

L'APRENET: VOLER

Alonso Tapia, J. (1999). Motivación y aprendizaje en la Enseñanza Secundaria. A Coll, C. (Coord), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 105-140). Barcelona: ICE/UB-Horsori.

CAPÍTULO IV

Motivación y aprendizaje en la Enseñanza Secundaria

Jesús Alonso Tapia

1. LA FALTA DE MOTIVACIÓN E INTERÉS POR APRENDER

Es un hecho constatado frecuentemente por los profesores y profesoras de Enseñanza Secundaria que muchos alumnos carecen del interés y la motivación necesarios para aprender. Normalmente, estos alumnos prestan poca atención y trabajan poco. No parece importarles el hecho de suspender y su único interés parece ser abandonar cuanto antes el centro escolar. Además, el escaso esfuerzo que ponen suele ser inadecuado, ya que suelen estudiar de forma mecánica, sin comprender el significado y alcance de lo que escuchan y pensando exclusivamente en aprobar. Por otra parte, esta ausencia de interés se traduce a veces en comportamientos que perturban el trabajo escolar de sus compañeros.

En este contexto, no es infrecuente que muchos profesores, piensen que no se puede hacer nada y que estos alumnos deberían ir directamente a los programas de diversificación. Este hecho ocurre sobre todo en tercero de ESO, por ser el curso en que más se nota el cambio del antiguo alumno de BUP, que pasaba tras la selección que tenía lugar en octavo de EGB, al nuevo alumno que pasa por ser obligatoria la enseñanza hasta los 16 años.

Sin embargo, el hecho de que la falta de motivación e interés sea un fenómeno bastante general y de que el planteamiento curricular de la Enseñanza Secundaria se haya diseñado para dar respuesta a alumnos con diferente grado de capacidad, que necesitan adquirir una serie de competencias básicas para su desarrollo personal y su inserción social y laboral, obliga a formularse una pregunta que, de hecho, muchos profesores se plantean: *¿Qué puedo hacer para interesar a mis alumnos por lo que les enseño y para motivarles a esforzarse por aprenderlo?*

La pregunta anterior es eminentemente práctica. Responderla implica una reflexión sobre lo que profesores y profesoras hacemos para crear contextos de aprendizaje y sobre cómo los contextos creados afectan al interés y la motivación de alumnos y alumnas por aprender. Pero, ¿sobre qué reflexionar?

El primer paso es caer en la cuenta de los múltiples aspectos en relación con los cuales puede variar nuestra actividad docente y que repercuten en el interés y la motivación de los alumnos. Para ello puede ser útil contestar a las preguntas que se plantean en el Cuadro 4.1, tratando de predecir la posible repercusión que actuar como lo hacemos o de modo alternativo puede tener en la motivación de los alumnos. Sin embargo, aunque realizar esta tarea pueda proporcionarnos algunas pistas sobre la dirección en que deberíamos orientar nuestra actuación para motivar a nuestros alumnos, es probable que nos surjan algunos interrogantes: ¿Qué pautas de actuación son más adecuadas? ¿Lo son igualmente para todo el alumnado? ¿Lo son en cualquier situación? ¿Por qué son más o menos adecuadas?

Obviamente, no todos los alumnos responden con el mismo interés y motivación, pese a que los contextos creados sean iguales para todos. Por otra parte, un mismo alumno no presta el mismo interés ni se esfuerza igualmente siempre, ni siquiera en relación con un mismo tipo de tareas. Por ello, a fin de saber qué hacer para motivar a un alumnado cuyos miembros responden de modo distinto a los contextos creados en el aula, es preciso conocer primero qué características personales de alumnos y alumnas contribuyen a que el interés y esfuerzo que ponen por aprender sean los adecuados.

2. ¿QUÉ SIGNIFICAN LAS ACTIVIDADES ESCOLARES PARA NUESTROS ALUMNOS Y ALUMNAS DE SECUNDARIA?

2.1 El trabajo escolar se afronta con distintas metas

Cuadro 1: Algunas alternativas docentes que repercuten en la motivación.

- Al comienzo de un curso, de una unidad didáctica, de una clase o una tarea,
- ¿Planteamos problemas o interrogantes o pasamos directamente a explicar?
 - ¿Presentamos situaciones que llamen la atención o no lo hacemos?
 - ¿Señalamos el objetivo a conseguir con la actividad a realizar?
 - ¿Señalamos para qué puede ser útil en concreto aprender lo que se pretende enseñar?
 - ¿Ilustramos la potencial utilidad de lo que se ha de aprender con ejemplos concretos?
 - ¿Ayudamos a evocar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema, ya sean correctos o incorrectos?
- Mientras explicamos:
- ¿“Contamos lo que sabemos” o ayudamos a los alumnos a que vayan asimilando poco a poco nuevos conocimientos?
 - ¿Facilitamos la comprensión mediante ilustraciones y ejemplos?
 - ¿Facilitamos la participación de los alumnos permitiendo que pregunten espontáneamente?
 - ¿Cómo reaccionamos cuando sus intervenciones reflejan ignorancia?
- Si organizamos una actividad –ejercicios, prácticas, trabajos–:
- ¿Posibilitamos el que los alumnos opten por tareas de distintos niveles de dificultad o no?
 - ¿Orientamos su atención hacia el proceso a seguir y hacia el modo de superar las dificultades, o hacia el resultado a conseguir?
 - ¿Proporcionamos guiones que faciliten la percepción de los objetivos y la planificación y organización de la actividad? ¿Cómo son?
 - ¿Modelamos y moldeamos el uso preciso de procedimientos y estrategias?
 - ¿Posibilitamos la realización de tareas de modo cooperativo?
 - ¿Señalamos la importancia de pedir ayuda si no se sabe seguir?
 - ¿Qué sugerimos cuando alumnos y alumnas se encuentran con dificultades y cometen errores?
- Si hemos de evaluar el aprendizaje:
- ¿Diseñamos la evaluación para saber por qué se falla y no sólo si se sabe o no?
 - ¿Qué uso hacemos de los resultados: calificar, mostrar cómo superar los errores, comparar, etc.?
 - ¿Es realmente relevante saber aquello que preguntamos?

Seamos o no conscientes de ello, cuando las personas afrontamos una situación académica, interpretamos el significado de la misma en función de las experiencias emocionales, reales o potenciales, que despierta en nosotros, experiencias que dependen de nuestras necesidades y propósitos. Para que se entienda lo que queremos decir, consideremos lo que reflejan las reacciones de los siguientes alumnos y alumnas en las situaciones que se indican.

1. – *¿Qué tal el instituto?*
– *Mal. No me entero. No aprendo nada. Es una pérdida de tiempo. Estoy deseando tener la edad para poder encontrar trabajo.*
2. – *¿Sales esta tarde?*
– *No. Tengo que estudiar. Mañana tengo evaluación. No voy muy bien y no me apetece tener que pasarme el verano estudiando.*
3. – *Esto del Latín es un rollo. ¿Para qué te sirve? Ya podíamos aprender algo más útil. Me fastidia que me obliguen a hacer cosas que no sirven para nada.*
4. – *A mí esta profesora me pone malo. Se cree que sabe y explica fatal. Además, no le puedes decir nada. Es de las que te ficha y te caes con todo el equipo.*
5. – *Me gusta esta profesora. Te exige, pero explica las veces que haga falta y consigue que te enteres. Hay pocos profesores así.*
6. – *Mi padre me ha prometido una moto si apruebo. Pero cada vez que me pongo delante de los libros, me desespero. No me entran las cosas y tengo que dejarlo.*
7. – *A mí estudiar Historia me aburre.*
– *¿Por qué? Es interesante conocer el pasado para no repetirlo.*
– *¿Seguro? ¿Para qué te sirve estudiar la Revolución Francesa, si hubo o no Convención, Directorio, guillotina, etc.? Todo se reduce a memorizar y volver a contar lo que te dicen en clase. Y cuando terminas, como no te dediques a ser profesor...*
8. – *Cuando te han preguntado, lo has pasado mal.*
– *¿A ti qué te parece? A nadie le gusta quedar en ridículo. Y este profesor es especialista en demostrar que no sabes.*
9. – *¿Qué optativa has escogido?*
– *Informática. Por lo menos, aprendes algo útil.*

