

Crear el marco para una enseñanza eficaz

La enseñanza eficaz supone establecer un contexto de enseñanza y aprendizaje de manera que los estudiantes tengan todos los estímulos necesarios para reaccionar con el nivel de compromiso cognitivo que requieran nuestros objetivos. Esto tiene varios aspectos: motivación, clima y promoción de actividades específicas de enseñanza y aprendizaje, que probablemente conduzcan a los resultados que buscamos. Dejamos la última cuestión —qué métodos de enseñanza utilizar— para los capítulos 5 y 6; el presente se ocupa de las dos cuestiones preliminares: conseguir que los estudiantes acepten que es una buena idea comprometerse con la tarea apropiada (lo que se conoce como «motivación») y el tipo de clima que creamos en nuestras interacciones con los alumnos.

Las dos caras de la enseñanza adecuada

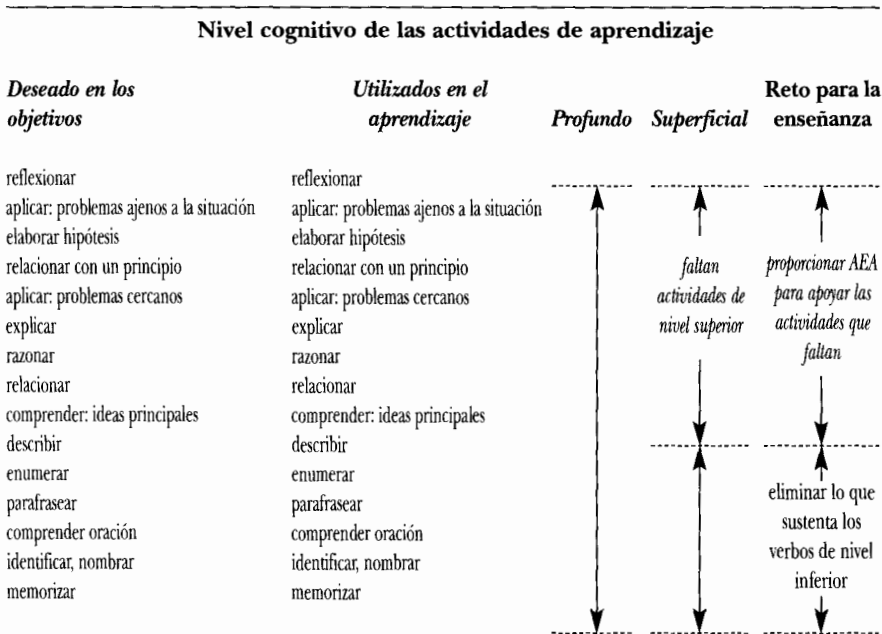
En el capítulo 3 establecimos nuestros objetivos vinculando niveles de comprensión y actividades cognitivas, expresadas con una serie de verbos, que con mayor probabilidad realizaran esos objetivos. La función de la enseñanza consiste en activar esos verbos con las adecuadas actividades de enseñanza y aprendizaje (AEA). Ésa es una de las dos caras de la buena enseñanza: *estimular a los estudiantes para que utilicen un enfoque profundo*. La segunda es disuadirles *de que utilicen un enfoque superficial*. Para hacer esto, necesitamos identificar los factores de nuestro propio ejercicio docente que puedan tener el efecto de fomentar el enfoque superficial y eliminarlos.

Hay un conjunto de verbos que van desde un nivel cognitivo elevado a otro inferior, que tienen que estar activados en el aprendizaje de nuestra unidad. Los de nivel superior se referirán a actividades como reflexionar,

teorizar, etc., y los de nivel inferior, a memorizar; entre ellos, hay diversos niveles de actividad. Cuando utilizan un enfoque profundo, los estudiantes usan todo el conjunto de actividades de aprendizaje deseadas; aprenden terminología, memorizan fórmulas, pero, de ahí, pasan a aplicar estas fórmulas a ejemplos nuevos y así sucesivamente. Cuando utilizan un enfoque superficial, se produce un déficit: los estudiantes realizan todas las tareas, de bajo y alto nivel, con verbos de nivel inferior («dos páginas de escritura, etc.»). El reto para la enseñanza consiste en impedir que se produzca ese déficit o en corregirlo, si ya se ha producido. La figura 4.1 presenta esta situación.

A diferencia del resto del libro en el que apoyaremos un conjunto de actividades que promuevan un enfoque profundo, la idea central de este capítulo es evitar el enfoque superficial. Se trata de descubrir: primero, aquellos aspectos de nuestro ejercicio docente que disuaden a los estudiantes de abordar las tareas de aprendizaje establecidas en el nivel apropiado de actividad cognitiva, y segundo, hacer todo lo que podamos para eliminar tales factores (véase la figura 4.1). Estos aspectos negativos de la enseñanza son tanto afectivos —relacionados con los sentimientos— como cognitivos, lo cual repercute directamente en la motivación, tipo de aprendizaje y clima de clase que creamos.

Figura 4.1 Nivel de compromiso deseado y real, enfoques del aprendizaje y de mejora de la enseñanza



Los costes y beneficios de la participación

El pensamiento de nivel 1 ve la motivación como una cualidad que poseen los estudiantes en cantidades diversas, de manera que los buenos estudiantes tienen mucha y los malos estudiantes, poca o ninguna. El pensamiento de nivel 3 considera la motivación como un resultado de la enseñanza, pero después de abordar la tarea. ¿Qué ocurre con la motivación, en el sentido inicial, de decidir si abordar o no la tarea? Hay dos factores que hacen que los estudiantes (o algunos estudiantes) quieran aprender algo:

1. La importancia del tema que debe tener algún *valor* para el alumno.
2. La posibilidad de realización de la tarea de aprendizaje con *cierto éxito*.

Nadie quiere hacer algo que crea que no merece la pena o que las oportunidades de éxito sean mínimas. En ambos casos, la realización de la tarea se considerará una pérdida de tiempo.

