

Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje*

Psychological Well-Being and Learning-oriented Motivational Teaching Practices

Recibido: marzo 10 de 2013 | Revisado: enero 14 del 2014 | Aceptado: enero 14 del 2014

FRANCISCO LEAL-SOTO**
JUAN DÁVILA RAMÍREZ***
YESENNIA VALDIVIA V.****

Universidad de Tarapacá, Sede Esmeralda-Iquique, Chile

doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-3.bppd

Para citar este artículo: Leal-Soto, F., Dávila, J. & Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1037-1046. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.bppd>

* Artículo de investigación.

** Departamento de Ciencias Sociales sede Esmeralda-Iquique, Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Correo electrónico: fleal@uta.cl

*** Carrera de Psicología. Correo electrónico: jrdivi-la@uc.cl

**** Carrera de Psicología. Correo electrónico: ynvaldivia@uc.cl

RESUMEN

Mediante un diseño de investigación descriptivo correlacional se exploran las relaciones entre bienestar psicológico (BP), prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje (PDEM-A) y clima motivacional de clase orientado al aprendizaje (CMC-A), en un grupo de 46 profesores y 1.266 estudiantes. Las medias de las tres variables se ubicaron significativamente por sobre el punto central del rango de respuestas. Se encontró correlación significativa entre BP y PDEM-A $r(46) = 0.61, p = 0.01$; y no hubo relación entre PDEM-A y CMC-A ni entre BP y CMC-A. Considerar el BP del profesor puede ser relevante para facilitar su disposición hacia las PDEM-A, aunque la relación de estas prácticas con la percepción de los alumnos debe considerarse con mayor detalle.

Palabras clave

bienestar psicológico; clima de la clase; motivación; prácticas docentes

ABSTRACT

Relationships between psychological well-being (PWB), learning-oriented motivational teaching practices (LMTP) and learning-oriented motivational classroom climate (LMCC) was explored using co-relational design, in 46 teachers and 1,266 students. The means of the three variables were significantly located above the central point of the response range. Correlation was found between PWB and LMTP $r(46) = 0.61, p < 0.01$, but there was no significant relationship between LMTP and LMCC, nor LMCC and PWB. To take into account teachers PWB could be relevant to facilitate their disposition toward LMTP, although the relationship of these practices with student's perceptions should be considered in more detail.

Key words

psychological well-being; classroom climate; motivation; teaching practices

En general, el estudio del bienestar y la felicidad humana han tenido un menor impacto en el desarrollo de la psicología en comparación con la dedicación que se les ha brindado a los aspectos psicopatológicos (Seligman, 2003). Seligman y Csikszentmihalyi (2000) postulan que este énfasis en la enfermedad ha hecho descuidar los aspectos positivos del ser humano, tales como el bienestar, la satisfacción, la esperanza, el optimismo y la felicidad, ignorando los beneficios que estos elementos entregan a los individuos. En la misma línea, Castro (2010, p. 47) señala que “el concepto de bienestar psicológico se ha convertido en uno de los ejes fundamentales para la psicología positiva, invitando a la comunidad científica a centrarse en los aspectos positivos y favorables de las personas a partir del señalamiento de capacidades que conducirían a un funcionamiento pleno y satisfactorio”. Una prueba de la relevancia que dicho constructo ha alcanzado es el aumento de publicaciones científicas que se pueden obtener al respecto, en las cuales se abordan definiciones teóricas y metodologías de medición (Castro, 2010; Casullo, 2000, 2002; Celdrán, Solé, Triadó & Villar, 2007, 2010; Ryff, 1989; Vázquez, Hervás, Rahona & Gómez, 2009).

Entre los principales teóricos del bienestar psicológico (en adelante BP) se encuentra Carol Ryff, quien ha desarrollado el concepto centrandó su atención en el cultivo de capacidades para el crecimiento personal. Sostiene que el BP es un constructo mucho más amplio que la simple estabilidad de los afectos positivos a lo largo del tiempo y que posee una naturaleza multidimensional. Ryff (1989) sugiere un modelo de capacidades para la generación de BP compuesto por seis dimensiones: aceptación personal, relaciones positivas con otros, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y desarrollo personal. Vázquez et al. (2009, p. 23), en un estudio sobre salud y trabajo, señalan que “las dimensiones del bienestar eudaemónico de Ryff parecen predecir resultados positivos en relación a (sic) la salud y a la amortiguación del estrés”, lo que contribuye a la fundamentación empírica del modelo en relación con formas de funcionamiento personal que generan bienestar.

