
CÓMO MOTIVAR A APRENDER EN LA UNIVERSIDAD: UNA ESTRATEGIA FUNDAMENTAL CONTRA EL FRACASO ACADÉMICO EN LOS NUEVOS MODELOS EDUCATIVOS

Marta Romero Ariza *

Miguel Pérez Ferra **

SÍNTESIS: El presente trabajo aborda el tema de la motivación al aprendizaje en el marco de la reforma que las universidades europeas están implementando, encaminada a crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a responder a las actuales necesidades formativas, basadas en el desarrollo de competencias y habilidades de auto-aprendizaje. La adopción del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) y la reducción del número de horas de clases presenciales en pos de un tiempo de trabajo autónomo del alumno han provocado un fuerte cuestionamiento de los roles tradicionales docente-discente, de modo que el ser profesor evoluciona de transmisor de conocimiento a promotor y orientador del proceso de aprendizaje personal del alumno, facilitando que este sea capaz de continuar aprendiendo por sí solo el resto de su vida.

A partir de este análisis es fácil entender que para afrontar los mayores niveles de exigencia y esfuerzo asociados a un aprendizaje más autónomo y profundo, la motivación por aprender se hace más necesaria que nunca. Así, pues, el presente trabajo se basa en las evidencias recogidas en la literatura especializada, con el fin de extraer una serie de directrices que permitan asumir con éxito el nuevo rol de profesor-tutor, capaz de motivar al estudiante a aprender. Se presta especial atención a los aspectos del proceso educativo, que tienen una incidencia clave en la orientación hacia el aprendizaje: diseño y tipo de actividades, evaluación, grado de autonomía del estudiante y concepto de autoridad, relaciones sociales en el aula y mensajes implícitos y explícitos.

Palabras clave: aprendizaje; motivación; EEE; competencias.

* Docente de experiencias piloto relacionadas con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en la Universidad de Jaén, España.

** Catedrático de universidad, docente de la asignatura de Diseño, desarrollo e innovación del currículum, en la licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Jaén, España.

SINTESE: O presente trabalho aborda o tema da motivação para a aprendizagem no marco da reforma que as universidades europeias estão implementando, encaminhada a criar o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) e a responder às atuais necessidades formativas, baseadas no desenvolvimento de competências e habilidades de auto-aprendizagem. A adoção do sistema europeu de transferência de créditos (ECTS) e a redução do número de horas de classes presenciais em pró de um tempo de trabalho autônomo do aluno provocaram um forte questionamento dos papéis tradicionais docente-discente, de modo que o papel do professor evolui de transmissor de conhecimento a promotor e orientador do processo de aprendizagem pessoal do aluno, facilitando que este seja capaz de continuar aprendendo por si só o resto de sua vida. A partir desta análise é fácil entender que para enfrentar os maiores níveis de exigência e esforço associados a uma aprendizagem mais autônoma e profunda, a motivação por aprender faz-se mais necessária que nunca. Assim, pois, o presente trabalho baseia-se nas evidências recolhidas na literatura especializada, a fim de extrair uma série de diretrizes que permitam assumir com sucesso o novo papel de professor-tutor, capaz de motivar o estudante a aprender. Presta-se especial atenção aos aspectos do processo educativo, que tem uma incidência chave na orientação com vistas à aprendizagem: projeto e tipo de atividades, evolução, grau de autonomia do estudante e conceito de autoridade, relações sociais em sala de aula e mensagens implícitas e explícitas.

Palavras-chave: aprendizagem; motivação; EEE; competências.

ABSTRACT: This paper approaches the issue of learning motivation in the framework of the reform implemented by European colleges, aimed at creating the European Higher Education Area (EHEA) and at fulfilling the current learning needs, based on skill development and self-directed learning skills. Adopting the European Credit Transfer System (ECTS) and reducing the time of classroom on-site, in favour of time for autonomous work for the student, has caused strong objections to the traditional roles of teachers-students. In this way, the teacher evolves from mere broadcaster of knowledge to a facilitator and guide in the personal learning process that the student undergoes, enabling the student to keep on learning on his own for the rest of his life.

Considering this analysis, it is easy to understand that, in order to face up with the effort entailed by deep autonomous learning, learning motivation is more important than ever. In this sense, the present paper is based on evidence gathered in specialized publications, with the aim of extracting a series of guidelines that will allow us to successfully assume the new role of tutor teacher that can encourage students to learn. We will pay special attention to those aspects of the education process that affect a learning-focused approach: activities design, evaluation, student autonomy and the concept of authority, social relations in the classroom and explicit and implicit messages.

Keywords: learning; motivation; EHEA; competence.

1. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA REFORMA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿MEJORA O FRACASO?

La globalización, el creciente volumen de conocimiento y el incremento en el grado de especialización científica, junto con la progresiva implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de la vida, están produciendo importantes cambios en las formas de organización social y laboral, provocando una transformación de las demandas formativas y profesionales. Por ejemplo, la importancia de las redes de trabajo colaborativo para abordar tareas en un mundo cada vez más complejo y especializado justifica la necesidad de promover competencias de trabajo en equipo. De igual modo, el fácil y rápido acceso a numerosas fuentes de información supone que, más que un interés en la retención y memorización de datos, se requiera la capacidad de gestionar, filtrar, seleccionar y analizar críticamente el gran volumen de información disponible. Otra de las demandas profesionales de este momento está relacionada con la necesidad de disponer de individuos capaces de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de modo que puedan actualizarse y adaptarse a la velocidad con que los cambios se suceden en nuestro tiempo. Todo ello pone de manifiesto el actual énfasis en el desarrollo de competencias, entendidas como el saber complejo que garantiza un uso satisfactorio del conocimiento y que no solo requiere del dominio de conceptos, sino también de capacidades, habilidades y actitudes.