10. – *¿Por qué no has venido a clase?*
– *No puedo ver a este profesor. Le debo haber caído mal, porque parece que le molesta cuando le pregunto.*
11. – *¿Tú por qué estudias tanto? ¿Te gusta?*
– *La verdad es que muchas materias no. Pero me gustaría hacer la carrera que me guste, aunque todavía no sé cuál, y quiero evitar que no me dé la nota.*
12. – *¿Tú por qué estudias tanto? ¿Te gusta?*
– *La verdad es que sí. Si lo piensas un poco, la mayoría de las asignaturas tiene su interés. Y si consigues que no te obsesione la nota o el profesor, hasta puedes disfrutar. Aunque a veces me canso, como todo el mundo.*

Los diálogos y comentarios anteriores ponen de relieve las distintas metas cuya consecución preocupa en mayor o menor grado a alumnos y alumnas en relación con el trabajo escolar, si bien no todas tienen el mismo peso ni las mismas consecuencias, como vamos a ver.

2.2 Primera meta: aprender, sentirse competente y disfrutar con ello

A todos los profesores nos gustaría que nuestros alumnos afrontasen las clases y el estudio con la actitud del alumno que responde en el ejemplo 12. Este alumno tiene un gran *interés por aprender*, descubre el lado bueno de cada asignatura y disfruta aprendiendo. Su motivación por el aprendizaje es de tipo intrínseco, esto es, lo que le emociona y le hace disfrutar es la experiencia de aprender y descubrir, enfrentándose a los desafíos y retos que pueden conducirles a estos resultados. De hecho, los alumnos que más rinden a la larga son los que tienen este tipo de motivación. Se ha comprobado que cuando se afronta el trabajo buscando aprender, se disfruta más con la experiencia de aprendizaje (Cikszentmihalyi, 1975), se busca ayuda si es realmente necesaria (Newman y Schwager, 1992) y se afrontan las tareas académicas con estrategias más eficaces (Dweck y Elliot, 1983). Sin embargo, no es frecuente que ésta sea la actitud predominante en nuestros institutos. ¿Cómo, pues, conseguir que los alumnos afronten la actividad escolar buscando básicamente incrementar su competencia personal?

La preocupación por aprender, sin embargo, sí está presente en muchos alumnos, aunque se manifiesta de otras formas. El comentario recogido en ejemplo 5 refleja que los alumnos se sienten a gusto cuando entienden las cosas porque se les ayuda a ello. También está presente en el ejemplo 1, si bien en este caso lo que encontramos es un sujeto desmotivado porque siente que no aprende nada, que pierde el tiempo. Y es que el éxito, en este caso en forma de aprendizaje, es uno de los principales refuerzos de la actividad escolar. Por eso, al no estar presente, se tiende a abandonar esta actividad. *No es que a veces los alumnos no*

aprendan porque no están motivados, sino que no están motivados porque no aprenden. ¿Qué hacer, pues, para conseguir que alumnos y alumnas experimenten que aprenden y, en consecuencia, se motiven?

2.3 Segunda meta: aprender algo que sea útil

Al interés por aprender, por otra parte, suele acompañarle la preocupación por *aprender algo útil*, como muestra el ejemplo 9. Los adolescentes viven en un contexto cuyo horizonte viene definido por la necesidad de integrarse en el mundo laboral, pasando a menudo por las aulas de una universidad. Esta integración requiere no sólo saber cosas, sino saber cosas útiles. Por eso, cuando alumnos y alumnas no perciben la funcionalidad intrínseca de lo que se les enseña, como ocurre en los ejemplos 1, 3 y 7, pierden el interés y la motivación por aprender y sienten que han de hacer algo sólo por obligación. La consecuencia de esta situación es clara. Para motivar es preciso conseguir que los alumnos perciban la finalidad y relevancia concretas de lo que tratan de aprender. Sin embargo, ¿cómo conseguir poner de manifiesto esta relevancia?, ¿es siempre necesario hacerlo?, ¿qué hacer con materias que no tienen como horizonte la posibilidad de una utilidad profesional?

2.4 Tercera meta: conseguir notas aceptables

Para muchos alumnos de Secundaria, sin embargo, lo que les mueve realmente a estudiar son las notas. *Aprobar o conseguir una determinada nota* da seguridad y, como ha señalado Elton (1996), satisfacer la necesidad de seguridad es previo a disfrutar con el aprendizaje. Esto es lo que ponen de manifiesto los ejemplos 2 y 11. Con independencia de lo que a uno le guste estudiar, sin aprobar o conseguir una determinada nota, los perjuicios externos que pueden seguirse son grandes: tener que volver a dedicar tiempo a la materia suspendida, imposibilidad de cursar la carrera que uno desea, etc.

Podría pensarse, sin embargo, que no es incompatible estar preocupado por aprender y estar preocupado por aprobar. De hecho, como ha mostrado Elton, la preocupación por las notas contribuye a que se estudie más, lo que da lugar a que el nivel de las calificaciones suba. Además, cabe pensar que la preocupación por las notas no sería incompatible si éstas reflejasen claramente la adquisición o no adquisición de competencias útiles.

Sin embargo, para aprobar puede no ser necesario “saber” en el sentido más profundo del término. De acuerdo con un estudio recientemente realizado (Villa y Alonso Tapia, 1996), basta con conocer lo que los profesores piden en las evaluaciones, algo que dista mucho de reflejar lo que los alumnos deberían conocer. Los datos de este estudio, por poner un caso, dan la razón al alumno del ejemplo 7: el 65% de las preguntas de las áreas de Geografía de Historia evalúan exclusivamente la capacidad de recuerdo, y más del 70% de las de

Matemáticas y Física y Química evalúan la capacidad de resolver ejercicios, muchos de los cuales no tienen una utilidad evidente más allá del dominio de la regla necesaria para su solución. Esta situación induce a muchos alumnos y alumnas a estudiar de formas que no facilitan la elaboración y asimilación suficiente de los conocimientos. Por ello, lo que aprenden se les olvida o queda como un saber difícilmente aplicable.

Así pues, como no parece posible dejar de evaluar y calificar a los alumnos, ¿qué hacer para conseguir que la preocupación por la nota no impida que estudien interesados por comprender y por desarrollar competencias de las que sentirse satisfechos?

2.5 Cuarta meta: mantener e incrementar la autoestima

El ejemplo 8 pone de manifiesto otra meta que puede influir tanto en el modo en que los alumnos afrontan las situaciones académicas cotidianas como, incluso, en su orientación fundamental frente al estudio, algo puesto de manifiesto en numerosos estudios (Dweck y Elliot, 1983; Kuhl, 1987, 1994; Boekaerts, en prensa; Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1992; Montero y Alonso Tapia, 1992 a y b). Nos referimos a la preocupación por *mantener e incrementar la autoestima*.

Es un hecho que a ningún alumno le gusta sentir que no vale, que no es capaz, y mucho menos le gusta que su falta de valía quede de manifiesto ante sus compañeros o compañeras. También es cierto que a todo alumno le gusta quedar bien. Este hecho podría hacer pensar que la necesidad de autoestima no tendría por qué plantear problemas de motivación, ya que lo lógico es esforzarse por satisfacerla.