Por su parte, el concepto de clima motivacional en la clase (en adelante CMC) se basa en las teorías de la motivación escolar, las cuales se centran en explicar el compromiso, la persistencia en la tarea y el desempeño en el contexto escolar (Meece, Anderman & Anderman, 2006). Refiere también a un conjunto de actitudes, respuestas afectivas y percepciones del alumno sobre la relación con sus profesores y las actividades de aprendizaje que estos proponen y desarrollan en clases (Heather, 2006). Jesús Alonso-Tapia enfatiza la distinción propuesta por Ames (1992) entre clima de clase y CMC, destacando en el segundo concepto la relevancia de las prácticas docentes para la generación de motivación al aprendizaje en los estudiantes; de modo que “las metas personales y los modos de enfrentarse al trabajo escolar no dependen sólo (sic) de las características de la tarea y los avatares que tienen lugar a lo largo de su realización, sino también de la actividad de profesores y profesoras” (Alonso-Tapia, 2000, p. 55).

Elliot y sus colegas (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996) distinguen tres tipos de metas: de dominio, de ejecución y de actuación-avoidancia, que son favorecidas diferencialmente a través de mensajes verbales o pautas de actuación que el profesor desarrolla con los estudiantes, configurando tres orientaciones de CMC: el clima orientado al aprendizaje, el clima orientado a la competición y el clima orientado a la evitación. El clima motivacional de clase orientado al aprendizaje (en adelante CMC-A) se caracteriza por formas de actuación del profesor que buscan y promueven la mejora y el dominio de las habilidades para aprender de los estudiantes. Según Fernández (2009) en las aulas en las que se valora el aprendizaje se ha encontrado que los alumnos manifiestan un modelo adaptativo de conocimientos, emociones y comportamientos que está asociado al uso de estrategias adecuadas de conocimiento, de aprendizaje autorregulado y de emociones positivas hacia las tareas y hacia la escuela.

De acuerdo con esto, Alonso-Tapia (2000) ofrece un modelo de CMC-A que se configura desde las pautas de actuación conocidas como prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje (en adelante PDEM-A), estableciendo 16 prácticas pedagógicas favorecedoras de la moti-

vación por aprender (Alonso-Tapia & Fernández, 2008). Es importante destacar que el concepto de CMC-A se distingue del concepto PDEM-A: el primero hace referencia a la percepción de los estudiantes respecto de cómo las actuaciones del profesor influyen en su motivación al aprendizaje, en tanto el segundo refiere a las pautas de actuación que los profesores declaran utilizar para motivar a los estudiantes a aprender y que dan origen al clima motivacional de clase orientado al aprendizaje.

Otra orientación de CMC es el denominado clima motivacional competitivo, que se caracteriza porque la forma de actuar de los docentes estimula la comparación social y la demostración de habilidades altas en los estudiantes. Se ha encontrado que los estudiantes que se comprometen en las tareas académicas con el interés de demostrar que poseen mayores habilidades que sus compañeros, tienden a presentar un patrón menos adaptativo ante los resultados académicos, lo que implica el uso de estrategias cognitivas superficiales, emociones negativas cuando se enfrentan a dificultades, el deseo de obtener recompensas externas a la tarea, así como el deseo del éxito y su reconocimiento público (Fernández, 2009; Kaplan, Gheen & Midgley, 2002).

Por su parte, en el clima de evitación, la forma de actuar del profesor se caracteriza por crear condiciones que hacen que los alumnos busquen ante todo no cometer errores que les hagan quedar mal delante de los demás. Cuando este es el clima dominante, la orientación de los estudiantes va encaminada a evitar la demostración de una baja habilidad, existiendo un miedo al fracaso y a la evaluación negativa por parte de los demás. El deseo de evitar la valoración negativa que sigue al fracaso es considerado como el núcleo de lo que se ha denominado motivación a la evitación (Elliot, 1999; Elliot & Covington, 2001).

