

CONVERGENCIA EUROPEA, MOTIVACIÓN Y ACTUACIÓN DOCENTE EN EL AULA UNIVERSITARIA

Eliecer Crespo Fernández
María Martínez Lirola
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Alicante

Resumen

Dado que la motivación del alumnado constituye un factor esencial para abordar con garantías de éxito el modelo educativo que propone el Espacio Europeo de Educación Superior, el objetivo del artículo es analizar distintos aspectos relativos al papel del profesor y a la metodología que influyen en la motivación del estudiante universitario. Para ello, nos servimos de una encuesta llevada a cabo en la titulación de Traducción e Interpretación (Inglés) de la Universidad de Alicante. Los resultados obtenidos demuestran que el profesorado puede contribuir decisivamente con su actuación en el aula y métodos docentes a generar motivación entre los alumnos, incluso en asignaturas con una matriculación elevada, y, de este modo, facilitar un aprendizaje significativo.

Palabras clave: Motivación, metodología, actuación docente, Convergencia Europea, aprendizaje significativo.

Abstract

Granted that the degree of motivation of students plays a crucial role within the European Higher Education Area, it is our goal in the present paper to draw attention to different aspects concerning the role of teachers and methodology that influence the motivation of university students. With this in mind, we analyze the results obtained from a survey carried out among second year students of English Translation Studies in the University of Alicante. Data from this survey reveal that teachers can effectively contribute to increasing motivation, even in large classes, and, in so doing, facilitate a significant learning experience.

Key words: Motivation, methodology, role of teachers, European Higher Education Area, significant learning.

1. INTRODUCCIÓN

La construcción del nuevo modelo de enseñanza que propone el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) requiere la adaptación del sistema universitario español a las demandas de la Convergencia Europea, proceso que culminará en el momento en que se implanten los nuevos títulos de Grado y Postgrado, en un futuro ya muy próximo. En este marco, nuestro sistema de docencia superior ha de dar respuesta a las nuevas necesidades sociales y profesionales que se derivan de la inclusión de la universidad española en el Espacio Europeo, lo que conlleva una serie de transformaciones de gran calado. De hecho, más que limitarse a la mera transmisión de conocimientos, la Universidad en la sociedad actual ha de tener un carácter generalista y transformarse en una institución formativa y educadora capaz de crear profesionales competentes, autónomos, reflexivos y críticos.

A fin de alcanzar las metas que se marca el nuevo modelo docente que emana de Bolonia, es necesaria una actuación conjunta de todo el colectivo humano que compone la comunidad universitaria: gestores, docentes y, por supuesto, alumnos. En este sentido, hemos de contar con la participación activa del estudiante y vencer su posible reticencia a tomar las riendas de su aprendizaje. No en vano, el sistema de enseñanza tradicional basado en el protagonismo del profesor, la transmisión de conocimientos mediante la lección magistral y el examen final con un peso prácticamente del 100% en la evaluación no tienen cabida en el nuevo paradigma educativo. Por tanto, el modelo de enseñanza superior de la Convergencia Europea implica, a nivel metodológico, la implementación de estrategias y prácticas docentes que permitan que el alumno aprenda haciendo,

de modo que pueda desarrollar las competencias establecidas en su titulación y se convierta en el protagonista de su propio aprendizaje y no en un receptor pasivo de los conocimientos seleccionados por el profesor. Lógicamente, en un modelo de docencia autogestionado por el alumno, con el profesor como mediador y guía más que como depositario del saber, consideramos que sin la puesta en práctica de métodos docentes alternativos y sin priorizar actitudes que fomenten la motivación del alumnado, las metas del EEES no son sino una utopía. En este sentido, la aseveración de Míguez (2005: 3) de que sin motivación no hay aprendizaje, que podría considerarse un tanto exagerada, en el marco del Espacio Europeo parece ser una realidad.