89

Pero, además de los cambios mencionados anteriormente, también cabe destacar las estrategias políticas encaminadas a la promoción del desarrollo social y económico. Nos incumben especialmente aquellas que contemplan la educación como un instrumento para la creación de sociedades del conocimiento que vean garantizadas su evolución y bienestar en función de la calidad de la formación de sus ciudadanos. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior responde a uno de esos planteamientos, pretendiendo, además, el libre movimiento de estudiantes y trabajadores a lo largo de la Unión Europea, de modo que se promueva el enriquecimiento cultural, la cohesión y el aumento de las posibilidades laborales.

No obstante, la incorporación de España al EEES está encontrando en la práctica serias dificultades para su desarrollo, demandando la prudencia que requiere toda innovación profunda. Nuestras infraestructuras y organización administrativa en el ámbito educativo responden a la tradición docente en la que el profesor es un mero

transmisor de la información y el alumno un receptor pasivo de ella. Este modelo se adapta perfectamente a la impartición de clases magistrales destinadas a un gran número de personas. Sin que ello sea negativo, lo realmente preocupante es que no se esté a la altura de impartir una clase magistral o que, estándolo, la formación solo quede en eso. En las universidades españolas, al margen de la adaptación y homologación de los títulos para facilitar el movimiento de estudiantes y profesores a lo largo de todo el territorio europeo, se está viviendo la convergencia como un proceso de cambio metodológico. Esta transformación está inspirada en la necesidad de promover en los estudiantes el desarrollo de competencias y un aprendizaje más autónomo que les capacita para continuar formándose y actualizándose a lo largo de toda su vida (García y Pérez, 2008). No nos encontramos, por tanto, tal y como se ha mencionado anteriormente, ante la necesidad de aprendizajes basados en la adquisición de información, sino ante la de garantizar que el individuo sea capaz de gestionar dicha información adecuadamente y contrastarla, tanto con experiencias personales pretéritas como con el rigor de la ciencia, verdaderos puntales para la formación de comunidades científicas.

90

Los mencionados cambios metodológicos están impulsados por la adopción del sistema europeo de transferencia de créditos, donde en el cómputo crediticio se reduce el número de horas formativas presenciales en pos de un mayor tiempo dedicado a la elaboración de trabajos académicos supervisados y a horas de estudio y aprendizaje autónomo del alumno. Este cambio metodológico requiere un mayor nivel de esfuerzo y responsabilidad, tanto por parte del discente como del docente. El profesor no se puede limitar a preparar lecciones magistrales, sino que ha de asumir un rol más flexible y adaptable a la trayectoria de aprendizaje de cada individuo, lo que exige un profundo dominio de información y actualización de competencias profesionales (González Tirados y González Maura, 2007; Bolívar y Caballero, 2008). Por ello, es necesario superar la reticencia de docentes que ven amenazado su preciado control sobre unas tareas que llevan muchos años desempeñando, al sentirse exhortados a embarcarse en la adopción de nuevas y complejas funciones.

Para abordar una transformación de esta envergadura necesitan encontrar una fuerte justificación. No es que la enseñanza haya perdido protagonismo, sino que se ha enfocado de otro modo. Fundamentalmente, se ha orientado al hecho de poner al alumnado en las mejores condiciones de aprender, lo que conlleva que para adquirir aprendizajes

hay otras vías, no alternativas, pero sí complementarias. Estamos, por tanto, ante un nuevo cambio de mentalidad, que comporta, como se ha dicho líneas atrás, un nuevo modo de entender la universidad, si bien con los mismos principios teleológicos que la vieron erigirse como institución, ahora atendiendo a otras demandas.

Además de suponer un importante reto para el profesor, el proceso de convergencia hacia la creación del EEES tiene serias repercusiones sobre los estudiantes. La evolución de los modelos educativos ha convertido al alumno en el gran protagonista y verdadero responsable de su aprendizaje. Entonces surge la pregunta que ha inspirado parte de este artículo: ¿están los universitarios españoles de hoy en día preparados para asumir con éxito un aprendizaje más autónomo? Ciertamente, no. No se han formado en esa cultura y el cambio requiere un largo proceso de adaptación.

Las lecciones que nos aportan las experiencias vividas en las aulas nos muestran un alumnado cuyo nivel de conocimientos teóricos ha disminuido considerablemente respecto a décadas anteriores, y no hablemos ya de su habilidad para gestionar, analizar, sintetizar y transferir información, o de su capacidad para transformar dicha información en conocimiento científico o didáctico. Llama la atención una actitud pasiva y acomodada, típica de una sociedad hedonista, donde se busca el máximo disfrute y el mínimo esfuerzo. Partiendo de esta base, se pretende introducir al estudiante, sin ningún periodo de «aclimatación», en un sistema en el que se le exige que asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, gestionando su tiempo y recursos para adquirir una formación acorde a las nuevas demandas sociales y profesionales, donde la capacidad para buscar, seleccionar, analizar y utilizar críticamente el conocimiento, ocupa un lugar destacado. Además, una formación enfocada a la adquisición de competencias requiere un aprendizaje mucho más significativo y profundo, que incluye también el desarrollo de habilidades y actitudes.