En esta investigación se propone ampliar el estudio sobre la labor pedagógica, incorporando al análisis sobre el tema algunas variables de funcionamiento positivo y variables asociadas a capacidades para generar motivación al aprendizaje en los estudiantes, en un ámbito de estudio que se ha centrado tradicionalmente en factores relacionados al malestar, incluyendo factores de insatisfacción laboral (Otero-

López, Castro, Villardefrancos & Santiago, 2009) y condiciones de trabajo que inciden en la salud de los docentes (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 2005).

Esta propuesta tiene como objetivo principal ofrecer a la comunidad educativa una mirada que destaque los factores positivos de la labor del docente, permitiendo el abordaje y el fomento de las habilidades y actitudes positivas de los maestros en las escuelas. En concordancia, en el presente estudio se plantearon dos objetivos específicos: (a) describir cuantitativamente el estado de BP de una muestra de profesores, las PDEM-A reportadas por ellos y la percepción del CMC-A por parte de sus estudiantes y (b) determinar si existe relación entre estos tres constructos.

Método

Participantes

En un diseño transeccional correlacional, se tomó una muestra por conveniencia y de participación voluntaria de 46 profesores de cuatro escuelas privadas con financiamiento público de la ciudad de Iquique (Chile) y los estudiantes correspondientes a uno de los cursos en que cada profesor imparte clases (46 cursos), con un total de 1.266 estudiantes entre 7.º y 12.º grados. De ellos, 48 % fueron hombres, 50 % mujeres y 2 % no informó sexo. Inicialmente, la muestra de profesores correspondió a 52 maestros, pero se redujo debido a la necesidad de uniformar la cantidad mínima de estudiantes por profesor. De los 46 profesores de la muestra definitiva, 26 eran hombres y 20 mujeres, con siete años de experiencia pedagógica en promedio, cuatro horas de trabajo semanal con los cursos participantes y que se han relacionado con los mismos entre uno y ocho años, con un promedio de dos. Cada profesor recibió la evaluación de un mínimo de 17 de sus alumnos.

Instrumentos

El CMC-A se evaluó mediante la aplicación a los estudiantes del Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMCQ), de Alonso-Tapia y Fernández

(2008), que se compone de las subescalas: novedad, conocimiento previo, relacionar temas, estímulo a la participación, mensajes de aprendizaje, claridad de los objetivos, claridad de la organización, apoyo a la autonomía, actuación paso a paso (progresión sistemática en este caso), uso frecuente de ejemplos, ritmo adecuado, retroalimentación regular, evaluación para aprender, uso de elogios, equidad de trato y afecto y apoyo emocional. Este instrumento presenta 32 ítems, uno redactado en forma positiva y uno en forma negativa por cada subescala (p. ej.: “En esta asignatura, el profesor escucha nuestras opiniones y nos da bastante autonomía para trabajar” y “Este profesor casi nunca nos deja opinar sobre cómo o con quién trabajar: nos deja poca libertad”). En su conjunto, esta escala ofrece un indicador general del grado en que los estudiantes perciben que el clima motivacional facilitado por el profesor corresponde con las características de un clima orientado al aprendizaje, y su fiabilidad en muestras españolas y mexicanas ha sido 0.92 y 0.93 según los indicadores α de Cronbach, correspondientes.

Para la evaluación de PDEM-A, se utilizó una adaptación del mismo CMCQ. La adaptación consistió en cambiar la forma de redacción de los ítems para adecuarlos a la descripción de las prácticas desde el profesor, a partir de su formulación original desde la percepción del alumno (p. ej.: el ítem original: “Antes de explicar, este profesor trata de ver qué sabemos del tema”, fue reformulado como: “Antes de explicar, intento ver qué saben los alumnos del tema”). Esta escala ofrece en su conjunto un indicador general del grado en que los profesores reportan la realización de prácticas docentes que configuran un clima motivacional de clase orientado al aprendizaje.