Con el propósito de mejorar nuestra práctica docente en aspectos relativos a la motivación del alumnado como requisito indispensable para abordar el proceso de Convergencia Europea, nuestro objetivo en el presente trabajo es analizar los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje incidentes en la motivación del alumnado y la relación de éstos con la actuación del docente en el marco del EEES. Para ello, nos proponemos explorar cómo actúan distintas variables en la motivación del estudiante en referencia a dos parámetros fundamentales, el papel del profesor y la metodología empleada, tomando como ejemplo alumnos de Traducción e Interpretación (Inglés) de la Universidad de Alicante. Así, pretendemos descubrir en qué sentido la actuación del profesor en el aula puede incrementar la motivación del alumno y, con ello, mejorar el rendimiento académico y facilitar un aprendizaje significativo. Analizaremos, en esta línea, hasta qué punto el hecho de que el profesor se muestre entusiasta en su proceder docente, fomente el debate, invite a los alumnos a trabajar por

grupos o utilice recursos tecnológicos repercute positivamente en la motivación. No en vano, como la propuesta docente del EEES requiere estudiantes motivados, consideramos que un análisis de las variables influyentes en la motivación dentro de un contexto concreto, lejos de cualquier abstracción teórica –de hecho, como apuntan Rinaudo y otros (2006), los componentes motivacionales nunca actúan independientemente del contexto académico– podría ser revelador y aportar datos interesantes para aumentar la motivación del alumnado.

Hemos dividido el presente trabajo en distintas partes. Después de ofrecer algunas consideraciones teóricas acerca de la motivación en el ámbito académico en relación a las estrategias docentes y dar cuenta de la metodología seguida en la investigación que aquí presentamos, ofrecemos los resultados de la encuesta en la que se basa el artículo, para pasar después a la interpretación de los mismos. Finalmente, ofrecemos las conclusiones y valoraciones que se desprenden del análisis efectuado.

2.DOCENCIA UNIVERSITARIA Y MOTIVACIÓN

La investigación sobre motivación, tradicionalmente vinculada a factores conductuales, engloba distintas categorías. Predominan, por lo general, los trabajos relativos a la motivación académica y a la motivación en el ámbito laboral. En la académica, categoría motivacional que nos interesa en el presente trabajo, los investigadores se han centrado en analizar la relación entre motivación, rendi-

miento y metas académicas¹. En este sentido, se ha demostrado que el alumno universitario con un alto grado de motivación aprende de forma más efectiva y obtiene mejores calificaciones (Rinaudo y otros, 2006; Álvarez y otros, 2007). La motivación, a su vez, está íntimamente relacionada con la práctica docente; de hecho, la dependencia entre motivación, resultados académicos y metodología quedó patente en un estudio realizado en la Universidad de Navarra, según el cual la motivación influye sobremanera en el rendimiento académico a través de las estrategias metodológicas utilizadas, influencia que es más acusada en los primeros cursos de las titulaciones (cf. Roces, 1996).

En el ámbito universitario, consideramos especialmente importante la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca. Dadas las limitaciones del presente trabajo, no es nuestro propósito entrar en detalles sobre ambos tipos de motivación (véanse, a este respecto, Reeve, 1999 y González, 2007). Baste decir que en la motivación intrínseca interesa la propia actividad, que se entiende como un fin en sí misma, por lo que el aprendizaje como proceso se considera primordial. Sin embargo, la motivación extrínseca está unida a una finalidad concreta, a la consecución de un objetivo material, que en el caso que nos ocupa no es otro que la calificación. Esta clasificación responde, como indican Barberà y Mateos (2000) a las metas de aprendizaje, en el primer caso, y a las metas de rendimiento, en el segundo. A su vez, dentro de las metas de rendimiento, cabe distinguir la meta de refuerzo social, dirigida a conseguir la aprobación social, y la meta de logro, encaminada de forma más concreta a las calificaciones académicas (cf.

¹ A propósito de la investigación realizada en psicología motivacional, véase Barberà y Mateos (2000).

González, 2007). Pese a que pensamos que la motivación extrínseca no tiene por qué ser negativa en sí misma², la consecución de la motivación intrínseca debe ser sin duda nuestra prioridad, pues, aunque requiere más esfuerzo y dedicación por parte de los estudiantes, sienta las bases para un aprendizaje significativo, lo que entronca directamente con los principios educativos del EEES. En palabras de Míguez (2005: 6):

Los motivos intrínsecos están más vinculados a un aprendizaje constructivo, a la búsqueda del significado y del sentido de lo que se hace. Cuando lo que mueve al aprendizaje es el deseo de aprender, sus efectos sobre los resultados obtenidos parecen ser más sólidos y consistentes que cuando el aprendizaje está movido por motivos externos.