Esta teoría fruto del sentido común se denomina «teoría de la motivación de la *expectativa-valor*», que señala que, si alguien tiene que realizar una actividad, ha de valorar el resultado y, al mismo tiempo, prever el éxito, alcanzándolo (Feather, 1982). Se dice que el valor y la expectativa se «multiplican», no se suman, porque ambos factores tienen que estar presentes; si uno de ellos es cero, no se produce la motivación.

La teoría de la expectativa-valor es particularmente relevante en las primeras fases del aprendizaje, antes de que se desarrolle el interés por participar de forma continuada en él. El siguiente incidente auténtico ilustra esto con toda claridad:

Quando fuimos a las clases de Psicología I, el profesor de estadística dijo: «Quien no pueda seguir esto, no debe estar en la universidad». Ése fue el primer mensaje que recibí. Yo *estaba* teniendo dificultades con la estadística, por lo que pensé que quizá tuviera razón, quizá la universidad no fuese para mí. Me gustaba el resto de las materias de Psicología, pero no podía con la estadística y tenía que dejar los estudios.

Al año siguiente hice la asignatura de Matemáticas I y llegamos a la teoría de la probabilidad que, en gran parte, era lo mismo que había suspendido el curso anterior. Sin embargo, en este caso, el profesor dijo: «La probabilidad es realmente difícil. Tendréis que trabajar con ella. Si lo necesitáis, venid a verme cuando queráis para ayudaros».

Fue como una luz cegadora. Después de todo, ¡no era yo! Esta materia era *difícil*, pero, si me empeñaba, podría dominarla. Ese curso, conseguí un crédito en esa parte de la asignatura. (Una estudiante; citado en Biggs y Moore, 1993: 272).

Esta historia tiene consecuencias importantes para comprender lo que motiva a los estudiantes.

Factores de éxito o fracaso

Al principio, a la protagonista de la anterior historia, le habían hecho creer que no tenía oportunidades de éxito. Su primer profesor atribuía el éxito a la capacidad; ella se daba cuenta de que no iba bien, por lo que, dedujo que carecía de la capacidad necesaria. Como esto era algo que no podía controlar, concluyó que no podía tener éxito. En cambio, su segundo profesor atribuía el éxito al esfuerzo, que es algo que la alumna sí podía controlar. A esa consideración le acompañaba la idea liberadora de que lo que suponía un fracaso seguro, ahora era un éxito posible. Ella acometió la tarea y, en efecto, tuvo éxito. Las razones de esa transformación son muy instructivas.

Con una historia de un abordaje satisfactorio de unos contenidos personalmente significativos, la estudiante construye la base de conocimientos necesaria para el aprendizaje profundo y, al mismo tiempo, en el plano de la motivación, desarrolla las expectativas que le dan confianza en el éxito futuro potenciando su autoestima y seguridad en sí misma. La forma más directa de infundir unas expectativas de éxito consiste en partir de los éxitos anteriores, pero sólo si no cambian las condiciones que se cree que conducen al éxito. Si un estudiante cree que un éxito concreto se debió a factores mutables e incontrolables, como la suerte o la dependencia de un determinado profesor, disminuye la fe en el éxito futuro.

Los occidentales y los asiáticos difieren significativamente en sus atribuciones relativas a éxitos y fracasos. Los primeros tienden a considerar que el éxito debe atribuirse más a la capacidad que al esfuerzo, mientras que los segundos consideran más importante el esfuerzo. Es posible que ésta sea una razón por la que los estudiantes chinos quedan tan bien en las comparaciones internacionales de rendimiento (véase el capítulo 7).

Las evaluaciones referidas a normas y las referidas a criterios envían mensajes diferentes acerca de la probabilidad del rendimiento futuro. En la evaluación referida a una norma, los estudiantes consideran que se trata de un juego competitivo: para lograr una calificación elevada, tienen que superar a otros estudiantes, lo que enfatiza la importancia de la capacidad relativa como determinante del resultado. En la evaluación referida a un criterio, los estudiantes ven la situación como una experiencia de aprendizaje; para conseguir una nota elevada, tienen que conocer los objetivos y descubrir cómo alcanzarlos, haciendo especial hincapié en las atribuciones relativas al esfuerzo, la destreza de estudio y el conocimiento de

los procedimientos correctos. Los resultados de la evaluación referida a una norma dependen de las capacidades de otros estudiantes, que el interesado no controla, mientras que en la evaluación referida a un criterio, dependen de que cada estudiante aprenda los conocimientos y destrezas adecuados.

Estas atribuciones son también sensibles a la retroinformación del profesor, como deja muy clara la historia del aprendizaje de la estadística de la alumna citada. El profesor de Matemáticas I hizo ver a los estudiantes que dependía de ellos. La retroinformación sobre los procesos fomenta también la fe en el éxito futuro que, de nuevo, es más fácil con la evaluación referida a criterios: «Esto es lo que has hecho; esto es lo que podías haber hecho; así es como puedes conseguir un resultado mejor». ¿Cómo ayuda la retroinformación referida a normas, como: «En esto, estás por debajo de la media»? ¿Qué hace Robert con esa información? Esto no quiere decir que algunos estudiantes no quieran que se les diga dónde se encuentran en relación con sus compañeros, pero esa información tiene poco que ver con la enseñanza y el aprendizaje. Es agradable que le digan a uno que es más listo que la mayoría de los compañeros, pero no resulta muy útil para aprender a mejorar su rendimiento. Que a uno le digan, directa o indirectamente, que es más tonto que la mayoría, es simplemente destructivo.

Tarea 4.1 *¿Qué mensajes de éxito y fracaso transmito a mis estudiantes?*

Mensajes esperanzadores: *El éxito se debe a la constancia y a la capacidad; el fracaso, a la falta de esfuerzo o de estrategias.*

Mensajes desesperanzadores: *El éxito se debe a la suerte; el fracaso, a la falta de capacidad.*

Reflexione sobre algunas comunicaciones recientes dirigidas a los estudiantes, como comentarios en clase, lenguaje corporal, tratamiento de las preguntas, comentarios escritos sobre tareas, exponiendo lo que lleva al éxito, descripciones de tareas, lecturas, etc. ¿Cree que transmite mensajes esperanzadores o desesperanzadores? Escriba a continuación un par de ejemplos:

1 _____

2 _____

Es fácil infundir expectativas de fracaso, como nuestro profesor de estadística hacía con destreza consumada. Es la clásica postura de echar la culpa al estudiante y atribuir el éxito a la competencia del profesor y el fracaso a la falta de capacidad del alumno. Un acto muy valioso de reflexión como profesor consiste en controlar lo que diga, cómo lo diga y qué comentarios escriba en los ejercicios de los estudiantes. ¿Qué dice el subtexto sobre el fracaso futuro?