La conclusión anterior en parte es cierta, como hemos podido comprobar en un estudio en el que se daba a los alumnos que suspendían un examen de Historia la posibilidad de hacer una prueba de recuperación a los quince días. En la primera ocasión, los alumnos que más aprobaban eran aquellos con un gran interés por aprender. En la segunda ocasión, por el contrario, de los alumnos que se presentaron, aprobaron sobre todo aquellos con una gran preocupación por su estima personal (Montero y Alonso Tapia, 1992-b).

Sin embargo, estar preocupado ante todo por la posibilidad de perder la autoestima frente a los demás genera comportamientos que perjudican a menudo al aprendizaje. Por ejemplo, es frecuente observar que, cuando se tiene esta preocupación, se tiende a estudiar de forma que asegure poder responder como los profesores quieren y tener buenas notas, aunque ello implique memorizar más que elaborar y asimilar lo estudiado. Además, la posibilidad de quedar en ridículo en público hace que se evite participar en clase o en grupos de trabajo, aunque esa participación pueda proporcionar un mayor aprendizaje. ¿Cómo, pues, conseguir que la preocupación por la autoestima no constituya un obstáculo para que los alumnos estudien buscando comprender?

2.6 Quinta meta: sentir que se actúa con autonomía y no obligado

Si hay algo contra lo que todos nos rebelamos es contra el hecho de tener que hacer algo obligados. Es algo que se desprende de los ejemplos 1 y 3 anteriormente citados. Este hecho es particularmente cierto en el caso de muchos adolescentes que no ven sentido a ir a clase cuando no se enteran, o cuando no ven el valor de aprender lo que se les explica. El problema se acentúa porque la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años hace que muchos alumnos vean prolongada una situación en la que estaban a disgusto. En estos casos, cuando alumnos y alumnas se sienten obligados, afrontan el trabajo sin interés, se esfuerzan lo menos posible y buscan salir de la situación como sea, como ha puesto de mani fiesto deCharms (1976).

Por el contrario, cuando experimentan que progresan y ven sentido a lo que aprenden, asumen la tarea como algo propio, que les enriquece y les abre nuevas posibilidades. En estos casos, al tener claras las metas que persiguen, actúan con autonomía buscando nuevos medios de conseguirlas cuando el centro escolar no les ayuda a alcanzarlas. Por ejemplo, si un alumno está interesado por una materia y el profesor no la explica con claridad, pide ayuda a otros compañeros, busca ayuda en otros libros, pregunta a otro profesor, etc.

Si queremos que alumnos y alumnas acepten de buena gana el trabajo escolar, pues, necesario crear las condiciones adecuadas para que lo asuman como algo propio, de modo que el sentimiento de obligación disminuya. La cuestión es, ¿cómo podemos los profesores crear estas condiciones?

2.7 Sexta meta: sentirse aceptado de modo incondicional

Puede que a algún profesor le sorprenda oír hablar de esta meta, pues no es frecuente que se hable de la necesidad de aceptación en el contexto de la Enseñanza Secundaria. Sin embargo, los ejemplos 4, 5 y 10 proporcionan pistas que permiten reconocer su influjo.

Toda persona, y los alumnos de Secundaria no son una excepción, necesita sentirse aceptada incondicionalmente por las personas con las que interactúa para que éstas puedan influir positivamente en su desarrollo. Cuando esto no ocurre y sentimos que alguien nos rechaza —en este caso serían los profesores—, se rompe la comunicación, nos sentimos a disgusto y esta situación interfiere en nuestro trabajo, haciendo que se nos quiten las ganas de seguir, aunque estemos muy interesados en el mismo.

Es probable que la mayoría de los profesores piense que esto a ellos no les afecta, pues aceptan de buena gana a sus alumnos. El problema, sin embargo, es que la percepción de aceptación incondicional depende no de que internamente aceptemos a los alumnos o no, sino de ciertas pautas de actuación, puestas de manifiesto por los expertos en consejo psicológico (Cormier y Cormier, 1994), de las que a menudo no somos conscientes y que si no son adecuadas, pueden crear un clima de rechazo que haga que alumnos y alumnas no estén motivados en nuestras clases. ¿Cómo, pues, actuar para crear este clima previo de aceptación personal?

2.8 Significado de la actividad escolar: a modo de conclusión

A lo largo de este apartado hemos puesto de manifiesto las principales metas desde las que los alumnos de Secundaria construyen el significado de la actividad escolar. No son las únicas posibles, como puede deducirse del ejemplo 6, pero sí las más importantes. Hemos visto así mismo las consecuencias positivas y negativas que supone afrontar el trabajo escolar preocupado por uno u otro tipo de metas y nos hemos preguntado cómo crear contextos que favorezcan los efectos positivos y nos ayuden a evitar los negativos. Antes de responder a estas cuestiones, sin embargo, es preciso hacer una puntualización y responder a nuevas preguntas.

La puntualización que queremos hacer es la siguiente. No es que alumnos y alumnas afronten la clase con una meta u otra. Todas las metas están de algún modo presentes y la consecución de unas afecta a la relevancia que cobran otras.

Primero, todos necesitamos sentirnos aceptados: es una condición básica para trabajar a gusto, sin la cual la motivación sufre, al menos en la clase del profesor o profesora implicados. Segundo, aunque nos sintamos aceptados, y aunque nuestra preocupación por el modo en que los demás nos valoran sea diferente, a nadie le gusta quedar mal, por lo que parece deseable no hacer pasar a los alumnos por situaciones que puedan suponer una amenaza para su autoestima y reforzar todo lo que suponga un incremento de la misma. Tercero, aunque se den las condiciones anteriores, si no se percibe la relevancia de lo que se ha de aprender, se produce un sentimiento de obligación que desmotiva. Este sentimiento puede verse acentuado, aunque se perciba la relevancia mencionada, si los alumnos o alumnas no experimentan que aprenden, lo que puede ocurrir no sólo porque los contenidos o las tareas les resulten difíciles, sino también porque sean muy fáciles y no proporcionen un reto suficiente. Finalmente, aunque sientan que su competencia aumenta, si la posibilidad de no aprobar o no conseguir una determinada calificación se vive como una amenaza real, la motivación por aprobar puede tener más peso que la motivación por aprender.

Vemos, pues, que aunque cada meta tiene su peso específico y aunque los alumnos se diferencien en el grado en que son sensibles a la consecución o no de cada una de ellas, es preciso que las pautas de actuación del profesorado creen un clima en las clases que evite los efectos negativos y maximice los positivos de todas ellas. No basta con tomarlas en consideración aisladamente. Cómo puede conseguirse, lo veremos más adelante. Antes es preciso reflexionar sobre otro problema.

3. ¿POR QUÉ CAMBIA EL INTERÉS Y EL ESFUERZO DE LOS ALUMNOS DURANTE EL TRABAJO ESCOLAR?

Un hecho que los profesores de todos los niveles escolares constatamos a menudo es que cuando comenzamos a dar una clase o cuando pedimos a nuestros alumnos y alumnas que realicen una tarea, muchos comienzan prestando atención a la explicación o a la actividad pero a medida que encuentran dificultades, comienzan progresivamente a distraerse y a dejar de trabajar. Sin embargo, no todos se distraen o abandonan al mismo tiempo. ¿A qué se debe, pues, que los alumnos dejen de interesarse y de esforzarse por una actividad cuando inicialmente estaban motivados? ¿Qué podemos hacer los profesores para evitar la pérdida de motivación e interés?