Más específicamente, en lo que respecta al estudio de una lengua extranjera, la motivación intrínseca guarda una estrecha relación con la motivación integradora, concepto introducido por Gardner y Lambert (1972). Este tipo de motivación, en oposición a la motivación instrumental, permite al individuo estudiar la lengua extranjera como algo apetecible, al tiempo que le posibilita llegar a identificarse con la cultura de esa lengua. En este sentido, Ellis (1994: 513) pone de manifiesto que los alumnos en los que encontramos este tipo de motivación son más activos en clase y es menos probable que abandonen, ya que, según este autor,

la motivación extrínseca tiene la ventaja de proporcionar un aprendizaje rápido, si bien poco duradero.

Tal y como señalamos en el apartado anterior, la implantación del modelo del EEES conlleva emplear una metodología que posibilite al alumno, lejos de ser un mero receptor pasivo, tomar las riendas de su propio aprendizaje y participar en el proceso de enseñanza. En este marco, debemos optar por unas metodologías que permitan al estudiante, como apuntan Benito y otros (2005: 21), asumir un papel activo en la construcción del conocimiento, además de comprometerse en los procesos de reflexión, desarrollar actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autonomía. Lograr estas metas no resulta, ni mucho menos, tarea fácil. Incluso acometerlas con esperanzas de éxito se antoja poco menos que imposible sin un alumnado responsable, activo y, sobre todo, motivado. Por tanto, nuestra actuación docente debe ir orientada a favorecer la motivación intrínseca entre el conjunto del alumnado, lo que repercutirá en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y sentará las bases para el modelo docente que subyace en el proceso de construcción del Espacio Europeo.

En definitiva, a la hora de emplear una propuesta metodológica en una asignatura determinada, hemos de tener en cuenta que el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria exige un contexto favorable que contribuya a aumentar la motivación intrínseca del alumnado, a lo que contribuirá decisivamente nuestra actuación en el aula y los métodos docentes que utilice-

² No en vano, es un hecho irrefutable que un elevado porcentaje de alumnos da más importancia al hecho de obtener los resultados académicos apetecidos que al hecho de aprender; es decir, buena parte de nuestros estudiantes están extrínsecamente motivados (cf. Álvarez y otros, 2007: 4-5). Aunque la motivación extrínseca no es la ideal para nuestros objetivos como docentes, debemos intentar sacar igualmente el máximo partido a ese tipo de motivación tan habitual, querámoslo o no, en el alumnado.

mos. Así, en buena lógica, la puesta en práctica de una metodología que fomente la participación, junto con una actitud dialogante y de empatía hacia el estudiante por parte del profesor, debería influir positivamente en el desarrollo de las actividades lectivas y en la consecución de unos resultados que satisfagan tanto al docente como al alumno.

3. METODOLOGÍA

En primer lugar, cabe destacar que en este trabajo partimos de la experiencia directa de nuestras aulas y de las opiniones de los alumnos, con lo que huimos de toda abstracción teórica sobre las necesidades del estudiante y de cualquier diseño predefinido, lo que siempre es de agradecer en materia de investigación docente. Por tanto, se trata de una investigación de base empírica, que responde fundamentalmente a un enfoque etnográfico, en tanto se basa en contextos naturales (el aula universitaria) y en sujetos reales (alumnos de la Universidad de Alicante) como marco de análisis e investigación. Así, presentamos una encuesta de carácter anónimo (véase el anexo) a 58 alumnos de segundo curso de Traducción e Interpretación (Inglés) matriculados en la asignatura “Lengua: Inglés B-II” durante el curso académico 2007/2008. Tuvimos especial cuidado a la hora de elegir el momento más idóneo para presentar esta encuesta. Optamos por hacerlo mediado el primer trimestre del curso, cuando el alumno ya se encuentra plenamente integrado en el grupo, conoce el

modo de trabajo del profesor y no ha recibido todavía ninguna nota en la asignatura que pueda, en un sentido u otro, influir en sus respuestas y arrojar datos engañosos.