Para la medición del BP se utilizó la adaptación española de la Escala de Bienestar Psicológico de Carol Ryff, realizada por Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, Moreno-Jiménez y Gallardo (2006). Dicha escala cuenta con 6 subescalas: relaciones positivas con otros, autonomía, dominio del entorno, desarrollo personal, propósito en la vida y aceptación personal, configuradas a partir de 29 ítems (p. ej.: “En ocasiones, cambio mi forma de actuar o de

pensar para parecerme más a las personas que me rodean”). En este caso, estas subescalas se combinaron en una escala general de bienestar psicológico, como han hecho otros investigadores (Celdrán et al., 2007, 2010; Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002). La confiabilidad de esta escala global es altamente satisfactoria ($\alpha = 0.81$, Keyes et al., 2002).

Todos los instrumentos mencionados tienen formatos de respuesta tipo Likert, que para este estudio se homologaron en 5 niveles, desde *totalmente en desacuerdo* a *totalmente de acuerdo*, traducidos en puntuaciones en un rango de 1 a 5.

Procedimiento

En primera instancia, los instrumentos fueron aplicados a una muestra piloto de 10 profesores y a otra de 30 estudiantes, a fin de observar su adecuación lingüística y generar las modificaciones pertinentes. Los instrumentos definitivos fueron administrados, previa autorización de los directivos de las escuelas, a los profesores y estudiantes que aceptaron colaborar. Se solicitó el consentimiento informado de cada profesor, de sus estudiantes y de sus padres, y se aplicaron simultáneamente los instrumentos al profesor y a los estudiantes en la misma sala, salvo algunas excepciones en que el profesor y los estudiantes completaron los instrumentos en momentos diferentes; en estos casos, los estudiantes fueron claramente informados respecto de qué profesor y clase debían tener en cuenta al responder, y viceversa.

Posteriormente, mediante un programa computarizado de análisis estadístico, se realizó: (a) el cálculo de los indicadores de fiabilidad de cada escala por consistencia interna mediante α de Cronbach; (b) un análisis descriptivo-comparativo, mediante comparación de los resultados en cada escala con el punto central de la misma a través de pruebas *t* de Student para una muestra; comparación entre las subescalas de cada instrumento, con análisis de varianza de medidas repetidas; comparación entre pares específicos de subescalas con pruebas *t* de Student para muestras relacionadas y (c) los coeficientes de correlación entre las variables estudiadas.

Resultados

La fiabilidad de todas las escalas en la muestra estudiada fue satisfactoria: los indicadores α de Cronbach para las escalas fueron 0.77 para PDEM-A, 0.85 para CMC-A y 0.87 para BP, similares a los obtenidos por los autores de dichas escalas (Díaz et al., 2006; Alonso-Tapia & Fernández, 2008).

Los estudiantes reportaron una percepción general del CMC-A de 3.85 ($DE = 0.63$) significativamente por sobre el punto central del rango de respuestas ($t = 47.73$, $df = 1,264$, $p = 0$). Las prácticas docentes del CMC-A que fueron más percibidas por los estudiantes (Tabla 1) corresponden a las subescalas apoyo a la autonomía, afecto y apoyo emocional y retroalimentación regular, las que no difieren significativamente entre sí, pero sí lo hacen con todas las demás ($t = 1.99$, $df = 1,263$, $p = 0.04$, para la diferencia entre retroalimentación regular y uso de elogios, el modo de actuación que sigue inmediatamente por debajo). Constituyen un grupo central las subescalas uso de ejemplos, evaluación para el aprendizaje, claridad de objetivos y equidad

de trato, las que no difieren significativamente entre sí, pero sí lo hacen de las subescalas que están por bajo ellas ($t = 4.08$, $df = 1,263$, $p = 0$, para la diferencia entre equidad de trato y ritmo adecuado, el modo de actuación inmediatamente inferior). La práctica docente reportada con menor frecuencia por los estudiantes correspondió a la subescala mensajes de aprendizaje, que es significativamente más baja que todas las demás, incluso que novedad, la inmediatamente superior ($t = 11.57$, $df = 1,263$, $p = 0$). Esta última se diferencia, a su vez, de todas las que se encuentran por sobre ella ($t = 7.5$, $df = 1,263$, $p = 0$, para la diferencia con la inmediatamente superior, conocimiento previo).