Las consideraciones precedentes pueden dar lugar en los alumnos a un sentimiento de incertidumbre, sobre todo porque no han desarrollado hábitos ni adquirido procedimientos que les permitan abordar con éxito el papel que les corresponde en la nueva singladura. Ante esta circunstancia, los profesores universitarios han de cuestionarse: ¿qué puedo hacer yo, como docente dentro del nuevo sistema educativo, para ayudar a mis alumnos a asumir su nuevo protagonismo?

Pensamos que la motivación es uno de los factores clave para garantizar que los estudiantes sean capaces de acometer con éxito su nuevo rol. Si una persona no se encuentra motivada a aprender difícilmente se embarcará en una trayectoria de esfuerzo y trabajo personal encaminada al desarrollo de competencias. Pero, ¿de qué manera el profesor puede motivar a sus alumnos a aprender?

Una vez abordada una revisión teórica sobre los fundamentos psicológicos de la motivación y el conocimiento de los diversos aspectos vinculados con ella (Ariza y Pérez Ferra, 2009), con el presente trabajo pretendemos elaborar unas directrices basadas en las evidencias recogidas en la bibliografía, que orienten el diseño del proceso de enseñanza y la actuación del profesor como motivador del aprendizaje.

2. ¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN Y DE QUÉ DEPENDE?

92

Aunque el principal propósito aquí no es profundizar en la definición ni en los fundamentos psicológicos de la motivación, sino más bien recurrir a la investigación sobre motivación y aprendizaje con el objeto de extraer una serie de recomendaciones prácticas para mejorar la eficacia de los procesos formativos, convendría comentar algunos conceptos básicos.

Las investigaciones científicas sobre motivación ponen de manifiesto que esta no es una variable sencilla, sino un constructo relacionado con muy diversos factores, tales como las experiencias previas, la percepción sobre la propia capacidad y control de las cosas, las atribuciones causales, los intereses, metas e inclinaciones personales, el contexto socio-cultural y familiar, etc. No obstante, algunos autores coinciden en definirla como «el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta» (Beltrán, 1993, p. 81; González y otros, 1996, p. 46).

2.1 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

En una primera aproximación al estudio de los procesos motivacionales (González, 2005) se podría distinguir entre dos tipos de motivación:

- La intrínseca. Está asociada a factores internos del individuo que la experimenta; por ejemplo, gusto o interés por la tarea en sí. Según Deci y Ryan (2000, p. 233), las actividades intrínsecamente motivadas son «las que los sujetos consideran interesantes y que desean realizar en ausencia de consecuencias».
- La extrínseca. Está asociada a factores externos; la persona no se siente motivada por la naturaleza de la tarea, sino que la concibe como un medio para conseguir otros fines.

De forma similar, en contextos académicos se distingue entre los alumnos que poseen una motivación intrínseca por aprender y aquellos que consideran los estudios como un camino para alcanzar un objetivo externo (un título, un trabajo, reconocimiento social, etc.). A los primeros se les atribuye una meta de aprendizaje, es decir, su principal deseo es comprender en profundidad los contenidos trabajados y dominar los procesos en los que se ven involucrados como respuesta a su interés por conocer o desarrollar habilidades personales. En cambio, se considera que los segundos poseen una motivación extrínseca asociada a una meta de resultado, esto es, están orientados hacia la consecución de un objetivo externo (aprobar, obtener un título, conseguir empleo o demostrar la propia valía frente a otros), por lo que conciben las actividades académicas como un mero trámite (Pintrich, 2000).

Existen numerosos trabajos de investigación que ponen de manifiesto diferencias importantes entre las formas de pensar y abordar las tareas de los alumnos orientados hacia el aprendizaje y aquellos orientados hacia el resultado. Los primeros tienden a desarrollar y aplicar más y mejores estrategias cognitivas asociadas a la comprensión, al establecimiento de relaciones conceptuales y al procesamiento profundo de la información, puesto que su principal motivación es aprender. Esto les lleva a desarrollar competencias y a construir el nuevo conocimiento de forma significativa (Deci y Ryan, 1992; Lepper y Henderlong, 2000). Por el contrario, los segundos, que únicamente están motivados por el resultado, suelen buscar las formas más rápidas y fáciles de superar las tareas y recurren a estrategias cognitivas superficiales, tales como la repetición o la memorización (Zusho, Pintrich y Coppola, 2003).

Pero además existe otra diferencia fundamental entre un tipo de orientación y otro. En el caso de los estudiantes interesados únicamente por el resultado se ha detectado una mayor propensión a derrum-

barse y desistir en el caso de no conseguir la meta esperada, la cual era su principal estímulo. Desde esta perspectiva conciben los errores como fracasos.

Por su parte, los alumnos interesados por aprender muestran mayor capacidad para persistir frente a las dificultades y se interesan por conocer en dónde se ha producido un fallo y por qué, ya que los errores son oportunidades para mejorar y orientar el propio aprendizaje (Boggiano y otros, 1992). Esta forma de interpretar posibles resultados negativos les dota de mayor capacidad de regulación del propio aprendizaje y presentan un patrón más adaptativo.