La elección de este grupo de alumnos no fue tampoco fruto del azar. Nos decidimos por un grupo con una matriculación relativamente alta (en torno a 70 alumnos) a fin de que pudiera constituir un ejemplo representativo del modo en que distintos factores influyen en la motivación en clases con un número elevado de alumnos. Bajo nuestro punto de vista, es ésta una variable que aporta un interés añadido a nuestra investigación, pues la dificultad para que el alumno medio esté lo suficientemente motivado como para tomar las riendas de su propio aprendizaje, según exige el modelo del EEES, aumenta en grupos numerosos.³ Por tanto, la situación actual de este tipo de grupos requiere necesariamente un cambio en las estructuras docentes, ya que es bien sabido que las asignaturas con una matriculación elevada, aparte de tener un mayor índice de absentismo, propician una actitud pasiva en el alumnado. En consecuencia, estimamos que en grupos con un número alto de estudiantes toda tarea de investigación en materia de docencia universitaria cobra, si cabe, una mayor relevancia.

En la metodología seguida en el trabajo que aquí presentamos hemos pasado por tres estadios: la observación de la experiencia en el aula universitaria; la elaboración de los materiales que componen la encuesta; y el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, según explicamos sucintamente a continuación:

³ La dificultad de compatibilizar el modelo activo y participativo de docencia que propone el EEES con grupos de alumnos demasiado numerosos ya fue objeto de una investigación anterior, en aquella ocasión referente a métodos alternativos de evaluación como el portfolio en una asignatura troncal en la titulación de Filología Inglesa (Martínez y Crespo, 2007).

- *Fase de observación y preparación.* Tras la observación como docentes de la realidad de nuestras aulas, dedujimos que sin un cambio significativo en aspectos metodológicos sería sumamente complicado motivar al alumno y, con ello, alcanzar las metas propuestas en el modelo del EEES en asignaturas con una matriculación elevada. Por tanto, nos propusimos reflexionar sobre el modo en que nuestra labor docente podría propiciar un marco adecuado para aumentar la motivación del estudiante universitario.
- *Fase de elaboración de la encuesta.* En esta segunda fase, procedimos a elaborar la batería de preguntas que componen la encuesta. Para ello, preparamos unas preguntas centradas en el papel del profesor y otras más directamente relacionadas con las metodologías docentes. Asimismo, presentamos dos tipos de preguntas: las de respuesta múltiple y las de respuesta abierta que pudieran propiciar la aparición de opiniones tal vez no previstas en un principio.
- *Fase de análisis de resultados.* Finalmente, procedimos a poner en común los resultados obtenidos en las encuestas y a

extraer las conclusiones que se desprendían de las respuestas dadas.

Siguiendo estas pautas metodológicas, y partiendo de las consideraciones teóricas señaladas en la sección anterior, en el apartado que sigue pasamos a ofrecer la presentación de los datos obtenidos en la encuesta, para después analizar los resultados y extraer las conclusiones pertinentes en las secciones posteriores.

4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

La encuesta que contestaron nuestros alumnos ofrece datos significativos sobre las variables motivacionales que se derivan, por una parte, del papel del profesorado y, por otra parte, de la metodología empleada. Dentro de las primeras, como punto de partida cabe destacar que a los alumnos encuestados de Traducción e Interpretación les influye decisivamente la personalidad del docente. De hecho, de los 58 que respondieron la encuesta, tan sólo tres manifestaron no sentirse afectados por este aspecto. En la siguiente figura hemos agrupado las respuestas relativas

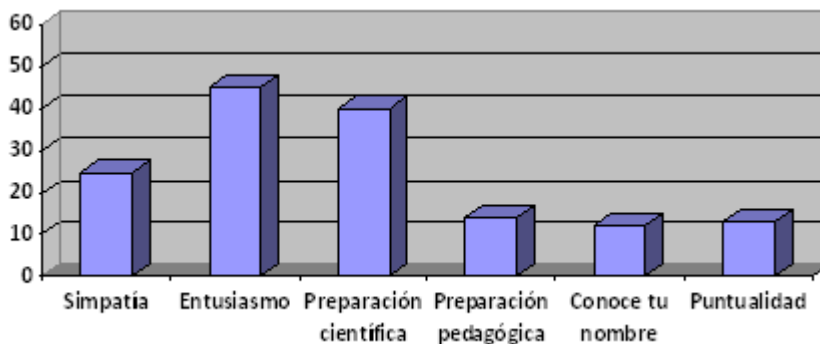


Figura 1: Papel del profesor en la motivación del alumnado.

al papel del profesor en distintos bloques, según reflejamos en la figura 1.