3.1 Los alumnos se desmotivan si no saben cómo aprender

La atención de los alumnos a una explicación o al proceso de realización de una tarea viene determinada inicialmente por la curiosidad que despiertan y, sobre todo, por la percepción de su relevancia. Si la tarea resulta aburrida o no se percibe para qué puede servir, buscan automáticamente formas de quitársela de encima, hecho que ocurre frecuentemente en Secundaria y que muestra la falta de interés de muchos alumnos. Sin embargo, en otros muchos casos, aunque se perciba la relevancia de la tarea e inicialmente no resulte aburrida, esto no parece ser suficiente para mantener el interés y la motivación. ¿Por qué?

Reacciones ante las dificultades mientras el profesor explica

Kuhl (1987) ha puesto de manifiesto que, cuando las personas nos encontramos con una dificultad, no abandonamos automáticamente la tarea que tratamos de realizar. Inicialmente todos solemos intentar de nuevo resolver el problema. Sin embargo, si la dificultad no desaparece, se desiste de hacer nuevos intentos, si bien unos lo hacen antes que otros. El hecho de que no todos desistimos al mismo tiempo exige una explicación, y Kuhl la ha encontrado en lo que él ha definido como orientaciones motivacionales básicas, la *orientación a la acción* –al proceso de realización de la tarea– y la *orientación al estado* –a la experiencia derivada del resultado obtenido en ese momento–. Para entender a qué se refiere Kuhl y qué tiene que ver lo que dice con la motivación de nuestros alumnos de Secundaria, puede ser útil comparar las siguientes formas en que distintos alumnos afrontan las dificultades.

Si durante una explicación un alumno o una alumna no entienden algo, la reacción inicial suele ser preguntar. Sin embargo, si la respuesta no es satisfactoria, la reacción puede ser volver a preguntar o quedarse callado. Lo primero suele darse con más frecuencia cuando la persona está actuando en base al guión «¿Qué tengo que hacer para aprender?», guión que se traduce en pensamientos

del tipo «¿Qué querrá decir? Voy a insistir». Y si aún así no entiende, puede que siga pensando: «Bueno, voy a tomar apuntes y luego se lo pregunto a otro o lo miro en el libro, a ver si lo entiendo».

Por el contrario, lo segundo suele ocurrir cuando se actúa en base al guión «No lo entiendo, esto es muy difícil para mí». En este caso, como al no preguntar se deja de comprender y no se tiene la atención centrada en cómo salir del bloqueo, el sujeto se siente mal y tiende a liberarse de esa situación, lo que le puede llevar a distraerse, a hablar con otro o, simplemente, a evadirse en su mundo interior. A veces se sigue prestando atención y se toman apuntes que luego se memorizan, pues esta forma de actuar evita otros problemas, pero no se intenta realmente comprender.

Como puede deducirse, el primer sujeto tiene su atención centrada en la búsqueda de las acciones necesarias para llevar a cabo el proceso que permite comprender y aprender, mientras que el segundo centra su atención en la experiencia o estado de dificultad que la situación ha generado en él o ella.

Reacciones ante las dificultades experimentadas al realizar una tarea

Algo análogo ocurre si en lugar de atender a una explicación, se trata de realizar una tarea, como han mostrado Dweck y Elliot (1983). Las dificultades que este proceso conlleva son afrontadas de distintos modos a lo largo de la misma. Así, el hecho mismo de tener que realizar una actividad no rutinaria y que, por tanto, conlleva la posibilidad de hacerla bien o mal, puede dar lugar a la *percepción inicial de la tarea* como un reto o como una amenaza, lo que se traduce en pensamientos del tipo «Parece interesante. A ver si lo hago bien» o, por el contrario, del tipo «Esto es un lío. Vaya problemas más difíciles».

Además de esta percepción, el foco de atención *al comienzo de la tarea* se traduce en distintos tipos de preguntas, tales como: «Veamos... ¿cómo puedo hacer esto?... ¿se puede hacer así... o tal vez así...» O, por el contrario, en pensamientos del tipo «¡Que difícil!... No sé si me va a salir... ¡Si es que a mí esto no se me da!». El efecto de comenzar preguntándose de un modo u otro, como puede deducirse, es muy diferente. El primer tipo de pregunta orienta la atención hacia la búsqueda de las estrategias y la información necesarios para hacer la tarea, con lo que se incrementan las posibilidades de éxito. Por el contrario, en el segundo caso, al centrarse en el sujeto en la ansiedad generada por la experiencia de la dificultad, no busca tan activamente las estrategias adecuadas para resolver el problema, con lo que la probabilidad de que finalmente fracase aumentan.

Es frecuente observar también, si se atiende a los momentos en que los alumnos hacen comentarios en voz alta al enfrentarse con alguna dificultad, que la orientación inicial se mantenga *durante la realización de la tarea*. La orientación a la acción se manifiesta cuando el alumno, en un monólogo interior a veces expresado en voz alta, se pregunta, obviamente con variaciones dependiendo de la naturaleza de la actividad: ¿Qué pasos debo dar?... ¿Qué debo

hacer en este momento?... ¿Qué me piden realmente?... ¿Dónde encuentro esta información?... ¿Qué tiene que ver esto con...? Por el contrario, la orientación al estado se manifiesta en pensamientos y verbalizaciones frecuentes del tipo: «¿Estará bien?... ¿Qué te da este problema?... No sé si me va a dar tiempo... Seguro que está mal...», a veces acompañadas de nerviosismo y ansiedad.

Esto es, por un lado, la orientación a la acción se manifiesta en la atención al proceso mediante el que, utilizando activamente los conocimientos conceptuales, procedimentales y estratégicos proporcionados por la instrucción, tratamos de realizar la tarea. Por el contrario, la orientación al estado durante la realización de la tarea se manifiesta en que el alumno o alumna, más que estar pendientes del proceso de realización de la misma, están pendientes de los resultados que van obteniendo, resultados que generan estados emocionales diferentes según se perciban como progreso o éxito o, por el contrario, como estancamiento o fracaso.

Finalmente, las dos orientaciones señaladas se manifiestan en otros aspectos de la actividad del sujeto de los que quizás el más importante es la *forma de reaccionar ante los errores*. Hay alumnos que cuando obtienen una mala calificación en un examen, acuden al profesor no a pedir que les suba la nota, sino a preguntar qué han hecho mal y a que les explique por qué está mal. Cuando un alumno o alumna actúa así, todavía tiene su atención centrada en las acciones necesarias para alcanzar el objetivo que buscaban conseguir, superar el desafío o reto inicial. Para otros alumnos, sin embargo, los errores son un hecho que confirma sus percepciones y expectativas iniciales acerca de la dificultad de la tarea o su incompetencia para realizarla, lo que les lleva a percibirlos como un fracaso.

Efectos de las distintas formas de reaccionar ante las dificultades

Como puede deducirse de las ideas y ejemplos que acabamos de exponer, ideas que hemos ilustrado con más amplitud en un trabajo reciente (Alonso Tapia, 1997), aunque los alumnos atiendan inicialmente a una explicación o se pongan a realizar una tarea, la probabilidad de que, a lo largo de las mismas, la atención y el esfuerzo iniciales desaparezcan es mayor en el caso de los sujetos cuya atención se centra no en cómo resolver las dificultades sino en el hecho de experimentarlas y en la sensación de dificultad que genera en ellos el afrontamiento de las mismas. En los alumnos cuyos pensamientos traducen una orientación hacia las acciones a realizar para conseguir los objetivos escolares, la probabilidad de encontrar y poner en juego los conocimientos y estrategias adecuados es mayor, por lo que es más difícil que su interés y motivación cambien a lo largo de la actividad.

La exposición anterior, sin embargo, puede haber suscitado en el lector, si es profesor o profesora de Secundaria, la siguiente reflexión. «Es posible que afrontar el trabajo escolar pensando de un modo u otro de los descritos sea un factor importante que contribuya explicar los cambios de interés y motivación en mis

alumnos, pero ¿no es algo que queda fuera de mi alcance, en lo que yo no puedo influir? ¿De qué depende que alumnos y alumnas tiendan a pensar de un modo u otro?»