La tarea 4.1 pide reflexión sobre los mensajes esperanzadores y desesperanzadores que el profesor pueda transmitir.

¿Qué crea valor?

A continuación vamos a examinar el segundo término de la fórmula expectativa-valor. ¿Qué hace que una tarea merezca la pena? ¿Cómo podemos destacar el valor de la tarea ante los estudiantes? La respuesta general es bastante clara: hacer que su trabajo sea importante para ellos. El trabajo puede ser importante por varias razones las cuales se traducen en un tipo diferente de motivación:

- El resultado → motivación extrínseca;
- Valoración de otras personas → motivación social;
- Reflejo de la capacidad del propio yo → motivación de logro;
- Resultado del procedimiento seguido → motivación intrínseca.

A continuación estudiaremos los diferentes tipos de motivación enunciados:

1. *Motivación extrínseca*. Cuando los estudiantes están motivados extrínsecamente, realizan la tarea por el valor o importancia que adjudican a lo que aporta el resultado. Hay dos subcategorías:

- *Refuerzo positivo*, cuando el estudiante actúa con el fin de alcanzar algo positivo subsiguiente al éxito, como una recompensa material.
- *Refuerzo negativo*, cuando el estudiante actúa con el fin de evitar algo negativo, un castigo, que seguiría al fracaso o a la falta de compromiso.

En ambos casos, el estudiante no centra su atención en el proceso, ni siquiera en el producto, sino en las consecuencias del producto: obtener una recompensa (p. ej., un aprobado) o evitar un castigo (el fracaso). Por regla general, en condiciones extrínsecas, sobre todo de refuerzo negativo, la calidad del aprendizaje es baja. En sí, la tarea es un medio; el centro de atención es conseguir lo que se quiere o no recibir lo que no se quiere, de

manera que la tarea es algo por lo que hay que pasar. La motivación extrínseca es una invitación permanente a que los estudiantes adopten un enfoque superficial. El refuerzo negativo es peor que el positivo, porque, si el aprendizaje no es satisfactorio, está implicado el castigo, que provoca una serie de problemas colaterales.

2. *Motivación social.* Los estudiantes aprenden con el fin de agradar a personas cuya opinión es importante para ellos. Si otras personas importantes para el estudiante valoran el proceso de estudiar o los frutos de una buena educación, la educación puede adquirir una importancia intrínseca para el alumno. Esto resulta muy evidente en algunas familias, sobre todo asiáticas, que tienen un elevado concepto de la educación. En estas circunstancias, es probable que los niños acepten que la educación es algo bueno que hay que buscar sin discusión. En este caso, la motivación no se centra en las consecuencias materiales y la motivación social es buena precursora de la motivación intrínseca. Normalmente, podemos rastrear el origen de nuestro interés por descubrir la necesidad de identificarnos con otra persona; querer ser como ella. Éste es el proceso denominado «modelado», en el que se admira a los modelos y se produce una rápida identificación con ellos. Los profesores universitarios pueden ser modelos, como era evidente en el sistema tutorial de Oxbridge y como a menudo ocurre aún en la supervisión de los ciclos universitarios superiores. Hoy día, en el nivel del primer ciclo universitario, es más probable que se constituyan en modelos los ídolos y los compañeros, quienes, desde el punto de vista académico, no es probable que sean tan fructíferos.

3. *Motivación de logro.* Los estudiantes pueden aprender con el fin de hacer que destaquen sus egos compitiendo con otros estudiantes y superándolos, lo que les hace sentirse bien consigo mismos. A menudo, esto puede conducir a un rendimiento elevado e incluso con tendencia a estar asociado con el aprendizaje profundo (Biggs, 1987a), pero los objetivos del aprendizaje profundo y los de la motivación de logro acaban separándose. Uno está relacionado con el tratamiento de la tarea de la manera más adecuada posible; el otro, con la forma más *eficaz de alcanzar una calificación*. La motivación de logro en bruto no es una perspectiva agradable, pues acaba con el aprendizaje en colaboración. Los demás estudiantes se convierten en competidores, no compañeros; las referencias clave está ocultas o mutiladas. La motivación de logro necesita unas condiciones competitivas en las que trabajar y, aunque eso sirve para la minoría de estudiantes a quienes motiva positivamente la competición, daña, en realidad, el aprendizaje de quienes consideran que la competición es una amenaza. La motivación de logro, como la ansiedad, cambia las prioridades de los estudiantes, porque el dominio

del contenido desempeña un papel secundario frente a ganar o a evitar la apariencia de perder. Son más los estudiantes a quienes perjudican las condiciones competitivas y trabajan peor en ellas que a los que benefician y trabajan mejor.

4. *Motivación intrínseca.* En este caso, no hacen falta signos externos para que los estudiantes se sientan bien. Aprenden porque les interesa la tarea o la actividad misma. Trabajan las matemáticas por el placer intelectual de resolver problemas y ejercitar su destreza, con independencia de las recompensas que ello pueda acarrearles. Este tipo de motivación conduce al aprendizaje profundo y a un trabajo académico óptimo, fruto del compromiso previo, exitoso y gratificante en la misma área de contenido. Susan no llega a la universidad a estudiar matemáticas sin una implicación previa y exitosa en ellas: no sólo tiene un bagaje sólido de conocimiento de contenidos, sino el impulso extra que la lleva a preguntarse, a sorprenderse, a elaborar hipótesis alternativas.