Como se aprecia en la figura, más de dos tercios de los alumnos encuestados (45) valoran especialmente que el profesor muestre entusiasmo y pasión por la asignatura que imparte. De hecho, un buen número de nuestros estudiantes señalan que el mejor profesor que han tenido se mostraba entusiasta con su asignatura, lo que le hacía capaz de facilitar el aprendizaje. Destaca igualmente en las respuestas dadas que 40 alumnos valoran que el profesor esté bien preparado científicamente, ya que, en su opinión, el hecho de que éste domine la materia coadyuva en la motivación. Un número menor de alumnos tiene también en consideración que el docente esté bien preparado desde un punto de vista pedagógico, si bien son menos los que se decantan por este factor como incidente en la motivación (14). El hecho de mostrarse simpático y cercano es un aspecto que también es valorado por un número nada despreciable de informantes (25). Sin embargo, ningún alumno manifiesta que la edad del profesor sea un factor influyente en su percepción por la asignatura o en su trato con el docente. Ya con menor relevancia cuantitativa, hemos de destacar que un

número significativo de alumnos prima el hecho de que el profesor aprenda su nombre durante las primeras semanas de clase (concretamente 12) y la puntualidad del docente (13) por encima de otras consideraciones que, a primera vista, podrían parecer de mayor trascendencia.

Las respuestas más significativas en lo referente a cuestiones metodológicas se reflejan en la figura 2.

La gran mayoría de los alumnos concede mucha importancia al hecho de que el profesor intente crear en el aula un clima cooperativo en el que se fomente el debate y se invite a los alumnos a participar y a trabajar por grupos. No en vano, 48 de los 58 estudiantes encuestados destacan la interacción entre alumnos y profesores como un aspecto que redundan positivamente en su motivación por la asignatura. Tan sólo dos informantes manifiestan que estos aspectos no les influyen en absoluto. En esta línea, son 24 los alumnos que destacan el trabajo en grupo como estrategia didáctica altamente motivadora, 23 los que defienden la realización de ejercicios prácticos y 30 los que indican que los profesores que utilizan recursos informáticos y técnicos de apoyo a la docencia facilitan el aprendizaje. A tenor de estas respuestas, no

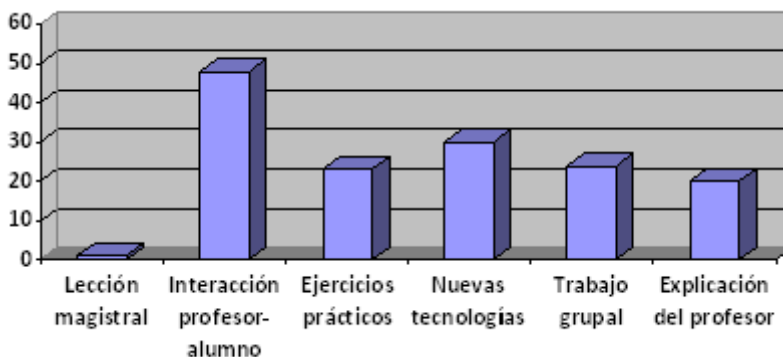


Figura 2: Espectos metodológicos en la motivación del alumnado.

