de logro individual, si bien el resultado del grupo tiende a modular el efecto positivo o negativo del resultado propio en la percepción de la propia competencia. La satisfacción parece estar más ligada al resultado del grupo que al propio si el resultado es un éxito y el rendimiento individual del sujeto habitualmente es bajo. Sin embargo, si el resultado es un fracaso, el nivel de satisfacción es bajo con independencia de que el resultado individual sea bueno. Se valora especialmente el papel del esfuerzo en la determinación de los resultados. En cuanto a las expectativas, se basan en la percepción de que todos tienen algo que aportar, esto es, la habilidad se percibe como algo multifacético y repartido, por lo que nadie se siente inútil. Este sistema, además, tiende a promover mayor interacción entre los alumnos, a estimular la búsqueda y la mayor elaboración de la información -dado que posibilita la percepción de

puntos de vista discrepantes- y a facilitar un compromiso más permanente con el aprendizaje.

De los tres sistemas descritos parece, pues, que el que mejores efectos produce sobre el aprendizaje y el rendimiento es el tercero, como ha puesto de manifiesto la revisión de Johnson y col. (1981; Coll y Colomina, 1990) cuyas conclusiones se recogen en la tabla 10.1. Sin embargo, no es

TABLA 10.1: Efectos comparativos de las organización cooperativa de la actividad escolar sobre el rendimiento académico. (Johnson y col., 1981)			
	Competición (B)	Trabajo individual (C)	Cooperación sin competición intergrupos (E)
Cooperación (A)	A > B Este efecto se ha observado con independencia de la materia estudiada y del nivel de edad de los sujetos.	A > C Este efecto se ha observado con independencia de la materia estudiada y del nivel de edad de los sujetos.	
Competición (B)		B = C Relación poco investigada. Los resultados no han sido convergentes.	
Cooperación intra grupo con competición intergrupala (D)	D > B Si el grupo es pequeño y la tarea consiste en elaborar algo, la superioridad de D es mayor.		E > D El número de estudios es muy reducido, por lo que la conclusión no debe tomarse como definitiva

cierto que ocurra así siempre, ni con todos los sujetos, ni en distintas situaciones, como veremos en el próximo apartado, aunque la información sobre las variables que modulan tales efectos es escasa.

Por otra parte, cabe pensar que la superioridad de las situaciones cooperativas para estimular el aprendizaje no se deba al tipo de motivación que estimulan, sino que la influencia vaya en sentido inverso, esto es, que por facilitar más el aprendizaje, motiven más. Los trabajos realizados sobre la interacción entre iguales (Coll, 1984) han puesto de manifiesto que, bien sea porque se produce un conflicto de puntos de vista que incita al sujeto a reestructurar el suyo propio, bien sea porque el sujeto adquiere además herramientas de tipo verbal que le permiten regular su propio pensamiento en relación con la tarea, bien sea porque se produce una interiorización de las estrategias de solución de problemas que han aparecido en la interacción, lo cierto es que ésta puede favorecer el aprendizaje con

independencia de la estructura de meta y, con ello, estimular la motivación posterior al facilitar la experiencia del incremento de la propia competencia y al centrar la atención del sujeto en los procesos seguidos al realizar la tarea. No obstante, Webb (1982) señala que la recompensa grupal que define el sistema cooperativo parece influir de manera más favorable en los comportamientos de ayuda y, a través de ellos, en el aprendizaje, que la situación de trabajo en grupo sin más, lo que subraya la importancia del tipo de motivación que estimulan las situaciones de cooperación como determinante del aprendizaje.

ACTIVIDADES COOPERATIVAS: TIPOS Y EFECTOS.

Hasta ahora hemos hecho referencia a la supuesta superioridad del trabajo cooperativo respecto a otras formas de organizar la actividad escolar. Sin embargo, cabe preguntarse si los diferentes tipos de actividad cooperativa tienen los mismos efectos desde el punto de vista motivacional dado que, como señalan Damon y Phelps (1989), la calidad de la interacción que estimulan difiere en el grado en que los roles de los participantes en cuanto dadores y receptores de información y ayuda es semejante, y en el grado de profundidad, extensión e imbricación de los procesos de pensamiento a que da lugar la interacción comunicativa.

Consideremos, por ejemplo, el caso de un alumno aventajado al que el profesor ha pedido que ayude a otro a resolver algún tipo de problema de matemáticas. En este caso, el primero desempeña el rol de tutor mientras que el segundo actúa como aprendiz. De acuerdo con los autores mencionados, cuando la cooperación adopta la forma de *actividad tutorial*, a pesar de que los roles son dispares, el tutor no tiene el mismo grado de autoridad que el profesor. Por otra parte, debido a que los conocimientos y el lenguaje del tutor suelen estar más próximos a los del tutelado que los del profesor, es posible que se produzca una mayor aproximación de los procesos de pensamiento a lo largo de la actividad tutorial.

Aunque no hay estudios sobre ello, desde el punto de vista motivacional cabe esperar, a la luz de los planteamientos recogidos en el primer capítulo, que los efectos de la tutoría sean distintos en tutor y tutelado. Lo probable es que el primero afronte la situación con la sensación de saber y de poseer los recursos para realizar la tarea, lo que resulta motivacionalmente positivo. Esto, si la acepta de buen grado y no como algo impuesto, lo que sería motivacionalmente negativo. Durante la tarea, el esfuerzo a realizar para comunicar lo que sabe -si no es excesivo por la tozudez del tutelado- es probable que facilite una mejor comprensión de lo que se trata de explicar (algo que la mayoría de los profesores ha experimentado alguna vez). Finalmente, el término de la tarea, en especial si se ha conseguido que el tutelado aprenda, puede resultar intrínsecamente reforzante. En el caso del tutelado, sin embargo, la situación es distinta. Para empezar, supone partir de una situación en la que queda clara su desventaja respecto a otros compañeros, lo que resulta motivacionalmente negativo, en especial si se trata de sujetos preocupados más por sentirse competentes que por incrementar su competencia (Dweck y Elliot, 1983). No obstante, la expectativa de conseguir ayuda para resolver un problema puede disponer positivamente al sujeto, lo que en principio es positivo. Por otra parte, dependiendo de la forma que adopte la

interacción -autoritaria o no- puede producirse un rechazo de la situación, en consonancia con los planteamientos de deCharms (1976), lo que resultaría motivacionalmente negativo. Finalmente, dependiendo de que la interacción se haya centrado en el proceso -en que el propio sujeto aprenda a resolver la tarea- o en el resultado -en que la tarea sea resuelta-, el tutelado podrá haber experimentado un incremento de su competencia o tan sólo que la tarea está hecha, lo que repercute de forma diferente en la motivación.