3.2 Creer que el hombre nace o se hace afecta al modo de pensar al trabajar

Posiblemente la primera respuesta a la cuestión anterior que nos venga a la mente es que hay alumnos listos y menos listos, alumnos que razonan bien con facilidad y alumnos que no se enteran. Y probablemente, ello nos lleve a concluir que si la motivación depende de saber cómo afrontar las tareas, poco podemos hacer los profesores.

Curiosamente, algunos de nuestros alumnos y alumnas parecen ser de la misma opinión ya que, según Dweck y Elliot (1983), desde los diez años aproximadamente muchos alumnos piensan que la facilidad con que se aprende algo es una especie de don con el que se nace. Y el que no lo tiene, no lo tiene. Como claramente lo expresa un refrán «No se pueden pedir peras al olmo». Por eso, cuando afrontan una tarea que conlleva alguna dificultad, están pendientes del resultado: si se esfuerzan y fracasan, lo único que pueden concluir es que no valen, algo que genera sentimientos negativos.

Sin embargo, como profesores, probablemente todos hemos tenido la experiencia de que, con cierta ayuda, muchos alumnos aprenden a realizar las tareas que les pedimos –problemas, redacciones, comentarios de texto, análisis, argumentaciones, etc.–. Quizás en el fondo pensamos que, aunque existan alumnos con mayor o menor facilidad para aprender o desarrollar una habilidad, lo que cuenta no es esa facilidad sino el trabajo continuado y sistemático. O, expresando lo mismo con un refrán, «El que la sigue, la consigue».

También, curiosamente, de acuerdo con Dweck y Elliot, desde los diez años más o menos hay alumnos que piensan así. Para ellos, esforzarse no supone una amenaza pues, aunque cometan errores, los consideran como algo natural de lo que se puede aprender. Todo es, pues, cuestión de estrategia. Por eso afrontan las tareas preguntándose cómo pueden hacerlas, ponen en juego una estrategia y, si no funciona, la sustituyen por otra.

3.3 Los modos de pensar al afrontar una tarea se aprenden

Los dos modos de pensar que acabamos de describir, ambos muy extendidos en nuestra cultura, no surgen sin embargo de la nada. Se aprenden, como han puesto de manifiesto numerosos autores (Ames, 1992-a) y como hemos podido comprobar en dos de nuestros trabajos (Pardo y Alonso Tapia, 1990; Alonso Tapia e Irureta, 1991). En el primero de estos estudios, por ejemplo, los alumnos de los grupos experimentales recibían antes, durante y después de sus actividades mensajes que sugerían que lo que estaba en juego era aprender y no quedar bien o aprobar, y trabajaban en grupos con una estructura cooperativa,

mientras que los de los grupos de control no recibían este tipo de mensajes y trabajaban individualmente o en contextos competitivos. Los primeros cambiaron sus modos de pensar respecto a la tarea en la dirección esperada.

En la misma dirección apuntan los trabajos revisados por Stipek (1984). Estos trabajos han puesto de manifiesto dos cosas. Por un lado, que cuando los alumnos entran en la escuela, en su mayoría tienden a afrontar el trabajo escolar con confianza y entusiasmo. Pero después, en un momento crítico que suele estar en torno a 2º de Primaria, empiezan a aparecer conductas tendentes a la evitación del fracaso como, por ejemplo, el hecho de no presentarse voluntario para hacer algo, etc. Estos cambios van acompañados de otros de tipo cognitivo. Por ejemplo, aumenta la tendencia a interpretar los resultados de la propia conducta como éxitos o fracasos, en lugar de ver el error como algo natural de lo que se puede aprender, hecho que constituía la tendencia natural en los sujetos más pequeños. Esta tendencia se va acentuando, de modo que a partir de la adolescencia se observan ya, de modo habitual, diferencias sistemáticas en los tipos de metas que persiguen los alumnos y en el modo de pensar al afrontar las tareas escolares.

Por otro lado, y de modo paralelo a la tendencia señalada, se observa un cambio en la cantidad y tipo de información que los profesores damos a los alumnos respecto a su trabajo escolar y a los resultados del mismo. A diferencia de lo que ocurre con los sujetos más pequeños, los alumnos de Secundaria reciben muy poca información durante el curso de sus actividades que sugiera pistas para pensar, modos de aprovechar la información contenida en los errores, etc. Aunque, obviamente, hay notables diferencias entre unos profesores y otros, a menudo sólo se da información a los alumnos sobre su trabajo con ocasión de las evaluaciones, de algún trabajo o en caso de salir a la pizarra, información que, por otra parte, suele referirse a la calidad del resultado más que al proceso de solución.

Puede fácilmente deducirse que, si a medida que los alumnos se enfrentan con tareas cada vez más complejas, reciben menos información que les ayude a pensar de modo preciso sobre el modo de superar las dificultades, no aprenderán a pensar del modo adecuado. Obviamente, ni todos los alumnos experimentan el mismo tipo de dificultades, ni todos reciben las mismas ayudas, lo que explica las diferencias con que nos encontramos en los modos de afrontar el trabajo escolar. En consecuencia, si se quiere conseguir que la forma en que alumnos y alumnas interpretan y afrontan el trabajo escolar facilite la experiencia de progreso y con ella la motivación por aprender, es preciso conseguir que nuestras pautas de actuación no sólo pongan de manifiesto que lo que está en juego es el aprendizaje de conocimientos y destrezas relevantes y útiles, sino que también enseñen a pensar. Veamos, pues, cómo proceder para conseguir estos objetivos.

4. ¿QUÉ HACER PARA MOTIVAR A NUESTROS ALUMNOS?

Los profesores somos quienes ponemos en marcha las actividades de aprendizaje escolar, puesta en marcha que afecta de modo notable al interés y al esfuerzo por aprender. Somos también quienes facilitamos la experiencia de aprendizaje y la adquisición de modos de pensar efectivos frente a los retos planteados por las tareas escolares, logros que dependen del diseño de las mismas, del modo en que interactuamos con nuestros alumnos y alumnas y del tipo de interacción que promovemos entre ellos. Finalmente, incidimos muy directamente en la motivación a través de la evaluación. ¿Cómo, pues, actuar en cada uno de estos momentos para hacer que nuestro alumnado se interese y se esfuerce en aprender?

4.1 Despertar la curiosidad del alumno

Para que los alumnos puedan aprender, lo primero que hay que conseguir es que quieran aprender, que tengan intención de hacerlo, que persigan esta meta. Para ello, lo primero es que aquello que han de aprender atraiga su curiosidad, esto es, que llame su atención, que les mueva a explorar su entorno, escuchando o indagando activamente. ¿Y qué llama nuestra atención? Lo novedoso, lo complejo, lo inesperado, lo ambiguo, lo que varía, lo que produce incertidumbre, lo que encierra un problema o plantea un interrogante.

Por ejemplo, un profesor de Geografía puede introducir el tema «La población mundial» con preguntas como las que aparecen en el Cuadro 2. La incertidumbre presente en toda pregunta genera, al menos de modo inicial, la necesidad de responderla, necesidad que constituye una condición necesaria, aunque normalmente no suficiente, para que el alumno o alumna busquen comprender. De modo análogo, un profesor de Literatura puede pedir a los alumnos que comparen los dos textos recogidos en el Cuadro 3 y plantearles las preguntas que se indican, porque una y otras generan la necesidad de buscar respuesta.