es de extrañar que únicamente dos alumnos manifiesten que el uso de este tipo de recursos no facilita especialmente el aprendizaje y que sólo uno de ellos estime que la lección magistral es un método adecuado para la enseñanza universitaria, si bien un tercio de los encuestados otorga la máxima importancia a la explicación del profesor como técnica didáctica.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados de las encuestas presentados en el apartado anterior ofrecen datos significativos sobre las variables incidentes en la motivación del alumnado, variables que hemos agrupado en dos bloques: las relativas al papel del profesor y las relacionadas con las técnicas y estrategias metodológicas. Con respecto a las primeras, distintos aspectos invitan, sin duda, a la reflexión. En primer lugar, destacaríamos que los alumnos son conscientes del entusiasmo que transmite el profesor por la asignatura que imparte, entusiasmo que favorece la motivación de éstos. Ello se traduce en un hecho evidente, si bien no siempre tenido en cuenta: la consecución de un alto grado de motivación entre nuestros estudiantes depende, querámoslo o no, de la motivación del profesor. En este sentido, las palabras de Rinaudo y otros (2006) resultan altamente reveladoras: “No hay combinación más perfecta que un alumno motivado para aprender y un profesor amante de su materia, con buenas herramientas para enseñarla”.

Aparte de la pasión que un profesor sea capaz de transmitir por su asignatura, también ayuda que éste se muestre cordial con los alumnos. Si bien esta capacidad depende de la personalidad del profesor, por lo que

resulta difícil para algunos docentes más reservados o distantes, hay que tener en cuenta que se trata de un aspecto que los alumnos valoran sobremanera. Por ello, estamos convencidos de la necesidad de intentar mostrarnos al menos cercanos a nuestros alumnos, ofreciendo esa palabra de ánimo como refuerzo positivo ante el trabajo bien hecho, actitud que, a buen seguro, los estudiantes agradecerán y propiciará que vean las actividades propuestas con buenos ojos. En esta línea, de las respuestas dadas se deduce que debemos intentar igualmente hacer un esfuerzo en aprender el nombre de nuestros estudiantes lo antes posible, esfuerzo que entenderán como muestra de atención hacia ellos; no en vano, 12 alumnos consideran de gran importancia que el profesor les llame por su nombre. Hemos de señalar también otro punto que nos ha sorprendido: un número considerable de estudiantes (13) destacan la puntualidad del docente como virtud que influye positivamente en su predisposición hacia la asignatura. Todo ello demuestra cómo distintas consideraciones que en principio podrían resultar ajenas a variables motivacionales influyen, en uno u otro sentido, en el interés de los estudiantes.

A los alumnos también se les pidió manifestarse acerca del modo en que la preparación del profesorado influye en su motivación. Sus respuestas resultan un tanto llamativas, ya que muchos más alumnos otorgaron mayor importancia a la preparación científica del docente que a su preparación pedagógica (40 frente a 14). Estos datos responden, a nuestro entender, a la creencia de que en el ámbito universitario los aspectos pedagógicos han de estar relegados a los científicos, creencia que parece todavía estar presente en buena parte del alumnado. En nuestra opinión, nunca deberíamos infravalorar aspectos concernientes a la didáctica de nuestras asignatu-

ras, ya que el profesorado universitario –en tanto personal docente e investigador– ha de combinar el “saber” con el “saber enseñar”, pues ambos saberes se complementan a la perfección en la docencia universitaria.

En relación con las variables relativas a estrategias metodológicas, los resultados parecen confirmar una preferencia por periodos lectivos en los que predomine la interacción entre profesores y alumnos, el debate y el trabajo en grupo. En suma, el alumnado pretende afortunadamente huir de la clase magistral, como demuestra que tan sólo uno de los 58 estudiantes que respondieron la encuesta opte por este método como aceptable. Así, la labor del profesor como guía y orientador en el modelo educativo del EEES coincide con una abrumadora mayoría de opiniones que destacan la interacción profesor-alumno como técnica didáctica de más valía, según también demostraron Álvarez y otros (2007: 5) en estudiantes de la Universidad de Oviedo. En esta línea, cabe señalar que los resultados obtenidos confirman lo apuntado por Alonso (1999): por una parte, la realización de trabajos prácticos influye positivamente en la motivación e interés de los alumnos, siempre que, según señala este autor, tengan su repercusión en la calificación;⁴ por otra parte, los debates y trabajos en grupo tienden a aumentar igualmente la motivación al tiempo que favorecen la reflexión, la toma de decisiones, la autonomía y, en suma, coadyuvan en la construcción del aprendizaje significativo. Destacaremos, por último, que en este modelo centrado en el estudiante que parecen demandar los propios encuestados a tenor de sus respuestas,

el uso de instrumentos docentes propios de las nuevas tecnologías, como el *power point* o la plataforma informática “Campus Virtual” de la Universidad de Alicante, mejora la motivación del alumnado, según manifestaron la mitad de los informantes.