Consideremos ahora un segundo tipo de actividades cooperativas: las que implican realizar trabajos en equipos de no más de 5 ó 6 sujetos, a las que Damon y Phelps denominan propiamente *situaciones de aprendizaje cooperativo*. Por ejemplo, un profesor de Sociales pide a un grupo de alumnos que organicen una conferencia sobre las características de las distintas regiones españolas con el objetivo de que coordinen sus esfuerzos en la búsqueda de información, de que aprendan a distinguir qué es lo relevante y que no en este tipo de actividad, de que sepan distribuirse el trabajo a la hora de la presentación y de que aprendan a expresarse en público. Además de indicarles la tarea a realizar, el profesor puede indicarles cómo pueden organizar su trabajo o darles ciertas reglas que deben seguir obligatoriamente. Puede sugerirles que se repartan el trabajo de forma que cada miembro realice por separado su trabajo y llegue a ser un experto en una de ellas, comunicando sólo al final lo que ha encontrado al resto del grupo. O puede decirles que, aunque cada uno se responsabilice de una parte, puede y debe comentar con los otros miembros sus avances y dificultades. Además, el profesor puede situar la tarea en un contexto socialmente distinto según que la plantee de forma que un grupo no tenga que competir con otro, o que subraye la importancia de que el trabajo realizado supere al realizado por otros grupos.

Desde el punto de vista motivacional, la creación de situaciones de aprendizaje cooperativo como las descritas puede dar lugar a efectos distintos según se acentúe más o menos cada una de las características mencionadas. Así, en la medida en que se acentúe el aislamiento durante el proceso de realización del trabajo asignado a cada miembro del grupo, la falta de contraste de puntos de vista no sólo puede dificultar el aprendizaje al no crear conflictos que se hayan de resolver -lo que favorecería la extensión profundidad e imbricación de los procesos de pensamiento-, sino el desarrollo de una motivación positiva hacia el aprendizaje ya que lo que cuenta es el producto que se presenta al grupo y no el hecho de que el grupo es un recurso con el que cuento durante el proceso para resolver un problema. Por otra parte, la situación del trabajo en un contexto competitivo confiere a la tarea una significación extrínseca a la misma -lo importante es ganar-, lo que dificulta el que el interés se centre en el hecho de aprender.

Por otra parte, a diferencia de lo que ocurre con la actividad tutorial, en las situaciones de aprendizaje cooperativo todos los miembros, en principio, tienen un rol semejante, lo que evita el posible efecto motivacionalmente negativo que puede suponer partir de roles distintos. Esto no significa, sin embargo, que en estas situaciones no haya factores que desmotiven a los sujetos. Las diferencias en el

nivel de competencia de los miembros del grupo y las características de la tarea hacen que no siempre las situaciones de aprendizaje cooperativo sean motivacional y cognitivamente eficaces. Por su importancia, volveremos sobre estos factores en el próximo apartado.

Finalmente hemos de considerar un tercer tipo de situaciones cooperativas a las que Damon y Phelps denominan *situaciones de colaboración entre iguales*. Por ejemplo, un profesor plantea a los alumnos el problema de averiguar qué materiales son aislantes y cuáles son buenos conductores del calor. Les pide que trabajen en grupos de dos, con ciertos materiales e instrumentos de medida que pueden usar o no según les parezca. En la medida en que ambos alumnos saben más o menos lo mismo y en la medida en que el objetivo que se plantea es la comprensión de un fenómeno o el descubrimiento de los factores que lo determinan, este tipo de situaciones estimula el examen de ideas nuevas y la valoración crítica de los supuestos de que se parte, sin que los errores resulten amenazantes siendo, más bien, ocasiones para aprender.

Por lo que a la motivación por el aprendizaje se refiere, este tipo de situaciones resulta especialmente apropiado ya que, de acuerdo con Dweck y Elliot (1983): a) llevan a los sujetos a plantearse cómo resolver algo y no a preocuparse por si lo hacen bien o no; b) dan lugar a que los errores no se consideren como amenazas, sino como ocasiones para aprender; c) favorecen que el compañero -supuesto que no se establezca una situación de dominancia- sea considerado como una ayuda para el aprendizaje; d) permiten -cuando los problemas llegan a resolverse- que ambos participantes experimenten que su competencia ha mejorado; e) en base a esta experiencia, las expectativas del sujeto respecto a la posibilidad de afrontar problemas similares aumentan, lo que puede facilitar los esfuerzos por resolver nuevos problemas.

Vemos, pues, que no todas las tareas que implican la cooperación entre sujetos tienen en principio efectos positivos sobre la motivación hacia el aprendizaje. El que los efectos sean positivos o negativos puede depender de otros factores que la situación de interacción pone de manifiesto -subordinación, percepción de competencia o incompetencia, atención al proceso o al resultado, etc.-. Por todo ello, el uso de situaciones cooperativas con fines instruccionales no ha de hacerse de modo indiscriminado, sino atendiendo a las condiciones y factores que pueden modular su impacto, haciendo que sea positivo o dando lugar a fenómenos negativos como los que pasamos a describir.

EFFECTOS NEGATIVOS DE LAS SITUACIONES COOPERATIVAS.

Recientemente Salomon y Globerson (1989) han prestado atención al hecho de que trabajar en un contexto cooperativo no siempre produce efectos beneficiosos sobre la motivación y el aprendizaje. Antes bien, con relativa frecuencia produce efectos que debilitan el esfuerzo que los alumnos han de realizar para aprender y realizar sus tareas escolares, efectos que es preciso considerar para poder decidir adecuadamente si es adecuado o no en un momento determinado situar la actividad escolar en un contexto cooperativo, o qué condiciones debe reunir ese contexto para ser eficaz.

El primero de los efectos descritos por Salomon y Globerson, efecto al que podríamos denominar "*desengancharse del carro*", se produce cuando uno de los miembros del grupo tiene más talento y es más trabajador que el otro. En este caso suele ocurrir que el alumno menos dotado deje todo el esfuerzo al primero porque considere que él tiene poco que aportar y que el trabajo se va a hacer de todos modos. Esto es, el alumno menos dotado se desengancha de la tarea (Kerr y Bruun, 1983). Este efecto no se produce siempre que se dan las diferencias señaladas entre los componentes del grupo y, cuando se produce, no siempre es el alumno menos dotado el que se desengancha. Al parecer, el tipo de tarea influye en su aparición, siendo las tareas en las que los logros del grupo dependen de la aportación de sus componentes más capaces -por ejemplo, aportar ideas para un ensayo que han de escribir en común- las que dan lugar al desenganche de los menos dotados, y las tareas en las que el trabajo no puede concluirse hasta que el miembro menos dotado del grupo no ha realizado su parte, lo que enlentece la marcha del grupo, las que producen el efecto mencionado en los alumnos más dotados. Por el contrario, las tareas en que es menos probable que se produzcan estos efectos son aquellas en las que el resultado final depende del esfuerzo máximo de todos los miembros del grupo como, por ejemplo, cuando cada miembro ha de estudiar una parte en especial y ha de instruir a los otros miembros del grupo.