En cambio, el problema lo crean los estudiantes que son como Robert. Tienen sus propias formas pragmáticas de valorar sus estudios, pero estos valores serán muy amplios, sin centrar la atención que crea el interés en temas concretos. Sus motivos se derivan de la intención de asegurarse el futuro, de las presiones de los padres y de otros agentes sociales, de la necesidad generalizada de estatus, quizá, o de la falta de otras alternativas de empleo. Por supuesto, quieren graduarse, a largo plazo, pero la relación de esto con el aquí y ahora del compromiso con las tareas académicas es marginal. A falta de una necesidad inmediata sentida, hay que crearla y ahí es donde es tan importante vender positivamente la relación costes-beneficios. ¿Cómo podemos despertar el interés por la tarea, si los estudiantes no lo sienten ya?

Volvemos rápidamente a la evaluación. Un clamor común es que los estudiantes no dedican tiempo al aprendizaje de un tema si creen que no va a ser evaluado. En consecuencia, si se dice que el tema *será* evaluado, lo estudiarán mejor. Ésta es una estrategia de doble filo. Si ése es el único valor del tema, es una forma excelente de *devaluarlo*. El subtexto dice: «El único valor de este tema es que he decidido examinaros de él».

En un sistema de enseñanza referido a criterio o alineado, esto no ocurre. La razón por la que se somete el tema a examen es que se consideraba lo bastante importante para incluirlo de forma manifiesta en los objetivos en primer lugar. El hecho de que esté allí establece su valor, aunque el estudiante no sea capaz de ver el porqué en esta fase. Nuestra conclusión debe ser: *a menos que las tareas de evaluación reflejen el currículo oficial, lo debilitarán*. Evaluar fuera o por debajo del currículo da un falso valor a tareas irrelevantes o contraproducentes, como «decir quién dijo algo en las dos caras de un folio».

Depende también del tipo de clima que se haya creado. Me hablaron de un profesor que dijo a su clase de último curso de primer ciclo universitario: «Van a odiar las dos próximas semanas; lo sé. Creo que no tiene ningún sentido esta forma de análisis lingüístico, pero ahí está, en el programa y tenemos que verlo». Para asombro mío, al estudiante que me dijo esto, el tema le había resultado la parte más interesante de la asignatura y estaba preparando una propuesta de tesis sobre él. Por supuesto, Susan puede hacer frente a esta clase de cosas; tiene sus propias razones para valorar el tema. Sin embargo, Robert, que sólo tiene el comentario del profesor, considerará que el tema carece de valor, por lo que no merecerá la pena aprenderlo, salvo por razones poco confesables.

Los estudiantes tienen que encontrar significativas y dignas de desarrollar las actividades académicas. En ningún sitio esto resulta más claro que en el aprendizaje basado en problemas, en el que los problemas de la vida real se convierten en el contexto en el que los estudiantes aprenden los contenidos académicos y las destrezas profesionales (véase el capítulo 10).

Podemos resumir esta sección sobre la motivación diciendo que los profesores podrían preocuparse menos de motivar a los estudiantes y más de enseñar mejor. Cuando enseñan de manera que los estudiantes construyen una buena base de conocimientos, tienen éxito en problemas significativos y se hacen con un sentimiento de «dominio» del aprendizaje, la motivación sigue al buen aprendizaje como la noche al día. Es cuestión de poner causas y efectos. La mejor manera de abordar la «motivación» es evitando lo que no hay que hacer. Aquí tiene su utilidad el modelo de expectativa-valor. La devaluación de las tareas académicas estimulando el cinismo destruye la motivación.

El clima de la enseñanza y el aprendizaje

Cada profesor, como cada institución en su conjunto, crea un *clima* de aprendizaje mediante las interacciones formales e informales con los alumnos. Este clima tiene que ver con la forma que ellos y nosotros tenemos de sentir las cosas y esto, naturalmente, tiene efectos positivos o negativos sobre su aprendizaje. La distinción de McGregor (1960) entre los supuestos de la teoría X y la teoría Y sobre la honradez humana es una buena forma de caracterizar ese clima.

Los climas de la teoría X y la teoría Y

Los profesores que operan con la teoría X asumen que no se puede confiar en los estudiantes. Éstos no quieren aprender; si se les da la menor

oportunidad, te engañan y, por tanto, no se les debe permitir tomar ninguna decisión importante acerca de su aprendizaje. Hay que decirles lo que tienen que hacer y lo que tienen que estudiar, comprobar la asistencia y vigilar los exámenes de cuyo resultado dependerá la mayor parte de la nota final. La autoevaluación y la evaluación a cargo de los compañeros están fuera de lugar, ya que el sistema se sostiene en una serie de plazos y normas, con las consiguientes sanciones por incumplimiento.

Esta forma de pensar conduce muy pronto a un clima de trabajo basado en la ansiedad y en la culpabilización del estudiante.

Los profesores que operan con la teoría Y asumen que los estudiantes trabajan mejor cuando tienen libertad y espacio para usar su propio juicio; que, aunque la burocratización de la clase y de la institución pueda ser necesaria en aras de la eficiencia, puede ser contraproducente para el buen aprendizaje. En consecuencia, los profesores que se orientan de acuerdo con la teoría Y adoptan la postura opuesta en cuestiones tales como las tareas de evaluación para llevar a casa, la autoevaluación y la evaluación a cargo de los compañeros, la asistencia a clase, la concesión de libertad a los estudiantes para que tomen sus propias decisiones, etc.; les da el beneficio de la duda. Desde luego, en el caso de algunos estudiantes, es más probable que engañen cuando se los evalúa mediante trabajos que cuando se hace mediante exámenes vigilados, pero los beneficios educativos son más importantes que ese riesgo. La teoría Y es una metateoría compatible con la visión de la enseñanza de nivel 3: lo principal es apoyar el aprendizaje del estudiante y no combatir sus desviaciones.