2.2 AUTOCONCEPTO Y ATRIBUCIONES CAUSALES

Otro de los aspectos que tiene una influencia clave en la motivación es el asociado a las creencias sobre el propio nivel de competencia y habilidad o la capacidad de control sobre las cosas (autoconcepto y atribuciones causales). Esto es fácilmente comprensible si tenemos en cuenta que los individuos tienden a sentirse inclinados a realizar aquellas tareas que se les dan bien y que les hacen sentirse competentes y en control de la situación. Por el contrario, una persona difícilmente deseará involucrarse en una actividad que piensa que no es capaz de acometer o sobre la que inciden factores que no controla. Así, las creencias de los estudiantes sobre cuáles son las causas de sus resultados académicos (atribuciones causales) repercuten significativamente en su motivación y en su conducta. Por ejemplo, aquellos que piensan que las calificaciones obtenidas se deben a factores ajenos a su persona (la mala suerte, la falta de ayuda, el profesor...) no encuentran sentido en involucrarse en procesos cuyo resultado final no depende de ellos y carecen de capacidad de auto-regulación frente a un resultado negativo. De forma opuesta, un individuo que atribuya una mala calificación a una causa interna y modificable como el esfuerzo tenderá a actuar invirtiendo más tiempo de trabajo y estudio en futuras ocasiones. Para una definición y análisis más detallado sobre metas de logro, autoconcepto y atribuciones causales, así como su influencia en la motivación, consultar el artículo anteriormente citado.

La compleja relación entre motivación, estrategias de aprendizaje, autorregulación y los mensajes egocéntricos o las creencias de control queda claramente reflejada en el artículo publicado en la versión digital de esta revista por Espinosa (2008). En cualquier caso, los

factores antes comentados ponen de manifiesto la importancia de reforzar el autoconcepto de nuestros alumnos y proyectar sobre ellos nuestras mejores expectativas, inculcándoles que las capacidades no son cualidades invariables, sino desarrollables mediante el trabajo y el esfuerzo y ayudándoles a hacer atribuciones causales realistas, vinculadas a causas internas y controlables, de modo que favorezcamos que se responsabilicen e impliquen en su propio aprendizaje.

3. FACTORES QUE FAVORECEN LA MOTIVACIÓN POR APRENDER RELACIONADOS CON EL AMBIENTE EN CLASE Y LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR

En este apartado nos planteamos, apoyándonos en las experiencias de investigación descritas en la literatura especializada, seleccionar y presentar de un modo fundamentado una serie de directrices que nos permita mejorar nuestra competencia profesional docente como motivadores del aprendizaje del estudiante, dentro de los nuevos modelos educativos.

Es evidente que, aunque las tendencias psicológicas actuales pongan el énfasis en el protagonismo del alumno como constructor de su propio proceso de aprendizaje, el profesor sigue desempeñando un papel clave en el que su capacidad de estimulación y motivación tiene una influencia decisiva sobre el comportamiento del estudiante. Pero, ¿qué cualidades del docente lo hacen ser un buen motivador?

Intentando responder a esa cuestión alguien podría afirmar que para motivar hay que estar motivado. Evidentemente, el buen docente es aquel que disfruta con su profesión, le gusta enseñar (motivación intrínseca) y es capaz de transmitir su entusiasmo por el valor del aprendizaje, como camino de crecimiento y desarrollo personal y profesional. Sin embargo, a veces esto no es suficiente, ya que los estudiantes perciben el entusiasmo como algo ajeno a ellos. Para hacer frente a esta situación es importante incidir directamente sobre los alumnos, conocer cuáles son sus metas y aspiraciones y ayudarles a tomar conciencia acerca de qué quieren y de qué hacen por conseguirlo. Se ha puesto de manifiesto la complejidad de los aspectos motivacionales, en los que se entrelazan factores contextuales, personales, experienciales, afectivos y cognitivos (Ariza y Pérez Ferra, 2009). Por ello, una intervención encaminada a promover la motivación en nuestros alumnos, aunque

tiene que comenzar poniendo de manifiesto cuáles son sus metas, no puede dejar de lado factores tan determinantes como el autoconcepto o las atribuciones causales, sobre los que el docente decidirá si es necesario incidir en caso de detectar aspectos negativos.

Para conocer qué tipo de metas persiguen nuestros alumnos con sus estudios podemos utilizar distintas técnicas. Una posibilidad es recurrir a uno de los cuestionarios validados en la literatura (González, 2005), aunque también puede hacerse a través de entrevistas en tutorías personalizadas o incluso promoviendo discusiones grupales. El principal objetivo no es solo que el docente conozca si en sus alumnos predomina una orientación hacia el aprendizaje o hacia el resultado, sino que los propios discentes tomen conciencia de qué quieren y por qué realizan sus estudios. Esta toma de conciencia constituye el primer paso para que puedan cuestionar o reforzar la propia determinación.

Recientemente, Darnon, Butera y Harackiewicz (2007) han llevado a cabo una experiencia con el objeto de estudiar hasta qué punto influyen las interacciones sociales en la adopción de metas. Para ello han suministrado a los alumnos distintos textos con el objeto de ayudarles a reflexionar sobre las implicaciones de cada tipo de orientación y se les ha pedido que intercambien opiniones y debatan en parejas. Curiosamente, cuando se partía de una situación de desacuerdo o discrepancia se inducían las condiciones óptimas para llegar a la conclusión de que una orientación hacia el aprendizaje tiene efectos más beneficiosos en el proceso formativo que una orientación hacia el resultado. Este trabajo pone de manifiesto que es posible modular el patrón motivacional de los alumnos mediante la reflexión, el debate y el conocimiento de las consecuencias asociadas a la adopción de uno u otro tipo de meta.