6. CONCLUSIONES Y VALORACIONES FINALES

En este trabajo hemos analizado las variables motivacionales relacionadas con el papel del profesor en el aula universitaria y con los métodos docentes. A fin de contextualizar el análisis y huir de toda abstracción teórica, hemos basado nuestra investigación en los alumnos de segundo curso de Traducción e Interpretación (Inglés), alumnos que pueden servir como ejemplo significativo de cómo actúa el componente motivacional en grupos con una matriculación elevada. Estos estudiantes respondieron una encuesta referente a las variables motivacionales en el contexto de su instrucción académica. Consideramos que esta encuesta ha sido de utilidad en un doble sentido: por una parte, ha servido para fomentar la capacidad crítica del alumnado a través de una reflexión sobre las variables que influyen en su motivación; por otra parte, ha aportado datos reveladores acerca de estas variables que nos pueden ser útiles, como docentes, para incrementar el nivel de motivación del alumno. No en vano, resulta a todas luces utópico construir un modelo de enseñanza superior centrado en los estudiantes sin contar con la entrega y el interés de los mismos.

⁴ En distintas propuestas de evaluación acordes con el modelo EEES que llevamos a cabo en asignaturas del segundo ciclo de Filología Inglesa (concretamente “Gramática Inglesa”, “Literatura Inglesa II” y “Lengua Inglesa IV”) tuvimos en cuenta este extremo, y asignamos, por ello, un porcentaje importante de la calificación final al trabajo práctico realizado por el alumno (Martínez y otros, 2007).

De los datos extraídos de las encuestas, podemos afirmar que la motivación de nuestros alumnos se ve afectada por distintas variables relativas al papel del profesor y a las técnicas y métodos docentes puestos en práctica. Los resultados obtenidos se resumen en los siguientes puntos:

- La personalidad del profesor juega un papel crucial en la motivación. De hecho, la pasión que el docente muestra por la asignatura y su cercanía a los alumnos, así como la consideración que muestra hacia ellos al aprenderse pronto su nombre son aspectos sumamente influyentes en la motivación. Asimismo, y en otro orden de prioridades, la preparación científica y pedagógica que los estudiantes perciben en el profesor también les ayuda a estar más motivados.
- En cuanto a los procedimientos de enseñanza, de las respuestas dadas podemos afirmar que las técnicas metodológicas influyen sobremedida en la motivación del alumnado. Concretamente, la mayoría de los estudiantes manifiesta su preferencia por un modelo de enseñanza en el que prime la interacción profesor-alumno, el debate y los trabajos de tipo práctico y en grupo, sin olvidar las nuevas tecnologías como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En suma, el profesorado ha de asumir que puede contribuir decisivamente con su actuación en el aula y con sus métodos docentes a generar motivación entre el alumnado. De hecho, como acertadamente señala López (2005: 30), uno de nuestros objetivos ha de ser el tomar decisiones y actuar de tal manera que podamos motivar al alumno hacia un aprendizaje dinámico y participativo para, de este modo, abordar el modelo educativo que propone el EEES con garantías

de éxito. Después de todo, como profesores, precisamos la máxima motivación e interés de nuestros alumnos; más, si cabe, en un modelo de docencia basado en la autonomía del alumno y en la práctica del “saber hacer” más que en la teoría del “saber”, que intenta promover una metodología activa y fomentar el diálogo en el aula universitaria.

7. REFERENCIAS

- ALONSO, J. (1999). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona, Edebé.
- ÁLVAREZ, B., GONZÁLEZ, C. y GARCÍA, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2. Documento de Internet <http://www.redu.um.es/Red_U/2>.
- BARBERÀ, E. y MATEOS, P. (2000). Investigación sobre psicología de la motivación en las universidades españolas. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3, 5-6. Documento de Internet <<http://reme.uji.es>>.
- BENITO, A., BONSON, M. e ICARÁN, E. (2005). Metodologías activas, en *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. A. BENITO y A. CRUZ (coords.). Madrid, Narcea.
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E. (1972). *Attitude and motivation in second language learning*. Rowley, Newbury House.