Con frecuencia, cuando se produce el efecto anteriormente descrito se produce también otro efecto negativo que puede denominarse "*efecto sanguijuela*" (Kerr, 1983). A medida que el alumno más trabajador se da cuenta de que sus compañeros no aportan nada, tanto si es porque no se esfuerzan como si es porque no pueden aportarlo, y de que él hace todo el trabajo, esto es, de que actúan como sanguijuelas, decide evitar que se aprovechen de él, con lo que poco a poco su esfuerzo disminuye. En estos casos, los alumnos más dotados suelen preferir trabajar solos.

Aun cuando no existan diferencias de capacidad para hacer una tarea entre los miembros de un grupo, el hecho de que se haya de realizar una tarea obligatoriamente y de que ésta sólo sea atractiva para uno de los miembros del grupo puede dar lugar a otro efecto negativo, "*negociar el mínimo esfuerzo*". Cualquiera que sea la tarea, el hecho de que agrada a uno y no a otro y de que, en cualquier caso, haya que realizarla, ocasiona un conflicto que suele resolverse esforzándose por encontrar un medio de hacer la tarea con el mínimo esfuerzo. Salomon y Globerson señalan que los alumnos se esfuerzan, pero que se trata de esfuerzos encaminados a determinar cómo hacer la tarea sin esforzarse.

Tras analizar las relaciones de interdependencia que se producen entre los miembros de un grupo, Dembo y McAuliffe (1987) han descrito otro efecto perjudicial no sólo porque los miembros menos hábiles terminan por desentenderse del trabajo, sino porque se acentúa la conciencia de su poca habilidad e importancia en el grupo, efecto al que puede denominarse "*pobreza llama a pobreza*". Cuando la tarea a realizar implica acordar la solución a dar a un problema -por ejemplo, decidir cómo organizar un tema para su presentación en clase, lo que constituye una tarea abierta tanto por lo que al contenido como por lo que a la forma se refiere-, en aquellos grupos donde hay un miembro o dos más

hábil que los demás y en los que el resto reconoce esta habilidad, los primeros se convierten en centro de intercambio de información, con lo que progresivamente algunos miembros pierden influencia social, interactúan menos, se dan cuenta de su poco valor e importancia y terminan por desentenderse de la tarea.

Un efecto semejante al anterior puede producirse aun cuando no se den las diferencias de capacidad señaladas si, por considerarlas inadecuadas, las aportaciones de uno de los miembros del grupo son rechazadas sistemáticamente. En esta situación, el miembro cuyas aportaciones se rechaza experimenta una valoración negativa de la propia competencia, algo que tiene carácter aversivo y que resulta motivacionalmente negativo (Langer y Benevento, 1978).

REALIDAD DE LOS SISTEMAS MOTIVACIONALES.

De lo expuesto hasta el momento cabe concluir que la organización de la actividad escolar en grupos cooperativos *bajo ciertas condiciones* parece ser un factor especialmente útil tanto para estimular el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender como para facilitar el rendimiento de éstos. No obstante, el que en el contexto controlado de un experimento la organización de la actividad escolar de forma cooperativa resulte eficaz, no significa necesariamente que en las situaciones naturales de clase, mucho más complejas, en caso de que las actividades se organicen predominantemente de forma cooperativa los resultados sean los mismos que los obtenidos en los experimentos, aunque sólo sea porque el contexto social en que se desarrolla la actividad facilita la aparición de los efectos negativos anteriormente descritos. La cuestión es, pues, si en el contexto natural de la clase la cooperación produce los mismos efectos que en las situaciones experimentales o, en caso negativo, que factores dan lugar a que los resultados sean distintos. Dar respuesta a esta cuestión implica responder una serie de cuestiones relacionadas tales como: ¿Cómo se organiza de hecho la actividad en nuestras aulas? ¿Responde básicamente a uno u otro de los distintos sistemas motivacionales? ¿Existe alguna dimensión característica de la organización de la actividad -el ritmo de trabajo, la claridad o no de los objetivos a conseguir y de los procedimientos a seguir, el grado de alboroto y los tiempos sin saber que hacer, etc.- que, sin estar específicamente ligada al tipo de interacción que se dé en el aula, afecte a la motivación en general -como parecen sugerir los trabajos de Anderson (1973), Silbergeld y col (1975, 1976, 1977) y Owen y Straton (1980) entre otros-, y que module los efectos motivacionalmente positivos de la cooperación? Desde nuestro punto de vista, parece necesario dar respuesta a estas cuestiones para poder determinar qué medidas tomar en caso de que el contexto escolar haga disminuir los efectos positivos de la cooperación.

A fin de conseguir el objetivo mencionado hemos desarrollado dos cuestionarios -el CMC.1 (Alonso-Tapia y Peláez, 1987) y el CMC.2 (Alonso-Tapia, Vicente, Simón y Hernández, 1991)- que permiten evaluar lo que podría denominarse como "clima motivacional de clase". El primero de ellos, construido para alumnos de 11 a 15 años, consta de 70 elementos y el segundo, para alumnos de 15 a 18,

de 90. En ellos se pide al alumno que identifique diversas características de la organización de la actividad de clase que pueden tener una repercusión en su interés y esfuerzo por el estudio, en especial las que definen los sistemas motivacionales descritos. Tales características son las siguientes:

a) Ritmo de la clase.- Se manifiesta en aspectos tales como la velocidad con que explica el profesor, el tiempo que da para la realización de las tareas, el tiempo que se detiene en cada tema, etc. Consideramos que un ritmo excesivamente rápido puede ser desmotivante al dificultar la comprensión y elaboración de la información, lo que generaría ansiedad en los alumnos. Por otra parte, si es excesivamente lento, puede aburrir a los alumnos.

b) Dificultad percibida de las distintas materias, textos, explicaciones y exámenes.- Si es alta, puede generar ansiedad al afectar a las expectativas del sujeto de conseguir los objetivos escolares.

c) Orden.- Esta característica hace referencia a aspectos tales como la puntualidad con que empiezan las clases, el nivel de ruido y de movimiento, la permisividad de alboroto en clase, etc., aspectos que contribuyen según el grado en que se presenten a crear un clima de trabajo o, por el contrario, de devaluación de la actividad escolar.

d) Grado de especificación de objetivos y actividades.- Saber qué se persigue y qué ha de hacerse para alcanzar una meta puede contribuir a que el sujeto se esfuerce. Por el contrario, la ausencia de objetivos claros de aprendizaje o no saber qué se ha de hacer para lograrlos puede crear desorientación y frustración a los alumnos, lo que afecta negativamente al esfuerzo de éstos.