Si al indagar en las creencias de control de sus alumnos el profesor detecta que estos tienden a realizar atribuciones causales externas, de modo que consideran que sus resultados académicos dependen en gran medida de factores sobre los que no pueden incidir, ha de procurar reforzar en los estudiantes el valor del trabajo y el esfuerzo como el camino más adecuado para conseguir cualquier objetivo, de manera que logre aumentar su grado de implicación y responsabilidad.

Otro de los considerandos a tener en cuenta es la percepción que los alumnos tienen sobre sus propias capacidades y competencias. La autoestima y las creencias de autoeficacia de un individuo son difíciles de modificar, ya que se han ido consolidando poco a poco como

consecuencia de sus experiencias previas y de la actitud detectada en personas significativas. Sin embargo, un alumno con malos resultados puede ver reforzada su autoestima cuando percibe que el profesor, más que sus habilidades o capacidades en ese momento, valora su esfuerzo por desarrollarlas y mejorarlas. De este modo, el docente transmite que cree firmemente en las posibilidades de crecimiento y mejora del estudiante y proyecta sus mejores expectativas sobre él (efecto pígalión), lo que supone un refuerzo para la autoestima del estudiante que indudablemente influye en la motivación y la implicación, tal y como se ha comprobado repetidas veces.

Pero, además, nuestra forma de diseñar las actividades de aprendizaje también tiene una influencia decisiva en las creencias de autoeficacia del alumno y en su sensación de control. Por ello, una vez que se han hecho algunas recomendaciones relacionadas con la posible labor del profesor, como tutor capaz de mejorar el autoconcepto y la orientación de sus alumnos, vamos a proceder a analizar qué características del diseño del proceso de enseñanza inciden en los distintos aspectos motivacionales y favorecen la motivación por aprender.

De acuerdo con Ames (1992), algunos de los elementos que influyen en el tipo de metas adoptadas por los estudiantes son: el diseño de las tareas propuestas por el profesor, el tipo de evaluación que se lleva a cabo y la retroalimentación aportada por el docente. Otro aspecto importante tiene que ver con el grado de autonomía y responsabilidad asumido por el alumno y el concepto de autoridad predominante en el aula. Vamos a proceder a abordar con profundidad cada uno de estos aspectos, de manera que seamos capaces de identificar aquellos rasgos que nos pueden ayudar a motivar a nuestros alumnos a aprender.

3.1 EL DISEÑO DE LAS TAREAS DE APRENDIZAJE

Cuando el profesor propone una actividad, dicha tarea lleva asociados unos determinados objetivos y demanda un papel concreto por parte del estudiante. Por lo tanto, la potencial utilidad de aquello que se ha de aprender (valor de la tarea) es otro de los factores que pueden facilitar la motivación de los discentes. Para ilustrarlo basta con comentar la experiencia llevada a cabo por Jiménez y Arquero en 1997. Estos autores investigaron la influencia de un plan de actuación encaminado a mostrar a los estudiantes la utilidad de la asignatura Contabilidad de costes, en la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas

de la Universidad de Sevilla. La intervención incluía un ciclo de conferencias y charlas-coloquio, la resolución de un estudio de caso sobre una empresa real y la visita a dicha empresa, contrastando las soluciones aportadas por los alumnos y el plan estratégico adoptado por la compañía. La evaluación general por parte de los participantes de las actividades propuestas puso de manifiesto que la mayoría consideraba que había merecido la pena la inversión de tiempo y que les había ayudado a comprender el papel de la contabilidad analítica en la práctica, mejorando su predisposición hacia la asignatura.

El diseño de las actividades de aprendizaje ha de enfatizar, más que la competitividad entre compañeros o la obtención de una calificación numérica, la comprensión de los contenidos y el desarrollo de capacidades y habilidades. Esto ayuda a los estudiantes a madurar la motivación intrínseca. Además, el hecho de concentrarse en la tarea como camino de aprendizaje hace que el principal objetivo sea el desarrollo personal y no el alcanzar un determinado resultado externo, por lo tanto, si se trabaja es fácil sentir que se está cumpliendo con la meta, lo que genera sentimientos gratificantes y aumenta la sensación de control. Esto provoca una influencia positiva en la motivación, ya que cuando un individuo se encuentra en control de la situación y se siente competente es fácil que muestre una predisposición favorable hacia dicha actividad y se involucre con un elevado grado de satisfacción (Brophy, 1987).

98

La naturaleza de las actividades propuestas también tiene otra serie de implicaciones. Por ejemplo, no se trabaja igual ni se consiguen los mismos resultados cuando una tarea se plantea a nivel individual, en pequeños grupos o en gran grupo. El trabajo en equipo bien diseñado y orientado tiene bien reconocidos beneficios (Lazarowitz y Hertz-Lazarowitz, 1998). Por una parte, se favorece la motivación derivada de la interrelación personal y de la creación de un clima afectivo gratificante, promovido en parte por la adopción de un compromiso común. Además, el enfoque colaborativo es una fuente de enriquecimiento y de sinergia de esfuerzos que puede conducir a un producto de aprendizaje óptimo. También cabe destacar otros efectos positivos como el desarrollo de habilidades sociales de comunicación y negociación, o la estimulación de la flexibilidad intelectual derivada del intercambio y debate de ideas.