- GONZÁLEZ, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10, 25. Documento de Internet <<http://reme.uji.es>>.
- LÓPEZ, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid, Narcea.
- MARTÍNEZ, M. y CRESPO, E. (2007). La evaluación en el marco del EEES: el uso del portfolio en Filología Inglesa. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 2. Documento de Internet <<http://www.um.es.redu/2>>.
- MARTÍNEZ, M. y otros (2007). Diseño e implementación de procedimientos de evaluación acordes con el sistema ECTS, en *Modelos de organización de profesores en la educación universitaria*. M. J. FRAU y N. SAULEDA (eds.). Alcoy, Marfil.
- MÍGUEZ, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista ie.Red: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1, 3. Documento de Internet <<http://revista.iered.org>>.
- REEVE, J. (1999). *Motivación y emoción*. Madrid, Mc.Graw-Hill.
- RINAUDO, M., de la BARRERA, M. y DONOLO, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 9, 22. Documento de Internet <<http://reme.uji.es>>.
- ROCES, C. (1996). *Estrategias de aprendizaje y motivación en la Universidad*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Navarra.

ANEXO

PROFESORADO, METODOLOGÍA Y MOTIVACIÓN

1. ¿Te afecta la personalidad de un profesor para estudiar una asignatura?

Mucho

En cierta medida

No me influye

2. ¿Cuáles de los siguientes aspectos de la personalidad y profesionalidad de un profesor influyen en tu motivación para aprender? (ordena de menor a mayor importancia empezando por el 1)

- Simpático y cercano.
- Puntual.
- Responsable (prepara clases, cumple con el programa, responde tutorías, etc.).
- Entusiasta (muestra pasión por la asignatura).
- Bien preparado como profesional en su materia.
- Bien preparado pedagógicamente.
- Otros _____

3. ¿Influye la edad del profesor en tu relación con él y en tu visión de la asignatura?

Sí, mucho

En cierta medida

No

4. En tu opinión, ¿cuál es el papel principal de un profesor universitario? (ordena de menor a mayor importancia de 1 a 5)

- Motivador.
- Orientador.
- Evaluador de conocimientos.
- Transmisor de conocimientos.
- Coordinador.
- Otros (especificar) _____

5. Piensa en el mejor profesor que has tenido. ¿Por qué lo ha sido?

6. ¿Cómo motiva un buen profesor? (ordena de menor a mayor importancia de 1 a 5)

- Dominando la materia.
- Llegando puntual a clase.
- Resolviendo todas tus dudas.
- Otros (especificar) _____

7. ¿Facilita tu aprendizaje y motivación por una asignatura el hecho de que el profesor fomente el debate e invite a los alumnos a participar?

Mucho En cierta medida No me influye

8. ¿Influye en tu motivación el hecho de que el profesor utilice diferentes actividades y métodos en el aula?

Mucho En cierta medida No me influye

9. ¿Es la lección magistral un método adecuado para la enseñanza universitaria?

Sí Algunas veces No es un método adecuado

10. ¿Consideras que los profesores que utilizan *power point* y se sirven del Campus Virtual como apoyo para sus clases te facilitan el aprendizaje?

Sí, mucho En cierta medida No

11. ¿Crees que sirve de algo que el profesor pregunte en clase y anime a participar?

Mucho En cierta medida No sirve para nada

12. ¿Qué método valoras más? (ordena de menor a mayor importancia de 1 a 5)

- Explicación del profesor.
- Trabajo en grupo.
- Debates.
- Ejercicios prácticos.
- Otros (especificar) _____

13. ¿Te ayudan las clases en las que hay interacción entre profesor y alumno a comprender la materia mejor?

Mucho En cierta medida No me ayudan

14. ¿Te anima el hecho de que el profesor conozca tu nombre ya desde las primeras semanas de clase?

Mucho No especialmente Me es indiferente