e) Trabajo en grupo.- Los elementos incluidos en esta categoría hacen referencia al grado en que se trabaja de hecho en grupo en las clases, a la preferencia por trabajar así, a las conductas de ayuda y a la valoración del trabajo en grupo para el aprendizaje, al hecho de que el profesor evalúe a los alumnos en base a los trabajos colectivos y no sólo en base a los trabajos realizados individualmente, etc., entre otros aspectos.

f) Competición.- Esta categoría incluye elementos que hacen referencia a aspectos como el favoritismo del profesor hacia los más listos, al hecho de que compare frecuentemente a los alumnos desde esta perspectiva, a que las actividades se organicen de forma que se ponga de manifiesto al término de las mismas quienes son mejores y peores, etc.

g) Individualismo.- Los elementos referidos a esta categoría evalúan aspectos tales como el hecho de que se trabaje normalmente de modo individual no competitivo, pero también aspectos tales como que el profesor se preocupe por el progreso individual y el grado de apoyo y estímulo que manifieste hacia los progresos del alumno. Los elementos se formularon en sentido positivo y negativo de forma equilibrada, tal y como puede verse en los cuestionarios que incluimos en el apéndice.

El análisis factorial de las respuestas a los cuestionarios permitió derivar seis escalas en el caso del CMC.1, y cinco en el caso del CMC.2, como puede verse en la tabla 10.2. Posteriormente se hallaron las correlaciones entre las escalas y se realizó un análisis factorial de la matriz resultante.

Con independencia del valor que para el análisis del clima motivacional de una clase concreta

puedan tener las escalas de estos cuestionarios, lo que los alumnos perciben en sus clases, como puede comprobarse analizando la naturaleza de las escalas y los datos que incluimos en el anexo a este capítulo sobre los cuestionarios, tiene implicaciones importantes en relación con las cuestiones que nos planteábamos al comienzo de este apartado, aunque deben ser tomadas más como sugerencias a investigar que como conclusiones definitivas. Ciertamente, estos análisis no nos dicen nada de la frecuencia concreta con que en las clases se usan actividades de tipo cooperativo en general o algún tipo de ellas en particular. Pero sí nos dicen, por ejemplo, que parecen darse diferencias en el grado en que se trabaja en grupo o en que el clima en las distintas clases es competitivo lo suficientemente

TABLA 10.2: Escalas de los cuestionarios de clima de clase (CMC). ¹	
CMC-1 (EGB)	CMC-2 (EM)
1. Ritmo de las clases agobiante, con poco tiempo para realizar las tareas VERSUS ritmo adecuado.	3. Ritmo de las clases agobiante, con poco tiempo para realizar las tareas VERSUS ritmo adecuado.
2. Favoritismo del profesor hacia los más listos VERSUS equidad en el trato individual a cada alumno.	1. Favoritismo del profesor hacia los más listos y tendencia a la crítica negativa VERSUS equidad en el trato individual a cada alumno.
3. Ambiente de trabajo, preferentemente en grupo, con orden, organización y claridad de objetivos VERSUS preferencia por el trabajo individual, alboroto, desorganización y confusión respecto a los objetivos a conseguir.	2. Alboroto, desorganización y confusión respecto a los objetivos a conseguir VERSUS orden, organización y claridad de objetivos.
4. Ambiente en que se nota el interés del profesor por que cada alumno aprenda VERSUS ausencia de dicho interés.	
5. Preferencia por la cooperación y el trabajo en grupo VERSUS rechazo del trabajo en grupo y preferencia por el trabajo individual.	5. Preferencia por la cooperación y el trabajo en grupo VERSUS rechazo del trabajo en grupo y preferencia por el trabajo individual.
6. Clima competitivo en que cada uno va a lo suyo VERSUS clima cooperativo y de ayuda.	4. Clima competitivo VERSUS clima cooperativo y de ayuda.

grandes como para afectar en grado diferente la percepción del que tienen los alumnos del modo en que se trabaja en clase (CMC.1: escalas 3, 5 y 6; CMC.2: escalas 4 y 5); que la tendencia a trabajar en grupo suele ir asociada positivamente a la preferencia por este tipo de forma de trabajo (CMC.1: escala 5; CMC.2: escala 5), preferencia asociada al interés del profesor porque cada alumno aprenda (CMC.1:

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

correlaciones entre las escalas 4 y 5), al hecho de que no imprima a las clases un ritmo agobiante (CMC.1: correlaciones negativas entre la escala 1 y la escala 5; CMC.2: correlación negativa entre la escala 3 y la escala 5) y al hecho de que no actúe con favoritismos (CMC.1: correlación negativa entre las escalas 2 y 5; CMC.2: correlación negativa entre las escalas 1 y 5); . y que la tendencia a trabajar en grupo y la preferencia por este tipo de actividad se halla negativamente asociada a la existencia de un clima competitivo (CMC.1: correlación negativa entre las escalas 3, 5, y 6; CMC.2: correlación negativa entre las escalas 5 y 6).

Los datos sobre la validez externa de estas escalas, datos incluidos en el anexo, encierran también sugerencias importantes sobre el valor del trabajo en grupo. Por un lado, en un estudio reciente (Alonso Tapia, 1991) pedimos a un grupo de 67 profesores de EGB que completasen los cuestionarios MODEMO (Cuestionario de comportamientos modeladores de la motivación) y AMOP.1 (Actitudes motivacionales del profesorado de EGB), y a sus alumnos que completasen el cuestionario CMC.1. Tras obtener la puntuación media de los alumnos de cada clase en cada uno de los factores del CMC.1, hallamos la correlación entre estas puntuaciones y las correspondientes a las escalas de los cuestionarios completados por los profesores. Los resultados pusieron de manifiesto que la percepción que los alumnos tienen del clima de clase tiende a ir en paralelo a la valoración y uso que los profesores hacen de las situaciones cooperativas y competitivas. Así, las puntuaciones en la escala 5 del CMC.1 (Preferencia por el trabajo en grupo) correlacionan de forma positiva y significativa con las puntuaciones en la escala 2 (Comportamientos modeladores de la preocupación por aprender) DEL cuestionario MODEMO, y en las escalas 1 (Optimismo motivacional y orientación al proceso) y 4 (Rechazo de la competición y la comparación normativa y disposición al esfuerzo por motivar) del cuestionario AMOP; así mismo, la preferencia por el trabajo en grupo correlaciona de forma negativa y significativa con las puntuaciones en las escalas 2 (pesimismo motivacional y tendencia a usar estrategias favorecedoras no de la atención al aprendizaje sino a la ejecución) y 3 (rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción, y aceptación de la competición, la amenaza y el control como recursos motivadores) del éste último cuestionario. En cuanto al patrón de correlaciones entre la escala 6 del CMC.1 (clima competitivo versus clima de cooperación) y las escalas de los cuestionario MODEMO y AMOP, es justamente el opuesto al observado en el caso de la escala 5, si bien los valores obtenidos sólo llegan a ser significativos en relación con las escalas 1 y 3 del cuestionario AMOP. Por otro lado, a los resultados anteriores hay que añadir, según los resultados obtenidos en otros dos estudios (Alonso Tapia y Peláez, 1987; Alonso Tapia, Vicente, Simón y Hernández, 1991), que la percepción de un clima de cooperación se relaciona positivamente con el rendimiento, lo contrario de lo que ocurre cuando el clima es de competición .