Los profesores reportaron una media general de PDEM-A de 4.14 ($DE = 0.33$), significativamente por sobre el punto central del rango de respuestas ($t = 23.29$, $df = 45$, $p = 0$). Las prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje más reportadas por los profesores (Tabla 1) fueron afecto y apoyo emocional, estímulo a la participación y mensajes de aprendizaje ($t = 2.974$, $df = 44$, $p = 0.005$, para la diferencia con uso frecuente

TABLA 1

Puntuaciones medias y desviaciones estándar de las subescalas de clima motivacional de clase orientado al aprendizaje y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje

Subescala	Clima motivacional de clase orientado al aprendizaje		Prácticas docentes con efectos motivacionales orientados al aprendizaje	
	M	DE	M	DE
Apoyo a la autonomía	4.1	0.86	3.19	0.65
Afecto y apoyo emocional	4.08	0.89	4.67	0.57
Retroalimentación regular	4.06	0.98	3.93	0.74
Uso de elogios	4.01	0.9	4.44	0.63
Estímulo a la participación	3.98	0.91	4.67	0.49
Claridad de la organización	3.92	0.89	4.16	0.65
Uso frecuente de ejemplos	3.91	0.91	4.34	0.65
Evaluación para aprender	3.88	0.02	3.72	0.85
Claridad de los objetivos	3.87	0.91	4.2	0.77
Equidad de trato	3.87	0.05	4.03	0.77
Ritmo adecuado	3.75	0.97	3.89	0.68
Relacionar temas	3.75	0.89	3.79	0.84
Progresión sistemática	3.6	0.98	4.2	0.68
Conocimiento previo	3.58	0.86	4.06	0.62
Novedad	3.35	1	4.14	0.7
Mensajes de aprendizaje	2.98	0.62	4.63	0.54

Fuente: elaboración propia

de ejemplos). Por el contrario, la práctica apoyo a la autonomía es la menos reportada, siendo su media significativamente inferior a todas las demás prácticas ($t = 3,45$, $df = 44$, $p = 0.01$, para la diferencia con la inmediatamente superior, evaluación para aprender).

Entre los promedios de la escala general de PDEM-A reportada por los profesores y su equivalente de CMC-A reportado por los estudiantes, se encontró una diferencia significativa ($t = 4.23$, $df = 44$, $p = 0$), a pesar de que, como ya se consignó, ambos se ubican significativamente por sobre el punto central de la escala. Además, la concordancia en el orden en que son apreciados los distintos

componentes del clima motivacional por profesores y estudiantes es prácticamente nula ($W = 0.03$, $p = 0.887$). No obstante, más de un tercio de los elementos del clima no muestran diferencias significativas entre las medias reportadas por los estudiantes y las reportadas por los profesores, lo que indica que son percibidos de la misma manera tanto por unos como por otros. Puede obtenerse una aproximación visual a la progresión de las diferencias entre las apreciaciones del clima y la autopercepción de las prácticas docentes en el gráfico presentado en la Figura 1.

En la escala general de BP, los profesores puntuaron una media global de 4.31 ($DE = 0.33$), significativamente por sobre el punto central del rango de