He presentado aquí casos puros. Un ambiente basado de forma estricta en la teoría X sería intolerable para los estudiantes, mientras que un ambiente absolutamente basado en la teoría Y sería casi imposible de mantener con eficiencia. En los climas de aprendizaje que creamos, hay elementos de ambos, pero, en nuestras filosofías individuales, tendemos a dar más crédito a una teoría que a otra. Nuestras tendencias pueden deberse a nuestra personalidad y nuestra propia historia educativa, pero esperamos que, en su mayor parte, se deban a nuestra elaborada filosofía de la enseñanza. Debemos crear el tipo de clima de aprendizaje que creamos que logra el equilibrio adecuado para un aprendizaje óptimo, dadas nuestras condiciones, nuestra asignatura y nuestros alumnos.

Nuestra forma de aprender se traduce en la acción, prácticamente en todos los niveles de interacción entre estudiante y profesor. Por ejemplo, cuando les dije a mis colegas de la universidad de Hong Kong, en la que el inglés es el idioma oficial como medio de enseñanza, que yo permitía a los estudiantes que utilizaran el cantonés en los diálogos de grupo, porque la interacción en el grupo era entonces mucho más viva, una réplica habitual

era: «¡Pero entonces pueden dedicarse a hablar de los resultados de la carrera de Happy Valley sin que usted se dé cuenta!». Ciertamente, podrían haberlo hecho pero también podrían haber emprendido un aprendizaje fructífero. Es cuestión de equilibrar la confianza, el riesgo y el valor. La teoría X produce una baja confianza, un riesgo bajo pero también un valor bajo, mientras que la teoría Y produce una elevada confianza, un riesgo elevado, pero también un valor alto, si funciona. El interés de este libro está en hacer que funcione. Como muestra el siguiente extracto de un profesor antiguo partidario de la teoría X, puede funcionar:

Lo más importante que he aprendido en este curso es mi mayor fallo como profesor, es decir, no confiaba en que mis alumnos fueran capaces de comportarse... capaces de ser responsables de su propio aprendizaje... Establecí en clase numerosas reglas que tenían que cumplir para estar seguro de que se «comportaran», les hacía todas las preparaciones y toda la planificación, dándoles montañas de trabajo para casa y tests cortos para asegurarme que repasaran sus lecciones y todo a causa de mi falta de confianza en ellos. Y osaba echarles la culpa de que fueran tan pasivos y dependientes, cuando era yo quien los estimulaba para que fuesen así. (Estudiante de BEd, Universidad de Hong Kong).

Cómo afecta el clima al aprendizaje

Los efectos del clima de clase sobre el aprendizaje del estudiante se producen de distintas maneras. Desde el punto de vista cognitivo, la teoría X restringe el alcance de formas de aprendizaje potencialmente útiles, sobre todo el aprendizaje dirigido por el mismo aprendiz, como ilustra la cita anterior. Desde el punto de vista afectivo, la teoría X genera sentimientos negativos, que distraen de la adecuada concentración en la tarea, estimulando directamente un enfoque superficial. La meta es quitar de en medio la tarea. La teoría X genera dos emociones contraproducentes, en particular: ansiedad y cinismo.

La *ansiedad*, producida, por ejemplo, por la intimidación, el sarcasmo, las amenazas de fracaso o el uso continuo de sanciones, crea una necesidad intensa de salir de la situación. En consecuencia, la conducta del estudiante se dirige a ese fin, en vez de hacia la adecuada participación en la tarea. La ansiedad tergiversa las prioridades del estudiante.

El *cinismo* opera de un modo más fríamente cognitivo. La percepción de que el profesor está degradando de alguna manera la tarea o menospreciando a los estudiantes al pedirles que se comporten de un modo degradante, provoca el cinismo, cuya reacción consiste en una decisión deliberada de no participar honradamente en la tarea. Si el profesor no se toma en serio la tarea, ¿por qué va a tomarla el estudiante? Los profesores pueden transmitir este cinismo de diversas maneras:

- Mostrando falta de interés o antipatía con respecto a un tema («Vais a odiar esto, pero, tenemos que verlo»).
- Jugando con los estudiantes cuando ellos no pueden volverse atrás, como poner distractores graciosos en ítems de tests de opción múltiple.
- La teoría X mediante números, por ejemplo, poniendo una línea tras la palabra 2000 en un trabajo que pueda tener como máximo 2000 palabras, y calificar sólo hasta ese punto. A esta práctica podemos atribuirle todo tipo de subtextos de la teoría X, desde la teoría de culpar al estudiante hasta el gozo delirante de ejercer el poder. Sin embargo, la consecuencia es que se devalúa el trabajo del estudiante. Sin duda, el alumno ha excedido el límite con el fin de hacer más claro su razonamiento. Esto es decirle al estudiante que, en el futuro, no se moleste en dar argumentos y se limite a hacer una relación de elementos aislados sin superar el límite de palabras.
- Descontar puntos por acabar tarde o alguna otra falta. Subtexto: el cumplimiento de un plazo es más importante que tratar de crear un producto de calidad. Esta práctica hace imposible la referencia auténtica a criterios. No hay que confundir los problemas de aprendizaje con los problemas de disciplina.
- Mucho trabajo para ocupar el tiempo: insistir en cosas triviales, haciendo que el trabajo de calidad ocupe un lugar secundario con respecto a las exigencias burocráticas o a la conveniencia personal.

Esta última categoría es extremadamente amplia, por ejemplo: negarse a aceptar críticas o sugerencias de los estudiantes sobre el contenido o el método de enseñanza, evaluar sobre contenidos triviales, estar «demasiado ocupado» para atender a las peticiones razonables de los estudiantes. Como formador de profesores y agente de desarrollo del profesorado, tengo que mencionar nuestro propio riesgo ocupacional y nuestro merecido: no practicar lo que predicamos, como señaló un estudiante a un formador de profesores: «Las facultades de Educación no deberían defender cosas que deban practicar maestros y escuelas, y que ellas no sean capaces de hacer» (Fullan, 1993).