IMPLICACIONES INSTRUCCIONALES.

Parece, pues, que tanto los datos experimentales como los obtenidos a partir del análisis de lo que los alumnos perciben que ocurre en las clases apoyan la conclusión de que la organización de la

actividad escolar en grupos cooperativos *bajo ciertas condiciones* parece ser un factor especialmente útil tanto para estimular el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender como para facilitar el rendimiento de éstos. Ahora bien: ¿Qué significa "bajo ciertas condiciones"?

Por un lado, nos referimos a las condiciones inmediatas que pueden hacer efectivo o no el uso de actividades de tipo cooperativo. Para asegurar que se dan estas condiciones, es preciso que el profesor analice en primer lugar el tipo de tarea a realizar. No todas las tareas son aptas para el trabajo en grupo, ni todas las que permiten el trabajo en grupo admiten las distintas formas de organización grupal anteriormente descritas. Por sus efectos positivos tanto sobre la motivación como sobre el aprendizaje, las tareas más aptas para el trabajo en grupo parecen ser las tareas abiertas, que admiten varias soluciones, en las que los participantes tienen la posibilidad de optar entre distintas formas de actuación, la posibilidad de seleccionar cómo trabajar, a qué información atender, etc. (Coll y Colomina, 1989). De acuerdo con deCharms (1976), la posibilidad de decidir por uno mismo es una de las condiciones para que los alumnos actúen intrínsecamente motivados, lo que explicaría el mayor poder motivador de estas situaciones.

Supuesto que el tipo de tarea sea apta para el trabajo en grupo, hay que decidir el tamaño que éste debe tener. Aunque la tarea a realizar puede condicionar el tamaño del grupo, en general, parece preferible el trabajo en grupos pequeños, pues en los grupos grandes la responsabilidad tiende a diluirse, al esperar unos y otros que "alguien hará el trabajo".

A continuación es preciso decidir quiénes formarán el grupo. En este momento el profesor debe tener en cuenta tanto las relaciones previas entre los alumnos como las posibles diferencias en habilidad, factores que, como hemos podido comprobar, modulan la situación de interacción dando lugar a numerosos efectos negativos. En general, los integrantes de un grupo deben aceptarse, conviene que tengan un nivel de habilidad semejante, aunque los objetivos a conseguir en algunos casos pueden aconsejar lo contrario.

Por último, es preciso tener en cuenta que para que la interacción tenga efectos positivos los alumnos deben tener ciertos requisitos que hagan posible sacar provecho de la misma, lo que exige que el profesor considere no sólo si las demandas de la tarea se adecua a las capacidades sociales y cognitivas de los alumnos, sino también el tipo de "guión" o "estructuración de la actividad" que debe proponer a sus alumnos antes de comenzar la tarea y el tipo de ayudas que va a proporcionarles a lo largo de la misma. De acuerdo con Solomon y Globerson (1989), cuando los alumnos tienen un guión claro sobre qué hacer tienden a desmotivarse menos, no produciéndose los efectos negativos anteriormente descritos. A veces, sin embargo, cuando los alumnos han de realizar tareas que implican cierta actividad exploratoria a lo largo de un tiempo prolongado, no es posible ni deseable un alto grado de estructuración. En estos casos cabe especular, ya que no hay evidencia al respecto, que la labor del profesor ha de ser la de facilitar formas de interacción positivas -enseñar a valorar las aportaciones de los compañeros por pequeñas que parezcan, mostrar los efectos negativos sobre el aprendizaje individual y

los logros colectivos de adoptar actitudes inadecuadas, etc. No entramos en el tipo de ayudas que los miembros del grupo pueden prestarse entre sí, ayudas cuyo grado de elaboración parece ser uno de los factores determinante de los efectos positivos de la colaboración entre iguales sobre el aprendizaje y el desarrollo cognitivo (Webb, 1989). Se trata más bien de que el profesor modele y moldee formas de ofrecer la información, de reaccionar frente a las aportaciones de los demás y de afrontar las tareas que eviten los efectos motivacionalmente negativos anteriormente descritos.

Por otro lado, nos referimos al hecho de que las actividades de cooperación no se realizan en el vacío, sino en el contexto definido por el clima general de la clase, dependiente en gran medida de las creencias y actuación de los profesores. Cuando este clima viene definido por la percepción del interés del profesor en que cada alumno aprenda, de que en la clase reina el orden y hay objetivos claros, de que el ritmo de la clase es adecuado y de que no hay favoritismos -todo lo cual hace pensar en la importancia motivacional del contenido de los mensajes e instrucciones que los profesores dan a sus alumnos antes, durante y después de las tareas escolares, algo que trataremos en el próximo capítulo-, el uso de actividades cooperativas, tras un adecuado control de las condiciones que dan lugar a efectos negativos, suele ser una forma de trabajo no sólo aceptada sino preferida por los alumnos, con efectos positivos claros sobre la motivación, el desarrollo cognitivo y el rendimiento de los alumnos.

APENDICES AL CAPITULO 10

A) EL CUESTIONARIO CMC.1.

- Instrucciones y elementos del cuestionario CMC.1.
 - Fiabilidad y Validez del cuestionario CMC.1.
 - Baremos para el uso del cuestionario CMC.1.

B) EL CUESTIONARIO CMC.2.

- Instrucciones y elementos del cuestionario CMC.2.
 - Fiabilidad y Validez del cuestionario CMC.2.
 - Baremos para el uso del cuestionario CMC.2.

A) CUESTIONARIO CMC.1 (EGB)

CUESTIONARIO CMC.1 (EGB)

© J. Alonso Tapia y P. García Peláez

INSTRUCCIONES

Esta prueba contiene una serie de afirmaciones que se refieren a cómo percibes el ambiente de tu clase, a lo que crees que valoran tus compañeros y profesores y a cómo soléis trabajar. Tu tarea consiste en indicar, pensando lo que ocurre en las clases por las que se te pregunta, el grado en que estás de acuerdo con cada afirmación.

Para responder, tras localizar en la hoja de respuestas el número correspondiente a la pregunta a contestar, debes mostrar tu grado de acuerdo o desacuerdo tachando la alternativa deseada, teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente:

- 0 TOTAL DESACUERDO
- 1 DESACUERDO
- 2 INDIFERENTE
- 3 ACUERDO
- 4 TOTAL ACUERDO

Si, por ejemplo, quisieras responder a la primera cuestión en relación, por ejemplo, con la clase de Matemáticas, podrías contestar así:

1. 0 1 2 3 ■

La respuesta anterior significaría que estás totalmente de acuerdo con el contenido de la pregunta uno cuando se refiere a la clase de Matemáticas, en relación con la cual se supone que debes estar contestando.