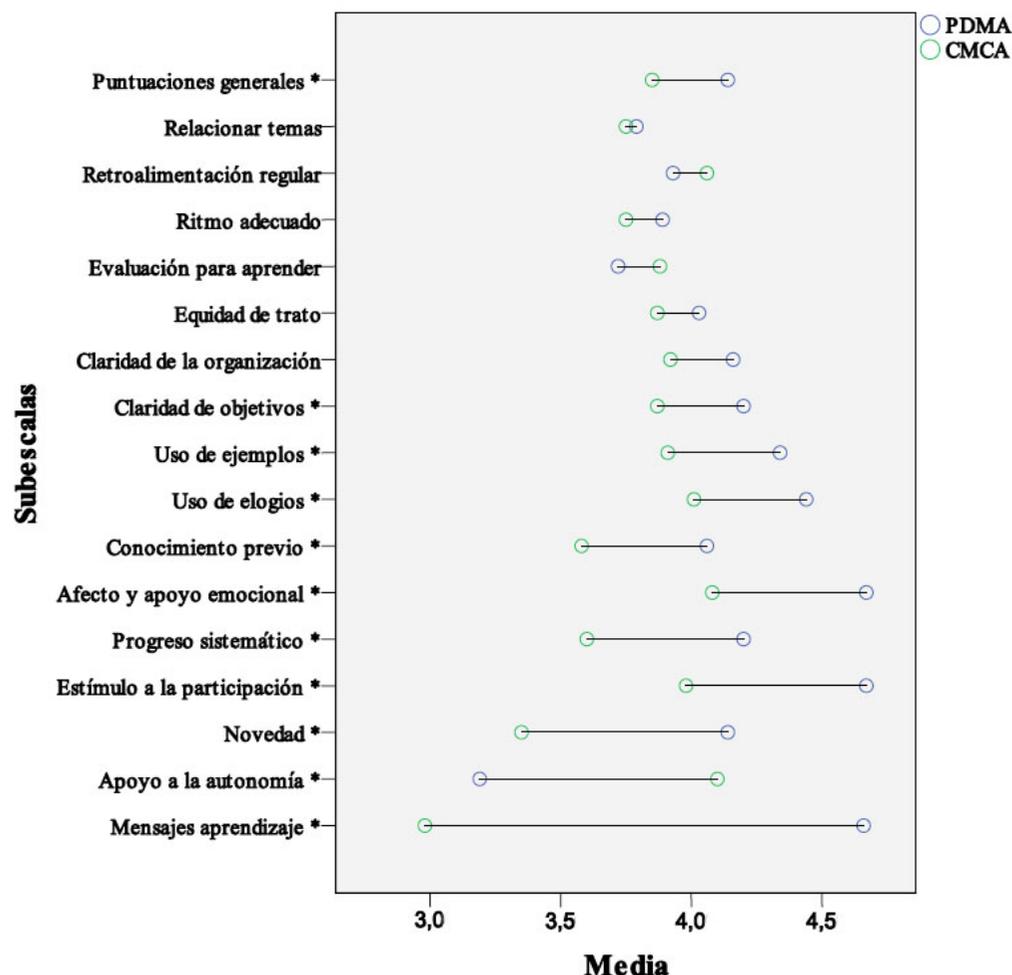


Figura 1. Progresión de las diferencias entre las puntuaciones medias de prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje (PDEM-A) y clima motivacional de clase orientado al aprendizaje (CMC-A).

Nota. * Diferencia significativa, $p < 0.01$ contraste bilateral (t de Student para muestras relacionadas).

Fuente: elaboración propia

respuestas ($t = 26.26$, $df = 45$, $p = 0$). Las dimensiones que puntuaron más alto fueron desarrollo personal ($M = 4.59$, $DE = 0.42$) y propósito en la vida ($M = 4.46$, $DE = 0.52$), en tanto las que puntuaron más bajo fueron las dimensiones dominio del entorno ($M = 4.28$, $DE = 0.6$) y autonomía ($M = 4.03$, $DE = 0.59$). La diferencia entre la escala más alta, desarrollo personal, y la más baja, autonomía, es significativa ($t = 6.69$, $df = 45$, $p = 0$).

Las escalas generales de BP y PDEM-A correlacionan significativamente entre sí $r(46) = 0.61$, $p = 0.01$. Como era esperable según lo reportado respecto de la diferencia entre prácticas docentes y clima motivacional de clase, no hubo correlación significativa entre PDEM-A reportadas por los profesores y CMC-A percibido por los estudiantes. Finalmente, no hubo correlación significativa entre BP y CMC-A.