Sin embargo, hemos comprobado en las clases que hemos tenido ocasión observar, que lo normal no es utilizar preguntas o actividades como las señaladas, sino entrar directamente en el tema. Aunque cuando esto ocurre los alumnos, acostumbrados a una rutina, no protesten, pasar por alto este paso puede contribuir a que consideren que lo que hay que hacer es memorizar, en lugar de tratar de comprender y aprender algo útil. En consecuencia, parece necesario que los profesores reflexionemos sobre el modo en que introducimos nuestras clases para ver en qué medida podemos despertar curiosidad y, si es preciso, que modifiquemos nuestra pautas de actuación procurando que reúnan las características señaladas.

Cuadro 2. Ejemplo de preguntas utilizadas para despertar la curiosidad.
(Alonso Tapia y otros, 1993)

Tema: La población mundial.

- ¿Cuántos somos?
- ¿Dónde estamos?
- ¿Por qué estamos distribuidos así?
- ¿Siempre ha sido así?
- ¿Qué explica los cambios en el tamaño y composición de la población?
- ¿Son aceptables las explicaciones que nos se ofrecen de los cambios de población?
- ¿Qué implicaciones tiene el tamaño y estructura de la población en la vida actual?
- ¿De qué modo puede influirse en el tamaño de la población?
- ¿Qué posturas existen respecto a cómo abordar los problemas planteados por la existencia de poblaciones desproporcionadas tanto por su tamaño como por su estructura?
- ¿Para qué nos sirve encontrar respuesta a las preguntas anteriores?

4.2 Mostrar la relevancia específica del contenido o actividad

No basta con que los alumnos quieran aprender para que se interesen por el trabajo escolar y se esfuercen. Al exponer las metas que persiguen los alumnos, señaláramos que al deseo de aprender suele acompañarle el de que lo que se aprenda sea útil. En consecuencia, es necesario que los profesores hagamos caer en la cuenta a los alumnos de la relevancia o funcionalidad explícita de la tarea. Para ello, a veces basta con señalar los objetivos específicos a conseguir, como cuando decimos, por ejemplo: Al final de esta unidad vamos a ser capaces de...

- arreglar cualquier avería que se produzca en la conducción eléctrica de casa» (Física: La corriente eléctrica)
- escribir una carta capaz de persuadir a quien la reciba de que merece la pena que os haga caso (Lengua y Literatura: expresión escrita)
- conocer qué hacer y en qué condiciones para conseguir que una situación en la que alguien ejerce un poder autoritario cambie (Historia)
- hacer un plano que informe sin errores a quien lo lea de cómo queréis que os haga una maqueta (Dibujo), etc.

Ocurre a menudo, sin embargo, que no basta con decir para qué sirve aprender algo. Es preciso que los alumnos "caigan en la cuenta" a través de alguna experiencia que ponga de manifiesto la utilidad de lo que se pretende enseñar. Para ello, es preciso que los profesores nos planteemos cuatro preguntas, como hemos mostrado en otro trabajo (Alonso Tapia, 1995), cuya utilidad vamos a

mostrar con un ejemplo concreto, el tema «Geografía urbana»:

1. ¿Qué pretendo que aprendan mis alumnos?

Pretendemos que conozcan las funciones de las ciudades, la forma de organización de las mismas en diferentes países, los factores que influyen en que tiendan a evolucionar de un modo u otro y las ventajas y problemas de la vida en las ciudades, entre otras cosas.

Cuadro 3: Literatura: Ejemplo de actividad utilizada para despertar la curiosidad.

Texto A

Afortunadamente, los españoles no somos racistas. Tendremos otros defectos, pero de todos es sabido que la cosa esa del racismo no nos afecta nada, ni una miaja. Por ejemplo, un mercado público de Madrid acaba de contratar guardias privados para que impidan a la gitanería el andar pidiendo limosna entre los puestos. Tanto celo ponen esos hombres en su tarea que no se limitan a expulsar a aquellos cogidos in fraganti con la mano petitoria y la boca abierta, sino que a veces cortan por lo sano y no dejan entrar en el mercado a ninguna hembra oscura. Total, que hay días que las puertas de la lonja están abarrotadas de mujeres-color-cobre que asaltan a las mujeres-color-blanco con un modesto ruego: por favor, cómpreme un pollo, señorita, que a mí no me dejan pasar para comprarlo. Pero esto no tiene nada que ver con el racismo: la culpa es de los gitanos, que ya se sabe que son unos pesados. Tan pesados, tan obcecados y tan suyos que se empeñan en desdeñar la sociedad paya, en seguir malviviendo en chabolas y en mantener una tasa de analfabetismo del 85%, en vez de estudiar para arquitectos o de residir en chalés de lujo. Son muy brutos.

Texto B

Los españoles no somos racistas, aunque hay comportamientos que podrían inducir a pensarlo. Nos referimos al hecho de que, a menudo, los responsables del orden público deben actuar impidiendo que personas como, por ejemplo, los gitanos, cuyas costumbres van a veces en contra de los intereses de la mayoría, tengan que actuar frecuentemente contra ellos, retirando sus puestos de las calles o señalándoles que no deben molestar pidiendo en determinados sitios. Al actuar así, cumplen con su deber de velar por el orden público, actuando contra quienes lo perturban de algún modo. Por eso decimos que esta forma de actuación no puede considerarse racista.

Preguntas:

- ¿Qué idea nos se nos quiere comunicar con cada uno de los dos textos? ¿Es la misma?
- ¿Qué nos induce a pensar así? ¿Qué semejanzas y qué diferencias en cuanto a contenido, lenguaje y recursos retóricos hay entre los dos textos?
- Si quisiéramos denunciar un comportamiento antidemocrático, ¿deberíamos escribir como se hace en el primer texto o como se hace en el segundo? ¿Por qué?
- ¿Qué es preciso saber para poder comunicar una idea como se hace en cada uno de los textos?

2. *¿Para qué puede ser útil conocer lo que pretendo enseñar?*

Para poder valorar, aunque sólo sea mínimamente, la adecuación o inadecuación de las decisiones que afectan a la organización de las ciudades y, por consiguiente, a la vida de los ciudadanos, de modo que puedan dar o negar su voto a quienes promuevan un tipo de política u otra.

3. *¿Qué situaciones o problemas de los que interesan a mi alumnado tienen que ver con lo que pretendo enseñar?*

Probablemente aquellas que tengan que ver con carencias de interés para los jóvenes en el propio municipio –zonas deportivas, zonas verdes, zonas de ocio, facilidad de comunicaciones, etc.–.

4. *¿Qué tareas pueden poner de manifiesto la utilidad de saber en esas situaciones lo que pretendo enseñar?*

Probablemente, tener que realizar aunque sólo sea brevemente, un juego de simulación en el que, asumiendo el rol de una corporación municipal en una situación dada, tengan que decidir en qué invertir el presupuesto municipal. Algunas de las opciones pueden tener que ver con los problemas que les preocupan. La tarea del profesor sería mostrar en qué medida, debido a la ausencia de la información que proporciona el tema, las decisiones pueden ser equivocadas, como lo sería el apoyo con sus votos a quienes la llevaran en su programa electoral.

Obviamente, hay materias que no se enseñan por su relevancia instrumental, sino por su valor para el desarrollo de la sensibilidad, la salud, etc., como la música, la gimnasia, etc. En estos casos, lo importante es señalar el tipo de experiencia –estética, sensorial, física– que será posible conseguir al realizar la tarea, y diseñar la clase para que los alumnos, al aprender y progresar, consigan esa experiencia.

4.3 Facilitar el mantenimiento del interés durante la actividad

Despertar la curiosidad y mostrar la relevancia del aprendizaje a lograr puede no ser suficiente para que alumnos y alumnas mantengan su atención centrada en la actividad a realizar. Para conseguir esto de requieren, además, otras condiciones.