- EL OBJETIVO DE ESTA PRUEBA ES QUE NOS AYUDES A CONOCERTE MEJOR, DICIENDO COMO VES TU CLASE, A FIN DE PODER MEJORAR LO QUE SEA POSIBLE.
- SÉ SINCERO EN TUS RESPUESTAS.
- NO DEJES NINGUNA PREGUNTA SIN CONTESTAR.
- NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO. ESCRIBE SOLO EN LA HOJA DE RESPUESTAS

1. El profesor de esta clase explica con claridad cómo hay que hacer los trabajos.
2. Este profesor nos manda demasiadas tareas para hacer en casa de un día para otro.
3. La forma en que el profesor explica las lecciones hace que la mayoría de los alumnos (yo incluido) las comprendamos sin dificultad.
4. En esta clase es fácil atender al profesor (o estudiar) porque casi ningún compañero interrumpe, molesta o alborota.
5. Este profesor hace más caso a los mejores alumnos.
6. En mi clase la mayoría de los alumnos prefiere trabajar en grupo.
7. En esta clase el profesor especifica cuáles son las partes más importantes de cada tema.
8. Cuando tenemos que hacer un trabajo en clase, nuestro profesor nos da poco tiempo para realizarlo.
9. No se necesita ser ningún genio para hacer los trabajos que nos manda el profesor: los encuentro fáciles.
10. En esta clase hay muchos ratos en los que no tenemos nada que hacer.
11. El profesor responde más a las preguntas de los mejores estudiantes que a las de los menos buenos.
12. En mi clase, casi todos preferimos trabajar individualmente.
13. El profesor de esta clase se preocupa por enseñarnos cómo usar en nuestra vida diaria lo que aprendemos en clase.
14. En general, en esta clase no nos sentimos agobiados ni por la cantidad de cosas que hay que hacer ni por la prisa con que hay que hacerlas.
15. Considero que en esta clase la dificultad de la asignatura, tal y como se enseña, es grande.
16. En esta clase el profesor tiene que dejar de explicar muchas veces porque hay gente hablando o alborotando.
17. Este profesor valora lo que sabes a la hora de dar las notas, sin tener en cuenta lo que saben los demás.
18. En esta clase trabajamos en grupo muchas veces.
19. Nuestro profesor hace que las tareas que tenemos que hacer nos resulten casi siempre amenas e interesantes.
20. Este profesor va demasiado deprisa cuando explica y da demasiada materia en cada clase.

21. En esta clase la mayoría de mis compañeros encuentra fáciles los exámenes que nos pone el profesor.
22. Considero que en esta clase con demasiada frecuencia hay quien se levanta y va de un lado a otro sin necesidad.
23. En esta clase se valora sobre todo al que destaca sobre los demás por su inteligencia.
24. En mi clase los compañeros nos ayudamos en general unos a otros.
25. Este profesor nos manda trabajos, pero no nos explica qué tenemos que conseguir al hacerlos.
26. A nuestro profesor le gusta detenerse en cada tema el tiempo suficiente para que lo entendamos.
27. Considero que el libro de texto de esta asignatura es bastante fácil de entender.
28. En esta clase no se pierde el tiempo: siempre tenemos algo que hacer.
29. En esta clase cada uno intenta hacer su trabajo lo mejor posible sin preocuparse de si los demás lo hacen mejor o peor que él.
30. El profesor casi nunca nos compara: se preocupa sobre todo de decirnos cómo mejorar lo que nos sale mal.
31. Cuando trabajamos en grupo lo que cuenta es el resultado final porque el profesor nos valora a todos por igual.
32. El profesor no hace nada para que las tareas que tenemos que hacer nos resulten más interesantes.
33. En esta clase los alumnos nos sentimos agobiados porque nos mandan hacer muchas cosas y nos dan poco tiempo para terminarlas.
34. El profesor nos felicita individualmente cuando sacamos una nota mejor que otra que habíamos sacado antes.
35. Este profesor nos enseña de tal modo que la asignatura se nos hace fácil.
36. En esta clase el profesor nos trata a todos por igual, sin favoritismos.
37. Al profesor no le preocupa la nota sino, sobre todo, lo que aprendemos.
38. Gracias al empeño del profesor, las clases empiezan con puntualidad.
39. Pienso, y creo que mis compañeros también, que trabajando en grupo se pierde mucho tiempo y se aprende menos que estudiando por separado.
40. En esta clase el profesor señala claramente qué tenemos que conseguir al hacer un trabajo.
41. El profesor pasa rápidamente de un tema a otro, pero ocurre con frecuencia que lo hace sin que hayamos entendido lo que nos explica.

42. Cuando llevo un trabajo bien hecho al profesor, lo valora positivamente sin importarle demasiado los pequeños fallos que pueda tener.
43. El profesor nos dice con frecuencia que lo importante es no perder de vista lo que uno se propone.
44. A los alumnos de esta clase nos resulta difícil entender al profesor cuando explica las lecciones.
45. En esta clase da gusto estudiar: siempre sabemos lo que hay que hacer, nadie molesta y no se pierde el tiempo.
46. Este profesor nunca nos enseña para qué puede servirnos en nuestra vida diaria lo que aprendemos en clase.
47. Considero, como casi todos mis compañeros, que trabajando en grupo aprendemos más y mejor que trabajando solos.
48. El profesor casi siempre lee en alto las notas, y así todos sabemos las notas de los demás.
49. En esta clase está muy claro quienes son los más listos y los más torpes.
50. En mi clase cada uno va a lo suyo, y nadie te ayuda si lo necesitas.
51. Nuestro profesor habla de forma tranquila y sin prisas, y la materia que da cada día no es demasiada.
52. Por lo general, en esta clase no entendemos el libro de texto que tenemos este curso.
53. El profesor no nos indica cuáles son las partes de cada tema a las que tenemos que prestar más atención.
54. En esta clase parece que nunca llega la hora de empezar a trabajar: la puntualidad brilla por su ausencia.
55. El profesor nos felicita individualmente cuando sacamos una buena nota.
56. El profesor responde menos a las preguntas de los peores estudiantes que a las de los mejores.
57. En esta clase da igual trabajar en grupo o no, porque el profesor evalúa a cada uno siempre individualmente.
58. A menudo el profesor nos manda hacer trabajos, pero no nos explica cómo hay que hacerlos.
59. En mi clase, la nota que da el profesor no depende sólo de lo que sepas, sino también de lo que sepan los demás.
60. La mayoría de mis compañeros quiere que su trabajo sea mejor que el de los demás.
61. En general durante las clases no nos levantamos de nuestros asientos, y cuando lo hacemos es

por un motivo justificado.