Sin embargo, algunos autores han señalado posibles efectos negativos asociados al trabajo en grupo si este no se aborda adecuadamente. Por ejemplo, Pintrich, Conley y Kempler (2003), en su artículo

de revisión sobre aspectos de interés en la investigación actual relacionada con metas de logro, señalan que el trabajo en pequeños grupos puede ser percibido como un contexto diferente por los alumnos, lo que puede llevarlos a asumir objetivos distintos a los planteados al trabajar individualmente o en gran grupo.

Por el contrario, nosotros hemos observado que el debate en pequeños grupos genera un ambiente motivacional positivo, justificado en parte por el aumento de la sensación de control por parte de los alumnos que se ven directamente implicados en la toma de decisiones. Estas decisiones no son impuestas por una autoridad externa, sino defendidas por su valor. Un valor asignado por ellos mismos en un proceso de análisis crítico y reflexión. Además, el proceso de contraste, valoración y selección de ideas, más que ser percibido como un proceso competitivo, se suele abordar, en la mayoría de los casos, como un procedimiento que garantiza el triunfo de la razón y la elección de las opciones más adecuadas. En este sentido el trabajo publicado por González y García (2007) muestra que un 82% del alumnado involucrado en trabajo colaborativo ve incrementada su capacidad para deliberar, pensar, repasar, reconsiderar y madurar una idea antes de tomar una decisión.

Por otra parte, el esfuerzo que han de realizar los estudiantes por concretar y expresar las propias ideas de forma convincente, además de promover la adquisición de competencias básicas de comunicación, les ayuda a tomar conciencia del origen y justificación de dichas ideas, lo que constituye el primer paso para cuestionar su adecuación y promover un espíritu crítico. Más aun, las discusiones y los debates favorecen el control sobre las estrategias de pensamiento por parte de los alumnos. Un aumento de la sensación de control, tal y como se ha comentado anteriormente, tiene repercusiones positivas sobre el grado de implicación y la motivación. No obstante, si en algún caso se percibe que se da un ambiente de competitividad negativa entre los miembros del grupo, este puede corregirse con un adecuado reenfoque por parte del profesor, de modo que se enfatice el aspecto enriquecedor asociado al trabajo colaborativo y el valor de la adopción de una meta común.

Aunque las tareas de trabajo en equipo aportan beneficios interesantes, es recomendable emplear una amplia variedad de actividades y enfoques, de forma tal que se pueda abordar el desarrollo de diversas competencias. Además, la variabilidad no solamente favorece el

mantenimiento del interés y la atención por parte de los estudiantes, sino que permite al profesor adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje presentes en el aula.

Otro aspecto muy interesante es plantear, como uno de los objetivos asociados al desarrollo de una actividad, la toma de conciencia por parte de los alumnos de las distintas estrategias cognitivas que se pueden emplear para llevarla a cabo. De esta manera se está enfatizando y valorando el proceso de desempeño de la tarea en sí y el desarrollo de habilidades, en este caso, de metacognición. El control de los procesos metacognitivos, es decir, el dominio de distintos procedimientos y estrategias mentales y el conocimiento de sus ventajas o deficiencias, así como la adquisición de un criterio que les permita decidir cuál es la más adecuada en cada caso, constituyen un instrumento de autorregulación de gran valor para los estudiantes.

3.2 LA EVALUACIÓN

100

La evaluación es otro de los elementos críticos a considerar cuando se pretende orientar a los alumnos al aprendizaje. El diseño del proceso de evaluación condiciona la interpretación que los estudiantes llevan a cabo sobre cuál es el objetivo principal del proceso de enseñanza/aprendizaje, de modo que cuando se pone el énfasis en la obtención de calificaciones académicas o en la comparación entre los trabajos de unos y otros, se está promoviendo la competitividad y la orientación hacia el resultado (Ames, 1992). Además, al resaltar la importancia de destacar sobre los demás o superar a otros y promover la comparación social se crea un ambiente de rivalidad y muchos individuos ven amenazada su sensación de control, en especial aquellos con menor autoestima, lo que favorece una orientación a la evitación de resultados negativos, que constituye un patrón motivacional poco deseable.

La experiencia también pone de manifiesto que si el profesor enfatiza la importancia de las calificaciones favorece que los estudiantes tiendan a emplear las técnicas que los conduzcan más rápidamente y con menos esfuerzo al resultado buscado (Garner, 1990; Graham y Golan, 1991). Esto promueve el uso de técnicas de procesamiento superficial de la información, tales como la memorización o la repetición. Además, en un aula donde se entienda la evaluación como un instrumento para adjudicar calificaciones o para destacar sobre los

demás, se asume rápidamente que aquello que no es evaluado no merece la pena aprenderlo.

Por el contrario, cuando se aprecia el trabajo personal, la comprensión conceptual, el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas de pensamiento profundo y estratégico y el desarrollo de habilidades y destrezas, se facilita la orientación al aprendizaje. En la bibliografía consultada se recoge que, incluso alumnos medianamente buenos, confiesan que en la mayoría de los casos hacen uso de ese tipo de estrategias solamente si perciben que en clase se valora el esfuerzo (Ames y Archer, 1988). En cualquier caso encontramos trabajos que ponen de manifiesto que la orientación de los estudiantes se ve fuertemente influenciada por el tipo de evaluación (Butler, 2006).