Si la actividad es seguir una explicación

En este caso, es fundamental que los alumnos vayan comprendiendo paso a paso lo que el profesor indica. Esto depende, en primer lugar, de que el alumno pueda ir relacionando lo que aquél cuenta con sus conocimientos previos, para lo cual puede ser útil tratar de que los alumnos evoquen lo que ya sabían, o

recordarles directamente lo tratado en clases anteriores. Si no se produce esta conexión, esto es, si el alumno no entiende a qué se refiere el profesor, perderá el interés y se distraerá.

No obstante, aun cuando se haya tratado de facilitar la comprensión mediante la activación de los conocimientos previos, hay otros factores que pueden contribuir a la pérdida del interés. Primero, un ritmo demasiado rápido que impida al alumno asimilar lo que escucha, factor que correlaciona negativamente con el rendimiento de los alumnos, como hemos comprobado en uno de nuestros trabajos (Alonso Tapia, 1992).

Del mismo modo, aun cuando el ritmo no sea rápido, si los contenidos son demasiado abstractos, la comprensión sufre y el interés se pierde. Es conveniente, por ello, ilustrar con abundantes ejemplos lo que se explica. Esto es importante en todas las materias, pero especialmente en aquellas que, como las Matemáticas, en ocasiones son muy abstractas y precisan de apoyos externos que faciliten la construcción de modelos mentales de los conceptos a adquirir (English y Halford, 1995).

Durante las explicaciones, por otra parte, no es infrecuente que los alumnos hagan preguntas. Cuando esto ocurre, es fundamental darles una respuesta que les permita un nivel de comprensión suficiente para seguir la explicación. Si esto no se consigue, perderán el interés.

Si se trata de realizar una tarea en clase o en casa

Puede que los profesores pensemos que cuando los alumnos han de trabajar por su cuenta, en clase o en casa, no es problema nuestro si pierden o no el interés, pero esto es cierto sólo en parte. Alumnos y alumnas pueden bloquearse y distraerse si no saben cómo afrontar las dificultades que les presentan las tareas, pero esto es algo que los profesores podemos prevenir si consideramos que los procedimientos y estrategias de aprendizaje y solución de problemas necesarios para realizar las distintas tareas constituyen objetivos de aprendizaje cuya adquisición podemos facilitar con un planteamiento adecuado de la enseñanza, punto que pasamos a considerar.

4.4 Diseñar las tareas de modo que permitan aprender a pensar

Para que los alumnos no se desmotiven cuando tratan de aprender es necesario que experimenten que como resultado de su esfuerzo progresan y aprenden. Para que esto ocurra, es preciso que adquieran estrategias de aprendizaje afectivas, esto es, que adquieran modos de pensar frente a las tareas que impidan el bloqueo y faciliten el aprendizaje. De hecho, experimentar que se aprende a aprender y a resolver problemas autónomamente resulta altamente motivador, como han puesto de manifiesto entre otros, Alonso Tapia (1991), Ames (1992-b) y Pressley y otros (1992). ¿Cómo, pues, ayudar a los alumnos a adquirir estrategias efectivas de aprendizaje y solución de problemas?

Numerosos trabajos revisados entre otros por Feuerstein y otros (1980), Glaser (1984), Segal, Chipman y Glaser (1985) y por nosotros mismos (Alonso Tapia, 1991) han puesto de manifiesto que en el aprendizaje de estrategias y modos de pensar eficaces intervienen fundamentalmente dos factores. Por un lado, el que los procedimientos y estrategias se enseñen en el contexto de los tipos de tareas y problemas en que los alumnos han de usarlas con mayor frecuencia. No es suficiente con enseñar estrategias de estudio y solución de problemas de modo general, ya que la representación que nos hacemos de la situación condiciona en buena medida los procedimientos y estrategias que asociamos a la tarea y a los que recurrimos para resolverla. De ahí la importancia de enseñar las estrategias de aprendizaje integradas en el currículo, como han subrayado Monereo y otros (1994). Por eso, cada profesor debe prestar atención a la enseñanza de los modos de pensar adecuados para resolver los tipos de problemas que se plantean en su materia.

Por otro lado, para que el diseño de las actividades de aprendizaje facilite de modo efectivo la adquisición de estrategias de pensamiento y solución de problemas, debe seguir al menos cinco principios básicos cuyo grado de necesidad, sin embargo, puede variar dependiendo de las características de la tarea a realizar. Estos principios son los siguientes:

- Crear la conciencia del problema que requiere pensar de modo estratégico.
- Explicar los procedimientos y estrategias a aprender.
- Modelar el uso de los mismos, haciéndolos explícitos.
- Moldear mediante indicaciones precisas el uso de los procesos de pensamiento a seguir.
- Posibilitar su consolidación mediante la práctica.

No obstante, dado que el proceso de adquisición es un proceso en el que el sujeto "construye" activamente una representación de la estrategia o modo de pensar a seguir en una interacción en la que se negocian o ajustan los significados, es fundamental que los profesores no utilicemos mecánicamente los principios mencionados.

Para que se pueda entender mejor a qué nos referimos, en el Cuadro 4 mostramos y comentamos un ejemplo de cómo interactuar con un alumno para identificar el origen de sus dificultades, ayudarle a caer en la cuenta de qué es lo que hace mal y moldear la construcción de los pasos de la estrategia de solución de problemas que aplica correctamente. Además, en la medida en que este tipo de interacción tenga lugar en público, sirve al tiempo de modelo al resto de los alumnos sobre cómo trabajar.

Cuadro 4: Ejemplo de moldeamiento de estrategias para la solución de problemas.

Problema:	
<p>Si el radio del círculo B es cinco veces el del círculo A, ¿Qué fracción representa el área de la porción no sombreada respecto al área del círculo B?</p>	Explicación.
Diálogo	<p>1. En este primer caso, el bloqueo del alumno se debía a no haber sabido qué hacer para identificar el origen de su dificultad -podría haber releído paso a paso, tratando de ver qué era lo que no entendía-. Así pues, en primer lugar necesitaba ayuda para aprender cómo identificar el origen de la propia dificultad.</p>
<p>1. A: (Alumno) $r_B = 5r_A$... Hay que hallar la diferencia de áreas... No sé seguir ... P: (Profesora) ¿No sabes seguir? ¿Por qué? ¿Qué es lo que te crea dificultad, lo que no entiendes? A: No sé. P: ¿Cómo podrías averiguar qué es lo que te crea dificultad? A: No sé.</p>	<p>2. La profesora pide al alumno que aplique la estrategia adecuada, le indica su utilidad, subrayando que él ha conseguido identificar el problema y facilitando así una experiencia de progreso y competencia básica para la motivación. Después hace explícita la regla que permite su generalización a otros casos.</p>
<p>2. P: Veamos, lee el problema de nuevo. A: Si el radio del círculo B es cinco veces el del círculo A... P: ¿Entiendes lo que significa «ser cinco veces...» A: Sí, que la longitud de B es la de A multiplicada por 5. P: Sigue. A: ¿Qué fracción representa el área... P: ¿Sabes a qué se refiere? A: No. P: <i>Ves, releyendo has averiguado qué es lo que no entiendes. El primer paso para poder hacer un problema es entender las instrucciones. Si no las entiendes, busca qué es lo que no comprendes.</i></p>	<p>3. La profesora muestra al alumno lo que hace bien, acción que ayuda a sentir que uno sabe y progresa. A continuación, hace explícito el paso de la estrategia que se ha dado, lo que facilita la conciencia del mismo y su uso posterior. Finalmente, en lugar de decirle que no sabe, le plantea una pregunta, lo que transmite confianza en la capacidad del sujeto para continuar.</p>
<p>3. P: «Qué fracción» significa «qué parte». ¿No te acuerdas de cómo se representaban las fracciones? A: Sí, sí me acuerdo. Bueno... me pide «Qué fracción representa el área...» ¡Pero si no me dan las áreas! Esto no puede resolverse. P: Veamos... tú mismo te has dado cuenta de que el objetivo del problema es encontrar una fracción, una relación. Ya sabes que, después de entender el enunciado, lo primero es siempre preguntarnos qué nos pide el problema. Pero dices ahora que no puede resolverse. ¿Seguro? ¿No te da ninguna pista el enunciado?</p>	

4. A: ¿Pista? Mmm... Una fracción implica dividir una área por otra... Necesito saber las áreas... Ya recuerdo: $a_A = \pi r_A^2$, $a_B = \pi r_B^2$... Pero tampoco tengo los radios... Pero no son los mismos... Tendrá que ver con la diferencia de radios. Si un radio es cinco veces mayor, el área de B también lo será. Y si el área de B es 5/5 y el de A 1/5, el área no sombreada será 4/5 de la total.