62. En esta clase no hay quien estudie: se pierde mucho el tiempo, hay demasiado alboroto y a menudo no sabemos que hacer.
63. Es necesario estudiar muchísimo para aprobar los exámenes que nos pone este profesor: considero que son realmente difíciles.
64. Este profesor nos manda pocas tareas para casa.
65. Con este profesor casi nunca trabajamos en grupo.
66. En mi clase el profesor valora a los alumnos sobre todo por las notas que sacan, más que por lo que aprenden.
67. El profesor, cuando nos manda hacer un ejercicio en clase, nos da el tiempo suficiente para que lo podamos terminar.
68. En esta clase el profesor hace más caso a los más listos.
69. Este profesor se preocupa de que aprenda cada uno en particular.
70. En esta clase casi todos los compañeros encontramos demasiado difíciles los trabajos que tenemos que hacer.

CUESTIONARIO CMC.1

OBTENCION DE PUNTUACIONES.	
I =	(4 - CMC1) + CMC2 + (4 - CMC3) + (4 - CMC7) + CMC8 + (4 - CMC9) + (4 - CMC14) + CMC15 + (4 - CMC18) + (4 - CMC19) + CMC20 + (4 - CMC21) + CMC25 + (4 - CMC26) + (4 - CMC27) + CMC32 + CMC33 + (4 - CMC35) + CMC41 + CMC44 + CMC46 + (4 - CMC51) + CMC52 + CMC53 + CMC58 + CMC63 + (4 - CMC64) + CMC65 + (4 - CMC67) + CMC70.
II =	CMC5 + CMC11 + CMC23 + (4 - CMC30) + (4 - CMC31) + (4 - CMC36) + CMC56 + CMC68.
III =	CMC4 + (4 - CMC16) + (4 - CMC22) + (4 - CMC39) + CMC45 + CMC47 + CMC61 + (4 - CMC62) + (4 - CMC65).
IV =	(4 - CMC25) + CMC30 + CMC34 + CMC37 + CMC40 + CMC42 + CMC43 + CMC48 + CMC49 + CMC55 + CMC57 + CMC64 + CMC69.
V =	CMC6 + (4 - CMC10) + (4 - CMC12) + CMC28 + CMC38 + CMC42 + (4 - CMC53) + (4 - CMC54).
VI =	(4 - CMC24) + CMC39 + CMC50 + CMC60 + CMC63 + CMC66.

DATOS ESTADISTICOS, CONSISTENCIA INTERNA Y CORRELACION CON RENDIMIENTO EN LA MATERIA DE LA CLASE EVALUADA.					
ESCALAS	SUJETOS	MEDIA	DESV. TIPICA	CONSIST. INTERNA: ALFA	CORR.
1.AGOBIO	1.695	43,02	16,87	0.91	-.309
2.FAVORITISMO	1.760	9,32	6,08	0.85	-.100
3.AMBIENTE DE TRABAJO	1.744	15,80	6,38	0.78	.208
4.INTERES POR QUE EL ALUMNO APRENDA.	1.753	33,80	6,37	0.68	.056
5.PREFERENCIA POR EL TRABAJO EN GRUPO	1.758	20,94	4,44	0.68	.170
6.CLIMA DE COMPETICION	1.759	10,01	3,77	0.52	-.289

CORRELACIONES ENTRE LAS ESCALAS DEL CMC.1						
	ESCALAS					
	1	2	3	4	5	6
ESCALA 1	1.0000					
ESCALA 2	0.5814	1.0000				
ESCALA 3	-0.2035	-0.2138	1.0000			
ESCALA 4	-0.5311	-0.4061	0.0634	1.0000		
ESCALA 5	-0.3691	-0.2934	0.2764	0.2903	1.0000	
ESCALA 6	0.4554	0.4210	-0.3469	-0.2049	-0.3436	1.0000

DATOS CORRESPONDIENTES AL ESTUDIO DE REGRESION			
Predictores	Coefficientes para Puntuaciones directas	Coefficientes para puntuaciones típicas	Significación estadística
	Constante: 3.859		
Escala 1	-0.019	-0.32	0.00
Escala 2	0.018	0.11	0.09
Escala 3	0.001	0.01	0.89
Escala 4	-0.019	-0.12	0.07
Escala 5	0.020	0.08	0.18
Escala 6	-0.055	-0.19	0.00
N = 285	R = 0.388	R ² = 0.151	0.00

* El criterio se puntuó en una escala de seis puntos.

CORRELACIONES CON LOS CUESTIONARIOS MODEMO Y AMOP.						
	CMC.E1	CMC.E2	CMC.E3	CMC.E4	CMC.E5	CMC.E6
MOD1	0.1431 -	0.1360	-0.0040	-0.0823	-0.0381	0.1026
MOD2	0.0609 -	0.0330 -	-0.0113	0.0796	0.2650+	-0.1702
AMOP1	0.1408	0.1825	0.0957	0.1594	0.2262+	-0.2756++
AMOP2	0.1144	0.0574	-0.0692	-0.0542	-0.2318+	0.1662
AMOP3	0.0981 -	0.1074	0.0264	-0.0274	-0.1771	0.2057+
AMOP4	0.0526	-0.0742	0.0143	-0.0068	0.2230+	-0.1977

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

BAREMOS

CMC.1 (EGB).

TABLA PARA LA CONVERSION DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS EN DECATIPOS NORMALIZADOS (N = 1593)

Decatipos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escalas										
1: AGOBIO	0-8	9-18	19-26	27-33	34-41	42-50	51-59	60-68	69-78	79-
2: FAVORITISMO		0	1-2	3-5	6-7	8-11	12-15	16-19	20-22	23-
3: AMBIENTE DE TRABAJO	0-2	3-5	6-9	10-11	12-14	15-18	19-21	22-25	26-28	29-
4: INTERES POR QUE APRENDA CADA ALUMNO	0-19	20-22	23-26	27-29	30-32	33-35	36-38	39-42	43-45	46-
5: PREFERENCIA POR TRABAJAR EN GRUPO	0-11	12-13	14-15	16-18	19-20	21-22	23-24	25-27	28-29	30-
6: CLIMA DE COMPETICION	0-1	2-3	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-

CUESTIONARIO CMC.2 (ENSEÑANZA MEDIA)

© J. Alonso Tapia, F. Vicente García, C. Simón Rueda y L.E. Hernández Rávago.