El estrés del tiempo: la cobertura de programas. Un motivo especial de ansiedad y de cinismo es el estrés del tiempo que acarrea la obsesión por llegar al final del programa. Hay demasiados temas y sin embargo, se imparten todos dándoles la misma importancia lo que produce una sobrecarga y la imposibilidad de un enfoque profundo. Hay muchas razones por las que los estudiantes se ven sometidos al estrés del tiempo:

- falta de coordinación entre profesores para fijar los plazos máximos de los trabajos;
- insistir en la importancia primordial de lo que enseña uno mismo;
- falta de conocimiento o, incluso, de preocupación con respecto al punto de vista de los estudiantes acerca de la carga de trabajo;

- enseñanza compartida y, en especial, evaluación compartida, en la que cada profesor cree que su propia contribución es lo más importante;
- en general, una falta de cuidado y de previsión al diseñar inicialmente el currículo.

El trabajo profundo en una tarea requiere tiempo. Si no da tiempo a sus alumnos, no conseguirá que trabajen con profundidad.

Clima y dirección: resumen

Examinemos en conjunto las dos secciones sobre la motivación y el clima. Un clima propio de la teoría Y es una condición necesaria pero no suficiente para el cultivo de una motivación positiva. El profesor debe demostrar, además, que la tarea merece la pena en sí misma y se valora como tal.

Las expectativas de éxito y de fracaso dependen de aquello a lo que, con mayor probabilidad, atribuyan los estudiantes su éxito y su fracaso. La forma de efectuarse estas atribuciones se debe en parte a la cultura; en parte, a la educación, y en parte, a lo que ocurre en el aula. Comunicar el mensaje de que el fracaso se debe a factores que no van a desaparecer y que no son controlables (como una baja capacidad) es infundir una expectativa de fracaso futuro. La atribución del fracaso a factores que pueden modificarse, como la falta de destrezas apropiadas (que pueden enseñarse) o a un esfuerzo insuficiente (que puede incrementarse), ayuda a eliminar la agobiante incapacidad a que puede inducir el fracaso. De modo semejante, es probable que la atribución del éxito a un interés o competencia especial aumente los sentimientos de dominio y, en consecuencia, la motivación positiva. Es fácil que la atribución del éxito a la suerte o a la ayuda de otra persona reduzca los sentimientos de dominio.

Por último, un clima propio de la teoría Y no supone necesariamente un ambiente de enseñanza y aprendizaje desorganizado. Un ambiente organizado, con objetivos claros y retroinformación sobre el progreso, es importante para motivar a los estudiantes y para el desarrollo de enfoques profundos (Hattie y Watkins, 1988; Entwistle y cols., 1989). Saber adónde vamos y disponer de retroinformación que nos diga cómo progresamos, aumentan las expectativas de éxito. Conducir en medio de una niebla espesa es muy incómodo.

Mejorar la enseñanza evitando las negaciones

Sin duda, hay otras muchas formas de enseñar que pueden fomentar un aprendizaje superficial, pero la sección anterior da una idea general. El primer paso para mejorar la enseñanza es descubrir hasta qué punto estas

características inductoras de la superficialidad están presentes en su propio ejercicio docente y quién las controla. Puede minimizar o eliminar las que estén bajo su control pero, con respecto a las que están bajo el control de otros, quizá pueda hacer algo o quizá no.

Descubrir lo que puede estar equivocado

Tres posibles fuentes pueden proporcionar información sobre lo que anime a los estudiantes a reaccionar con un enfoque superficial:

1. Sus propias reflexiones sobre su ejercicio docente.
2. Los mismos estudiantes.
3. El consejo de un colega que desempeñe el papel de «crítico amigo» o de un formador de desarrollo del profesorado.

Puede lograrse mucho mediante la reflexión. Podemos reflexionar sobre los objetivos, sobre AEA alternativas y sobre diferentes modos de evaluación, que es exactamente lo que pretende estimular este libro. El *Approaches to Teaching Inventory* (Prosser y Trigwell, 1998; véase también el capítulo 11) es un instrumento muy útil para clarificar sus concepciones (puntos de vista) de la enseñanza y el grado de consistencia de sus prácticas con esas concepciones.

No obstante, lo que nosotros mismos podamos considerar equivocado en nuestro ejercicio docente tiene sus límites. Es probable que nos ceguemos con respecto a los aspectos más personales, el clima de aprendizaje que establezcamos con nuestros estudiantes. Por ejemplo, lo que pretendemos que sea humor puede parecer sarcasmo; los intentos de ser amables, paternalismo. Ambas cosas son campos idóneos para generar ansiedad y cinismo.

De todo ello se desprende, que necesitamos que alguna persona nos diga estas cosas. Es probable que nuestros estudiantes constituyan la fuente más directa de este tipo de información. Después de todo, sus percepciones estructuran la intención de utilizar un enfoque superficial. La mejor manera de obtener retroinformación de los estudiantes es solicitándola de forma anónima, siempre que seamos capaces de soportar las pullas de los graciosos y el negativismo de los verdaderamente descontentos. Puede utilizar una pregunta abierta: «¿Qué aspectos de mi actuación como profesor te gustan más? ¿Qué te gustaría que cambiase?». La orientación positiva es mejor que: «¿Qué te parece mal en mi actuación como profesor?». Además, podría pasear por la clase con un cartelito de «dame una patada» a la espalda.

Un cuestionario estructurado, en el que pregunte en concreto sobre aspectos acerca de los cuales desee obtener información, le permite conseguir retroinformación tanto positiva como crítica. Los aspectos de la actuación docente que probablemente lleven a enfoques superficiales

aparecen relacionados en la tabla 4.1, mientras que la construcción de un cuestionario que se adapte a su contexto forma parte de la tarea 4.2.

Otra perspectiva sobre la enseñanza puede proceder de los compañeros. En este sentido, es útil el «sistema de compinches», en el que un profesor que tenga suficiente confianza con otro del mismo departamento visite su clase, en calidad de crítico amigo, y a la inversa. Para hacerlo bien, necesitarán un marco de referencia común y un conjunto de premisas compartidas relativas a lo que constituye una enseñanza adecuada. Este procedimiento tiene que ser completamente independiente de las evaluaciones sumativas de la enseñanza, que pueden influir en las decisiones acerca de

Tabla 4.1 Aspectos de la actuación docente que probablemente lleven a enfoques superficiales

Motivación

1. Comunicar expectativas de baja probabilidad de éxito:

- Comentarios orales y escritos que indiquen que el fracaso se debe a la falta de capacidad, el éxito se debe a la suerte u otros factores que están fuera del control del estudiante, y que no indiquen cómo pueden remediarse unos malos resultados.
- Evaluación referida a normas y no a criterios.
- Falta de dirección clara, sin retroinformación ni indicadores de progreso.