Pero, además de la promoción de uno u otro tipo de motivación, con las consiguientes implicaciones en la calidad del aprendizaje llevado a cabo, la evaluación tiene importantes repercusiones en las creencias que los estudiantes desarrollan sobre sí mismos. La experiencia muestra que un clima de competitividad y comparación social produce efectos negativos en aquellos alumnos que no obtienen los resultados más brillantes, tal y como se ha mencionado anteriormente. Algunos de esos efectos perjudiciales son: el deterioro de la autoestima y de la sensación de control, la disminución del grado de implicación en las tareas y la pérdida de capacidad de autorregulación. También se ve influida la disponibilidad a asumir riesgos o desafíos.

Otro de los factores que condiciona significativamente el comportamiento de los estudiantes es el propósito de la evaluación, es decir, la percepción que los alumnos tienen sobre para qué se lleva a cabo la evaluación. La investigación realizada a cabo por Grolnick y Ryan (1987) puso de manifiesto que el interés por aprender y la comprensión conceptual se veían inhibidos cuando los individuos eran sometidos a un proceso de valoración sobre «cómo de bien aprendían». Los autores concluyeron afirmando que cuando los alumnos percibían la evaluación como una forma de control se producía un bloqueo de los procesos cognitivos y metacognitivos. En este sentido, nos gustaría incidir en la importancia de trabajar con nuestros estudiantes la visión de la evaluación, no como un instrumento sancionador o reconocedor del éxito sino, fundamentalmente, como una herramienta informativa y orientadora hacia la mejora del aprendizaje.

3.3 EL DISEÑO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

El diseño del proceso de enseñanza también tiene implicaciones en el grado de autonomía concedido al alumno. Al respecto, ya se ha mencionado que al aumentar el grado de participación, independencia y responsabilidad del estudiante aumenta su percepción de control y, con ella, su implicación e interés en las actividades de aprendizaje (Meece, 1991). Sin embargo, cuando el docente planifica su intervención en el aula concediendo más protagonismo al alumnado, su papel como estimulador y orientador se hace crítico. En este sentido, es importante que junto con la concesión de un mayor nivel de autonomía se forme al discente para asumirla adecuadamente, es decir, se le aporten distintas herramientas y estrategias y se le ayude a desarrollar un criterio para seleccionar las más adecuadas.

Por supuesto, es fundamental que las opciones ofrecidas conecten con los intereses de los alumnos. Sobre este tema se ha publicado recientemente un trabajo titulado «When Choice Motivates and When it Does Not» (Katz y Assor, 2007), en el que se trata de explicar por qué en algunos casos al aumentar la posibilidad de elección de los alumnos no se consigue una mejora en su implicación o en su motivación. Los autores justifican estas observaciones alegando que, en ocasiones, la oferta es demasiado amplia o compleja, o no contempla las necesidades e intereses de los estudiantes.

102

4. CONSIDERACIONES FINALES

Sintetizando las aportaciones más significativas de este trabajo, consideramos que promover en nuestros alumnos la motivación por aprender es una clave fundamental para garantizar que puedan asumir con éxito un estilo de aprendizaje más autónomo y exigente. En el desarrollo del artículo se ha puesto de manifiesto la complejidad de los aspectos motivacionales, en los que se entremezclan factores experienciales, afectivos y cognitivos, mostrando la gran influencia que elementos tales como el autoconcepto y las atribuciones causales tienen sobre la motivación. De ahí se deduce la importancia de conocer las creencias de autoeficacia y control de nuestros alumnos, de modo que reforcemos su autoestima y responsabilidad, evitando la falta de implicación derivada de pensar que no son capaces o que no pueden controlar las causas que definen el resultado. Para ello es fundamental que les transmitamos que creemos firmemente en su capacidad de mejorar y desarrollar

habilidades, y que enfatizamos el valor del esfuerzo y el trabajo, como garante para la consecución de lo que uno se proponga, corrigiendo atribuciones causales erróneas.

Además, se han analizado las características de los estudiantes orientados al resultado y aquellos cuyo principal objetivo es aprender, señalando importantes diferencias relacionadas con el tipo de estrategias cognitivas utilizadas y los criterios que emplean para valorar el grado de éxito. Todo esto tiene importantes repercusiones tanto en la calidad del aprendizaje desarrollado como en el autoconcepto y la capacidad de regulación y persistencia frente a factores adversos. Por ello, se han ofrecido una serie de recomendaciones destinadas a ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de cuáles son sus metas y qué implicaciones tiene cada tipo de orientación.

Por último, se ofrece un análisis sobre qué características del diseño del proceso de enseñanza favorecen en los alumnos la motivación intrínseca y el interés por aprender. En este sentido se destacan dos aspectos fundamentales: aumentar el grado de autonomía y responsabilidad del estudiante, de modo que reforcemos su sensación de control y con ello su implicación y motivación, y enfatizar la comprensión, la metacognición y el desarrollo de competencias como los principales objetivos del proceso formativo. Es importante que los estudiantes perciban el valor del trabajo y de las actividades de aprendizaje como vías para adquirir interesantes capacidades y habilidades. De forma coherente, la evaluación no ha de ser concebida como un instrumento calificador del grado de éxito o fracaso, sino como una herramienta informativa y orientadora del proceso de desarrollo y mejora personal. Este enfoque no solo promueve una orientación hacia el aprendizaje, sino que propicia un ambiente en el que la implicación del estudiante y sus sentimientos de satisfacción personal y de autoeficacia van unidos al esfuerzo y al trabajo, lo que redundará en un aumento de su motivación.