INSTRUCCIONES: Las mismas que en cuestionario CMC.1

ELEMENTOS:

A) Del 1 al 70 son los mismos que en el cuestionario CMC.1 con las siguientes variaciones:

13. En esta clase, si necesitas unos apuntes porque has faltado, hay pocos compañeros dispuestos a dejártelos.
17. Este profesor se preocupa mucho porque entendamos las cosas: no le importa repetirnos las explicaciones una y otra vez.
29. En esta clase cada uno intenta hacer su trabajo lo mejor posible, sin preocuparse de si los demás lo hacen mejor o peor que él.
56. Este profesor casi nunca nos pone en situaciones en las que tengamos que competir.

B) A partir del elemento 71 al 90, los elementos son propios del CMC.2:

71. En esta clase no puedes echar mano de tus compañeros para solucionar tus dudas: cada uno va a lo suyo.
72. Este profesor se interesa por igual tanto por los que sacan buenas notas como por los que sacan malas.
73. En esta clase los exámenes que pone el profesor tienen poco que ver con lo que ha explicado en clase.
74. Este profesor procura responder todas las dudas que le preguntamos.
75. En esta clase nos gusta que el profesor nos proponga realizar trabajos en grupo.
76. Es fácil encontrar en esta clase alguien que quiera ayudarte a resolver lo que no entiendes.
77. En esta clase, si alguna vez tenemos que trabajar en grupo, los más listos se ponen siempre juntos.
78. Este profesor nos incita con frecuencia a que compitamos unos con otros para sacar mejores notas.
79. En esta clase parece que el profesor explica para que le entiendan sólo los más listos.
80. En esta signatura uno casi nunca sabe qué es lo más importante que hay que aprender.
81. Cuando a un alumno le sale mal un trabajo o un examen, el profesor lo comenta en público de forma negativa.

82. Este profesor parece que tiene un grupo de alumnos preferidos.
83. Cuando algo nos sale mal, este profesor nos anima a que lo intentemos hacer de nuevo.
84. En esta clase los que sacan mejores notas sólo se ayudan entre sí.
85. Este profesor valora positivamente cualquier progreso obtenido por los alumnos, sin importarle de quién se trate.
86. Cuando este profesor devuelve los trabajos, suele nombrar a sus autores y comenta con más entusiasmo los de los mejores alumnos que los de los peores.
87. Este profesor suele destacar en cada tema cuáles son los aspectos más importantes que debemos aprender.
88. Este profesor está más pendiente de los errores que cometemos que de los éxitos que obtenemos en nuestro aprendizaje.
89. Este profesor suele poner de ejemplo a los alumnos con mejores notas para decirnos que podíamos haber conseguido lo que ellos.
90. Este profesor se suele esforzar porque relacionemos lo nuevo que vamos aprendiendo con lo ya visto.

OBTENCION DE PUNTUACIONES.	
I =	CMC5 + CMC11 + (4 - CMC17) + CMC23 + CMC29 + (4 - CMC30) + (4 - CMC31) + (4 - CMC36) + (4 - CMC38) + (4 - CMC42) + CMC46 + (4 - CMC56) + CMC59 + CMC66 + CMC68 + (4 - CMC69) + (4 - CMC72) + CMC73 + (4 - CMC74) + CMC78 + CMC79 + CMC81 + CMC82 + (4 - CMC83) + (4 - CMC85) + CMC86 + CMC88 + CMC89 + (4 - CMC90).
II =	(4 - CMC1) + (4 - CMC3) + (4 - CMC4) + CMC5 + CMC16 + (4 - CMC19) + CMC22 + CMC25 + (4 - CMC26) + (4 - CMC28) + CMC32 + (4 - CMC35) + CMC41 + CMC44 + (4 - CMC45) + CMC54 + CMC58 + (4 - CMC61) + CMC62 + CMC80 + (4 - CMC87).
III =	CMC2 + (4 - CMC9) + (4 - CMC14) + CMC15 + CMC20 + (4 - CMC21) + CMC33 + (4 - CMC34) + (4 - CMC51) + CMC53 + (4 - CMC55) + (4 - CMC64) + (4 - CMC67) + CMC70.
IV =	CMC13 + (4 - CMC24) + CMC39 + CMC40 + CMC43 + CMC49 + CMC50 + CMC60 + CMC71 + (4 - CMC76) + CMC77 + CMC84.
V =	CMC6 + (4 - CMC12) + CMC18 + CMC31 + (4 - CMC39) + CMC47 + (4 - CMC65) + CMC75.

DATOS ESTADISTICOS, CONSISTENCIA INTERNA Y CORRELACION CON EL RENDIMIENTO EN LA MATERIA DE CLASE EVALUADA					
ESCALAS	SUJETOS	MEDIA	DESV. TIPICA	CONSIST. INTERNA: ALFA	CORR.
1. FAVORITISMO	926	36.33	15.55	.875	-0.11
2. DESORGANIZACION Y CONFUSION.	950	30.17	12.31	.842	-0.27
3. AGOBIO	942	23.43	8.65	.774	-0.36
4. CLIMA COMPETITIVO	947	20.18	6.27	.614	-0.10
5. CLIMA COOPERATIVO	957	18.09	5.90	.750	-0.11

CORRELACIONES ENTRE LOS FACTORES DEL CMC.2					
	ESCALAS				
	1	2	3	4	5
ESCALA 1	1.0000				
ESCALA 2	0.6310	1.0000			
ESCALA 3	0.4789	0.5149	1.0000		
ESCALA 4	0.2519	0.1715	0.1380	1.0000	
ESCALA 5	-0.1407	-0.1346	-0.2112	-0.2609	1.0000

DATOS CORRESPONDIENTES AL ESTUDIO DE REGRESION			
Predictores	Coefficientes para Puntuaciones directas	Coefficientes para puntuaciones típicas	Significación estadística
	Constante: 6.193		
Escala 1	0.011	0.17	0.05
Escala 2	-0.024	-0.33	0.00
Escala 3	-0.044	-0.29	0.00
Escala 4	-0.033	-0.18	0.01
Escala 5	-0.052	-0.21	0.00
N = 224	R = 0.467	R ² = 0.218	0.0000

* El criterio se puntuó en una escala de seis puntos.

BAREMOS

CMC.2 (E.MEDIAS).

TABLA PARA LA CONVERSION DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS EN DECATIPOS NORMALIZADOS (N = 870)

Decatipos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escalas										
1: FAVORITISMO	0 - 9	10-15	16-20	21-26	27-33	34-42	43-51	52-61	62-70	71-
2: ALBOROTO Y DESORGANIZACION	0 - 6	7-11	12-17	18-22	23-29	30-35	36-41	42-49	50-57	58-
3: AGOBIO	0 - 6	7-10	11-13	14-18	19-22	23-27	28-31	32-36	37-41	42-
4: CLIMA COMPETITIVO	0 - 8	9-11	12-13	14-16	17-19	20-22	23-25	26-30	31-34	35-
5: PREFERENCIA POR LA COOPERACION	0 - 6	7-9	10-11	12-14	15-17	18-20	21-24	25-27	28	29-