2. Comunicar evaluaciones bajas de tareas, cinismo:

- Jugar con los estudiantes que están en desventaja, en especial en el contexto de la evaluación (alternativas «graciosas» en tests de opción múltiple; mucho trabajo trivial para ocupar el tiempo).
- Manifestar antipatía con respecto al contenido que se está enseñando.
- Evaluar de forma trivial: tareas de bajo nivel que sólo exigen memorización, calificar sólo hasta el límite literal de palabras, descontar puntos por razones extraacadémicas o disciplinarias, evaluaciones no basadas en los contenidos enseñados.
- Enfatizar reglas y reglamentos más allá de su utilidad funcional. *Subtexto:* las reglas son más importantes que el aprendizaje.
- No practicar lo que se predica. *Subtexto:* vosotros hacedlo, pero a mí no me merece la pena hacerlo.

El clima de aprendizaje

3. Aspectos que sugieren la teoría X:

- Refuerzo negativo, uso de la ansiedad para «motivar».
- Explicaciones de la conducta del estudiante mediante su culpabilización.
- Estrés del tiempo: falta de consideración de la carga de trabajo del estudiante; no dejarles tiempo para la reflexión.
- Dar poca voz a los estudiantes con respecto a decisiones que les afecten.
- Ansiedad: engendrada por sanciones duras, intimidaciones, sarcasmo, falta de consideración de la perspectiva de los estudiantes, presión del trabajo o el tiempo.
- Cinismo: engendrado por el sentimiento de los estudiantes al pensar que el profesor no juega limpio con ellos, y que, en realidad, no cree en lo que les dice.

la renovación de contratos o de promoción. En consecuencia, de este ejercicio se excluyen todos los directores de departamento, salvo los más excepcionales.

Otra perspectiva más puede proceder del Centro de Desarrollo Profesional o de Enseñanza y Aprendizaje, si su universidad cuenta con uno. Los responsables del desarrollo del profesorado tienen los conocimientos y destrezas necesarios para actuar como críticos amigos y para dar ideas importantes sobre todas las fases de la enseñanza en las que su propia perspectiva pueda estar limitada.

¿Qué puede arreglarse directamente?

Una vez descubiertos los problemas, el paso siguiente consiste en minimizarlos. Algunos problemas pueden radicar en el estilo personal de enseñanza, que es lo que aquí nos ocupa. Otros se localizan en el sistema institucional, que trataremos en los capítulos siguientes. De los que se hallan en uno mismo, algunos podremos eliminarlos, pero otros no. La tarea presente consiste en atender a los aspectos de nuestra actuación docente que podemos controlar.

La tabla 4.1 resume los aspectos de su acción docente personal que pueden conducir a enfoques superficiales. Usted puede preparar un cuestionario o entrevista a medida que se base en los aspectos que crea que puedan ser un problema en su propio ejercicio docente (véase la tarea 4.2).

La lista se divide entre los dos encabezamientos: motivación y clima de aprendizaje, aunque ambos están interrelacionados. Es posible que, aunque resulten lamentables, usted crea necesarias algunas de las cosas que menciono aquí como promotoras de un aprendizaje superficial y que, en consecuencia, habría que eliminar, como restar puntos por entregar trabajos tarde. Quiero hacer dos observaciones; la primera es que, aunque el problema de la entrega de trabajos con retraso, al que se le aplica con frecuencia esa solución, es real, hay soluciones alternativas. Se trata de ser coherente, lo que suscita la segunda observación.

La teoría X y la teoría Y son metateorías, como las ideas de la enseñanza de nivel 1, nivel 2 y nivel 3. Es decir, proporcionan un marco de referencia general que genera coherencia entre la mayoría de las decisiones docentes. Si usted está comprometido con el nivel 3, es obvio que tiene que estructurar un clima de aprendizaje en el que predomine la teoría Y, en el que la prioridad máxima corresponde al aprendizaje del estudiante. Esto supone la presencia de caracteres como la evaluación referida a criterios, el tiempo para la reflexión, el intento de eliminar la ansiedad y el cinismo y la adopción de los principios y prácticas del alineamiento constructivo. Por supuesto, unos profesores están más comprometidos que otros e insistirán más o menos en diferentes aspectos.

Tarea 4.2 *¿Cómo puedo mejorar mi actuación docente? Eliminar lo negativo*

Construya un cuestionario para que lo rellenen sus alumnos, en el que se vea lo que usted debe conocer, pero probablemente prefiera no conocer, acerca de su actuación como profesor. El centro de atención debe estar constituido por aquellos aspectos que probablemente lleven a enfoques superficiales. En realidad, esto significa: ¿Qué encierra su actuación docente a lo que puedan reaccionar negativamente los estudiantes, por razones correctas? La tabla 4.1 es una fuente de posibles centros de atención. Puede reagruparlos en torno a epígrafes que le preocupen. Por ejemplo:

- *Interacción con los estudiantes en clase.* ¿Se sienten con libertad para responder a preguntas? ¿Le perciben a usted como censor, sarcástico, etc.?
- *Dirección.* ¿Tienen claro lo que usted espera que hagan, por ejemplo, al hacer sus tareas, al realizar discusiones de grupo, etc.?
- *Compromiso.* ¿Perciben que usted juega limpio, que practica lo que predica, etc.?

Y así sucesivamente. Puede utilizar muchos epígrafes. Hay algunas observaciones que se pueden tener en cuenta al utilizar cuestionarios con los estudiantes:

1. Evite el enfoque de «dame una patada». Trate de formular sus preguntas de forma positiva; ellos pueden calificarlo negativamente, si lo desean. Por ejemplo, no pregunte: «Cuando hago preguntas en clase, ¿el modo de hacerlas te pone nervioso? Muy nervioso/nervioso/no muy nervioso/en absoluto nervioso», sino: «¿Cómo te sientes cuando hago preguntas en clase? Muy contento de que me pregunte/algo contento/nervioso/muy nervioso».
2. Al final, utilice preguntas abiertas, de manera que puedan decirle cosas en las que usted no haya pensado.
3. Deben ser anónimos. Incluso el hacer opcional el anonimato puede distorsionar los resultados.

tos de su clima de aprendizaje, pero, básicamente, trabajamos con un conjunto completo.