Discusión

A juzgar por el valor absoluto de las puntuaciones obtenidas en las escalas de CMC-A y PDEM-A, los estudiantes y profesores participantes perciben que el clima motivacional que resulta de las prácticas docentes en las clases que comparten se encuentra orientado al aprendizaje. No obstante, existen tanto acuerdos como diferencias significativas, cuantitativa y cualitativamente, entre aquello que los profesores reportan de sus prácticas y lo que los estudiantes perciben respecto de las mismas. Por ejemplo, estudiantes y profesores concuerdan al momento de valorar las prácticas docentes motivacionales que enfatizan aspectos relacionados al proceso de enseñanza, como sucede en las prácticas relacionar temas, retroalimentación regular, ritmo adecuado, evaluación para aprender y claridad de la organización. Contrariamente, tienen percepciones diferentes en los elementos del clima que enfatizan aspectos relacionales y de afectividad, como sucede al valorar prácticas como mensajes de aprendizaje, apoyo a la autonomía, estímulo a la participación y afecto y apoyo emocional.

Concordantemente, no se encontró una correlación significativa entre las puntuaciones generales de PDEM-A y CMC-A. En su conjunto, estos

antecedentes reflejan el hecho de que la motivación al aprendizaje no resulta de un proceso unidimensional, ya que tanto factores internos de los estudiantes como otros factores del entorno tienen una importante participación, ejerciendo un rol mediador o modulador. Por tanto, los profesores—como elemento motivacional del entorno— pueden crear un contexto o clima que favorezca y estimule la motivación por aprender en los estudiantes; sin embargo, aquellos no serían el único factor influyente para tal caso, ya que en los procesos de motivación escolar intervienen factores cognitivos—como elementos motivacionales internos— que inciden en la motivación por aprender de los niños y jóvenes. Entre estos destacan procesos como: las atribuciones, la percepción de competencia, los afectos, los valores, las metas y las comparaciones sociales. De modo que la interacción que se produce entre estas variables modifica, condiciona, cambia la dirección o anula el efecto que una variable produce de manera aislada, porque la interacción no siempre es igual, sino dinámica (Fernández 2009).

Por la misma razón, los estudiantes pueden valorar las prácticas de sus profesores de maneras cualitativamente diferentes de como las valoran los propios profesores. Otro factor que puede contribuir a explicar la brecha entre estos constructos es la diferencia entre lo que reportan los profesores en el instrumento de medición de PDEM-A y la realización conductual efectiva de aquellas. Hay evidencia de que lo que reportan los profesores no es lo mismo que lo que efectivamente realizan en el aula (Leal, Gianonni, Escares & Tapia, 2009).

La correlación significativa entre el BP de los profesores y el autorreporte de sus PDEM-A es un antecedente que invita a centrarse en la subjetividad del profesor y en su disposición a operar desde habilidades ligadas a la motivación al aprendizaje. La relación encontrada entre ambos constructos es concordante con lo planteado por Arancibia, Herrera y Strasser (2011) en su descripción de profesores efectivos, en tanto “un profesor seguro de sí y del ambiente educativo que ha construido es capaz de motivar a sus alumnos a descubrir nuevas formas de aprender, nuevas estrategias para resolver problemas y a buscar objetivos propios para ser

más independiente en su aprendizaje” (p. 265). De igual forma, es coherente con lo señalado por Stipek (2002) quien plantea que los profesores pueden motivar a los estudiantes solo si ellos mismos están motivados, y que pueden hacer que los estudiantes se sientan valorados solo si ellos se sienten valorados y seguros. Estos antecedentes compelen a potenciar las competencias motivacionales de los maestros a partir de las dimensiones del BP, en el mismo sentido que lo señalado por Serio, Jiménez y Rosales (2010), quienes señalan que los profesores atribuyen el logro de sus metas particulares a competencias sociales y emocionales más que a sus competencias cognitivas. Dichos autores conciben a las competencias docentes como “un conjunto de habilidades y actitudes psicológicas que permiten al docente un desempeño personalizado y un mejor ajuste y adaptación psico-profesional a los diferentes sucesos y experiencias de la docencia” (p. 108); por lo que sería relevante avanzar hacia la aplicación de las dimensiones del BP en un programa de formación en competencias docentes que busque favorecer la capacidad de generar motivación al aprendizaje en los estudiantes.