BIBLIOGRAFÍA

- AINLEY, Mary (2006): «Connecting with Learning: Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes». *Educational Psychology Review*, vol. 18, n.º 4.
- AMES, Carole y ARCHER, Jennifer (1988): «Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, n.º 3.

- AMES, Carole (1992): «Classrooms Goals Structures and Student Motivation», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, n.º 3.
- ARIZA, Marta Romero y PÉREZ FERRA, Miguel (2009): «Motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50/5. Madrid: OEI. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3067Ariza.pdf>>.
- BELTRÁN, Jesús (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BOGGIANO, Ann K. y OTROS (1992): «Helplessness Deficits in Students: The Role of Motivational Orientation», en *Motivation and Emotion*, vol. 16, n.º 3.
- BOLÍVAR, Antonio y CABALLERO, Katia (2008): «Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46/8. Madrid: OEI. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2276Bolivar.pdf>>.
- BROPHY, Jere E. (1987): «Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn», en *Educational Leadership*, vol. 45, n.º 2.
- BUTLER, Ruth (2006): «Are Mastery and Ability Goals Both Adaptive? Evaluation, Initial Goal Construction and the Quality of Task Engagement», en *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n.º 3.
- DARNON, Céline, BUTERA, Fabrizio y HARACKIEWICZ, Judith M. (2007): «Achievement Goals in Social Interactions: Learning with Mastery vs. Performance Goals», en *Motivation and Emotion*, vol. 31, n.º 1.
- DECI, Edward L. y RYAN, Richard M. (1992): «The Initiation and Regulation of Intrinsically Motivated Learning and Achievement», en Ann K. BOGGIANO y Thane S. PITTMAN (eds.), *Achievement and Motivation. A Social and Developmental Perspective*. Cambridge: CU Press.
- (2000): «The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior», en *Psychological Inquiry*, vol. 11, n.º 4.
- ESPINOSA, Karla (2008): «Aportes de la psicología sociocultural y genética al aprendizaje autorregulado», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 47/2. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2676Lerma.pdf>>.
- GARCÍA, Juan Vicente y PÉREZ, María Carmen (2008): «Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46/9. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2444Manjon.pdf>>.
- GARNER, Ruth (1990): «When Children and Adults Do Not Use Learning Strategies: Toward a Theory of Settings», en *Review of Educational Research*, vol. 60, n.º 4.
- GONZÁLEZ, Antonio (2005): *Motivación académica, teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- GONZÁLEZ, Natalia y GARCÍA, María Rosa (2007): «El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42/6. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf>>.

- GONZÁLEZ, Ramón y OTROS (1996): «Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar», en *Psicothema*, vol. 8, n.º 1.
- GONZÁLEZ TIRADOS, Rosa M. y GONZÁLEZ MAURA, Viviana (2007): «Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 43/6. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>>.
- GRAHAM, Sandra y GOLAN, Shari (1991): «Motivational Influences on Cognition: Task Involvement, Ego Involvement, and Depth of Information Processing», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, n.º 2.
- GROLNICK, Wendy S. y RYAN, Richard M. (1987): «Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation», en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 52, n.º 5.
- JIMÉNEZ, Sergio Manuel y ARQUERO, José Luis (1997): «Actividades extra-aula y motivación. Tres experiencias en el área de contabilidad» en *Revista de Enseñanza Universitaria*, número extraordinario 1, ejemplar dedicado a calidad en enseñanza universitaria. Innovaciones didácticas en la Universidad de Sevilla.
- KATZ, Idit y ASSOR, Avi (2007): «When Choice Motivates and When it Does Not», en *Educational Psychology Review*, vol. 19, n.º 4.
- LAZAROWITZ, Reuven y HERTZ-LAZAROWITZ, Rachel (1998): «Cooperative Learning in the Science Curriculum», en Barry J. FRASER y Kenneth G. TOBIN (eds.), *International Handbook of Science Education*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- LEPPER, Mark y HENDERLONG, Jennifer (2000): «Turning "Play" into "Work" and "Work" into "Play": 25 Years of Research on Intrinsic versus Extrinsic Motivation», en Carol SANSONE y Judith M. HARACKIEWICZ (eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance*. San Diego: Academic Press.
- LODEWYK, Ken R. y WINNE, Philip H. (2005): «Relations Among the Structure of Learning Tasks, Achievement, and Changes in Self-Efficacy in Secondary Students», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, n.º 1.
- MEECE, Judith (1991): «The Classroom Context and Student's Motivational Goals», en Martin L. MAEHR y Paul R. PINTRICH (eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, vol. 7. Greenwich: JAI Press.
- PINTRICH, Paul R. (2000): «An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research», en *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, n.º 1.
- CONLEY, AnnMarie M. y KEMPLER, Toni M. (2003): «Current Issues in Achievement Goal Theory and Research», en *International Journal of Educational Research*, vol. 39, n.º 4 y 5.
- ROSENHOLTZ, Susan J. y SIMPSON, Carl (1984): «The Formation of Ability Conceptions: Developmental Trend or Social Construction?», en *Review of Educational Research*, vol. 54, n.º 1.
- ZUSHO, Akane, PINTRICH, Paul R. y COPPOLA, Brian (2003): «Skill and Will: The Role of Motivation and Cognition in the Learning of College Chemistry», en *International Journal of Science Education*, vol. 25, n.º 9.