Dado esto, el primer bloque de decisiones se orienta a eliminar aquellos aspectos de su ejercicio docente que fomentan los enfoques superficiales de los estudiantes, pero de los que usted no es consciente. Mediante alguna forma de reflexión, con la adecuada retroinformación de estudiantes y compañeros, al menos será posible reducir algunos de los aspectos que no están bien en su actuación docente.

Disuadir del uso de enfoques superficiales y crear el clima adecuado es sentar las bases de una enseñanza eficaz. El paso siguiente y más importante consiste en desarrollar las AEA que promuevan realmente el aprendizaje profundo. Desarrollaremos este tema en los capítulos siguientes.

Conclusiones

La enseñanza eficaz implica maximizar las oportunidades para que los estudiantes se hagan con todo el conjunto de verbos necesario para alcanzar los resultados deseados. Cuando los estudiantes emplean un enfoque superficial, sólo aprovechan el extremo más bajo del conjunto. En consecuencia, el reto para la enseñanza consiste en impedir el déficit de las actividades cognitivas de nivel superior. La enseñanza tiene, por tanto, dos facetas: identificar y eliminar las características de nuestra enseñanza que fomentan el uso de los verbos sustitutos de bajo nivel y apoyar lo que pueda estimular a los estudiantes para que utilicen, en cambio, los verbos de alto nivel. Gran parte del problema del primer tipo radica en el área afectiva: motivación y clima de clase e institucional.

La motivación tiene dos sentidos: se refiere a la iniciación del aprendizaje y al mantenimiento de la participación en él. Para iniciar el aprendizaje, los estudiantes tienen que ver la relación entre el coste y el beneficio: que la participación activa tiene un valor evidente y que es probable que esa participación realice ese valor. Se confiere valor a una tarea por diversas razones: extrínsecas, cuando las consecuencias son deseables porque aportan algo que se desea o evitan algo que no se quiere; sociales, cuando el valor se deriva de lo que piensan otras personas importantes; de logro, cuando el valor refuerza al yo; intrínsecas, cuando ni siquiera pensamos de dónde procede el valor.

Con algunos de estos aspectos de valor es difícil hacer algo; con otros, en cambio, si tiene que utilizar un refuerzo extrínseco, haga que sea positivo en vez de negativo; usted puede mostrar entusiasmo por lo que enseña y actuar como modelo de rol; puede utilizar una evaluación referida a normas si quiere explotar las potencialidades de los que necesitan sobresalir, o puede utilizar una evaluación referida a criterios si quiere abordar las necesidades de *aprendizaje* de los estudiantes; pero no puede exigir a los estudiantes que estén intrínsecamente motivados, excepto mediante una enseñanza adecuada.

La calidad de la relación establecida entre el profesor y los estudiantes, o dentro de una institución, suele denominarse «clima». El clima de la teoría X se basa en el supuesto de que no se puede confiar en los estudiantes y el clima de la teoría Y, en que sí se puede. Si las visiones de la enseñanza del nivel 1 y del nivel 3 describen dos visiones cognitivas de la enseñanza, los climas de la teoría X y de la teoría Y son sus homólogos afectivos.

Si no se puede confiar en los estudiantes, hay que establecer unas estructuras formales rígidas con sanciones por los incumplimientos. La an-

siedad y el cinismo son el resultado, y ambos conducen a un aprendizaje superficial. La ansiedad distrae a los estudiantes: la cuestión estriba en evitar la amenaza y no en afrontar la tarea con profundidad. El cinismo devalúa simplemente el trabajo académico a los ojos de los estudiantes: si tiene que disponer de todas estas reglas, recompensas y sanciones para hacer que las personas trabajen, es que no merece mucho la pena.

He aquí las dos grandes cuestiones que se plantea el profesor: ¿En qué creo, en el clima de la teoría X o en el de la teoría Y? ¿Qué estoy haciendo, sin querer, que pueda crear el clima opuesto al que quiero? Los profesores que tratan de implementar una enseñanza alineada deben responder a la primera pregunta con la teoría Y. La información relativa a la segunda pregunta debe llegar de las propias reflexiones, de los estudiantes, del consejo informado de un colega, por ejemplo, o de un responsable de desarrollo del profesorado. Cada fuente proporciona una perspectiva diferente, pero es poco probable que sus propias reflexiones sean una fuente productiva y fiable de información sobre los aspectos de su actuación docente de los que no sea consciente. Éstas pueden complementarse con cuestionarios, observaciones y entrevistas cuyo centro de atención sean los aspectos de la enseñanza tratados en este capítulo. Los factores que probablemente lleven a una motivación insuficiente y a un aprendizaje superficial se resumen en la tabla 4.1.

Lecturas recomendadas

Teoría de la motivación de expectativa-valor

Feather, N. (ed.) (1982): *Expectations and Actions*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Clima de clase

McGregor, D. (1960): *The Human Side of Enterprise*, Nueva York: McGraw-Hill.

Sobre ambos

Biggs, J., y Moore, P. (1993): *The Process of Learning*, Sydney: Prentice Hall of Australia.

Las otras lecturas para este capítulo son áridas y muy teóricas. El libro de Feather va destinado a quienes les gustaría ahondar más. La mayor parte del trabajo sobre el clima está orientada tanto al nivel del aula escolar como al de la gran empresa. La bibliografía reciente dirigida a personas de empresa tiene que ver sólo con la motivación de logro, en absoluto orientada al nivel 3. La excepción es el original trabajo de McGregor sobre la teoría X y la teoría Y, que merece la pena leer, pero hay que traducir al contexto universitario. Biggs y Moore dan un tratamiento más profundo a los principios generales de ambos centros de atención de este capítulo.