En el mismo sentido, otros autores señalan la conveniencia de trabajar con los profesores desde sus competencias, ya que los dominios de habilidades y las actitudes son mucho más moldeables (Vaello, 2009) y un cambio en ellas se puede mantener en el tiempo (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008). A partir de estos antecedentes, un énfasis en las competencias ligadas al BP de los profesores podría ser un buen soporte para un clima laboral/educacional armonioso, una autopercepción positiva y una mejor disposición por parte de los maestros para generar un contexto pedagógico orientado a incentivar en los estudiantes la autonomía escolar, el aprendizaje autorregulado y las emociones positivas hacia las tareas y hacia la escuela, entre otros aspectos.

La falta de correlación significativa entre el BP de los profesores y el CMC-A percibido por los estudiantes, no obstante, es un hecho que abre la discusión respecto de cómo esta disposición hacia las PDEM-A relacionadas con el BP y reflejada en el autorreporte se traduce en el trabajo docen-

te efectivo, y cómo éste, a su vez, es recibido por los estudiantes. En este sentido, el constructo de compromiso en el trabajo (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002), que destaca el compromiso y entusiasmo relacionado con el trabajo profesional, podría estar más directamente relacionado con la percepción de los estudiantes y no solo con la autopercepción del profesor. Su estudio en la realidad docente podría contribuir a entender la brecha entre el BP de los profesores y el CMC-A percibido por los estudiantes, que se ha encontrado en este trabajo.

Reconocimientos

Este artículo es reelaboración parcial de una tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología de la Universidad de Tarapacá presentada bajo la dirección del autor principal, y se ha realizado con aportes del Gobierno de Chile a través del proyecto FONDECYT 1110722 (Validación y enriquecimiento de un modelo de clima motivacional de la clase).

Referencias

- Alonso-Tapia, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje: teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Alonso-Tapia, J. & Fernández, B. (2008). Development and initial validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20(4), 883-889.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Barcelona: Walter-Kleaver.
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2011). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Castro, A. (2010). El estudio del bienestar psicológico. En A. Castro, A. Cosentino, A. Omar, M. Tarragona & G. Tonon de Toscano (Eds.), *Fundamentos de psicología positiva* (pp. 43-68). Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.

- Casullo, M. & Castro Solano, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico. *Revista de Psicología*, 18(2), 37-68.
- Celdrán, M., Solé, C., Triadó, C. & Villar, F. (2007). Construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-Being in Spanish older adults. *Psychological Reports*, 100(3 Pt 2), 1151-1164.
- Celdrán, M., Solé, C., Triadó, C. & Villar, F., (2010). Measuring well-being among Spanish older adults: Development of a simplified version of Ryff's. *Psychological Reports*, 107(1), 265-280.
- Colegio de Profesores de Chile A. G. (2000). *Estudio de salud laboral de los profesores de Chile* (Informe). Santiago: Autor. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Estudio%20de%20Salud%20Laboral%20de%20Profesores%20en%20Chile.pdf
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B. & Gallardo, I. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. & Covington, M. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 73-92.
- Elliot, A. & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*, 72(2), 218-232.
- Elliot, A. & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461.
- Fernández, B. (2009). *Desarrollo y validación de un Cuestionario de Clima Motivacional de Clase*. Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Heather, D. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students. *The Elementary School Journal*, 106(3), 193-223.
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72(6), 191-211.
- Keyes, C., Shmotkin, D. & Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Leal, F., Gianonni, M., Escares, V. & Tapia, P. (2009). *Del dicho al hecho: entre el discurso y la práctica de los educadores*. Trabajo presentado en las IX Jornadas Internacionales de Psicología Educativa, Valparaíso, Chile.
- Meece, J., Anderman, E. & Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Santiago: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>
- Otero-López, J., Castro, C., Villardefrancos, E. & Santiago, M. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary schools teachers: Student's disruptive behavior and conflict management examined. *European Journal of Educational and Psychology*, 2(2), 100-111.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. México: Ediciones B.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Serio, A., Jiménez, H. & Rosales, M. (2010). Competencias interpersonales y bienestar del profesor. *Psicología Educativa*, 16(2), 107-114.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: From theory to practice*. Palo Alto: Pearson.

Vaello, V. O. (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó.

Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.