B: Bien. Te has dado cuenta de que necesitabas los radios para resolver el problema. *Un paso importante es saber qué datos hacen falta y otro, poner los datos que tenemos en relación con lo que nos pide el problema.* Es fundamental dar este paso para resolver cualquier problema. Pero dime, ¿qué significa que la diferencia será 4/5?

5. A: Que en la parte blanca caben cuatro círculos como el negro... ¡Anda! Caben más de cuatro... No está bien...

P: Vale, tú mismo te has dado cuenta del error. ¿Te has fijado qué te ha llevado a ello?

A: He mirado el dibujo...

P: Exacto, has comparado la solución con el dibujo y has comprobado que no era válida. No debes olvidar que llegar a un resultado no significa haber resuelto el problema. *Es preciso repasar y comprobar si los resultados tienen sentido.* ¿Cómo podrías continuar?

6. A: A ver... Voy a ir por pasos... Me piden una fracción, o sea, *área no sombreada / área de B*... El área no sombreada será igual a la diferencia de áreas... luego: $(a_B - a_A) / a_B$; $a_A = \pi r_A^2$ y $a_B = \pi r_B^2$;

Sustituyo r_B por $5r_A$: $(\pi(5r_A)^2 - \pi r_A^2) / \pi(5r_A)^2$
 elevo al cuadrado: $(\pi 25r_A^2 - \pi r_A^2) / \pi 25r_A^2$
 y simplificando: $24\pi r_A^2 / \pi 25r_A^2 = 24/25$

P: Muy bien. Ir paso a paso es muy útil para evitar errores.

7. P: Veamos... ¿Qué pasos has dado para resolver el problema?

A: Pues... la pregunta era qué fracción representaba el área de A en relación con la parte blanca...

P: Bien, lo primero ha sido ver qué nos pide el problema.

A: Luego he visto que necesitaba las áreas... y los radios...

P: Eso es, has pensado qué información necesitabas...

A: Pero he visto que me había equivocado al plantearlo.

P: Cierto. Tú mismo te has dado cuenta cuando has repasado.

A: Luego he planteado bien el problema y me ha salido.

P: Exacto, has relacionado los datos con lo que te pedían y después has ido paso a paso. Muy bien, pero no olvides seguir estos pasos cuando hagas otros problemas.

4. Como en el caso anterior, primero refuerza lo que el alumno hace bien, para facilitar la experiencia de progreso; luego hace explícitos los pasos de la estrategia a aprender, lo que facilita la toma de conciencia del valor estratégico de la acción realizada; finalmente, pregunta, mostrando así confianza en la capacidad del sujeto para superar las dificultades.

5. Incluso tras el error, la profesora subraya el papel activo del alumno al detectarlo. Además, le hace caer en la cuenta de la estrategia utilizada, y muestra su aplicabilidad general. Todo ello contribuye a centrar la atención en la experiencia de progreso más que en el error mismo, lo que contribuye a motivar al sujeto. Además, en lugar de decirle cómo habría que hacer el problema, le pone de nuevo ante el reto de continuar, lo que transmite confianza en la capacidad del alumno.

6. El alumno realiza bien el problema, trabajando paso a paso, acción que la profesora refuerza explícitamente, llamando la atención del alumno sobre la misma, más que sobre el resultado.

7. La profesora llama la atención sobre el proceso seguido, facilitando la toma de conciencia del mismo y la experiencia de progreso.

4.5 Prestar atención a la forma de interactuar con alumnos y alumnas

La interacción personal profesor-alumno a lo largo de las clases y fuera de ellas es un factor motivacional de primer orden, tanto por su frecuencia, muy elevada, como por la diferente naturaleza de los intercambios que pueden darse, y cuyos efectos pueden ser positivos o negativos. En concreto, los aspectos del comportamiento del profesor al interactuar con los alumnos que pueden afectar a la motivación de éstos por aprender son: 1) su actitud frente a la participación de los alumnos; 2) los mensajes que les dirige antes, durante y después de las tareas escolares; 3) el modelo de valoración del propio trabajo que ofrece a sus alumnos al actuar ante ellos. Veamos cada uno por separado.

Actitud ante la participación de los alumnos

Al referirnos a las metas con que alumnos y alumnas afrontan el trabajo escolar señalábamos la necesidad que tienen de sentirse aceptados tal como son, como condición necesaria, aunque no suficiente, para afrontar con gusto el trabajo escolar, y nos preguntábamos cómo conseguir que percibiesen tal aceptación. Lograr esta percepción depende, de acuerdo con los trabajos sobre aceptación interpersonal recogidos por diferentes autores si bien en otros contextos (Cormier y Cormier, 1991), de que la actuación del profesor, al interactuar con los alumnos, reúna las siguientes características:

(a) *Permitir que el sujeto intervenga.*— Si un alumno o una alumna desea intervenir, preguntando o pidiendo ayuda si lo consideran necesario, y no les dejamos, lo que percibe es que lo que nos interesa es «contar lo que creemos saber», y no «que él o ella aprenda», pues no les permitimos resolver sus dificultades o aclarar sus dudas. En consecuencia, si este rechazo es sistemático, los alumnos no se sienten aceptados y tienden a perder el interés, al contrario de lo que ocurre si el profesor no sólo admite de buena gana las intervenciones sino que las estimula señalando que lo importante es que nadie se quede con dudas.

(b) *Escuchar de modo activo.*— Cuando alumnos o alumnas nos preguntan o responden a nuestras preguntas, mirarles con atención a ellos y no a otra parte, y mostrar que tratamos de entenderles pidiéndoles aclaraciones de lo que dicen si es preciso, son formas de actuación que, si se emplean de modo regular, contribuyen a que perciban que se les acepta. Ocurre lo contrario si se mira a otra parte o si se les corta mientras hablan sin darles la oportunidad de explicarse.

(c) *Asentir y hacer eco de sus intervenciones y respuestas.*— El asentimiento y, sobre todo, el hacer eco de las respuestas de nuestros alumnos o de parte de ellas con un tono de valoración positiva, no sólo es un indicador de que les escuchamos y aceptamos, sino que además constituye un refuerzo positivo de

su intervención. Por el contrario, la ausencia sistemática de eco y de refuerzo, ausencia que algunos profesores emplean selectivamente, como hemos tenido ocasión de comprobar, es percibida por los alumnos como un indicador de falta de aceptación personal, lo que resulta desmotivador.

(d) *Señalar lo positivo de sus intervenciones aunque sean incompletas.*— Ocurre a menudo que al formular o responder a una pregunta, las intervenciones de nuestros alumnos reflejan una representación poco elaborada de lo que pretenden decir debido a una comprensión insuficiente o a pobreza de vocabulario. En estos casos, señalar lo positivo de su intervención o su respuesta al tiempo que se elabora de modo más preciso, si se hace de modo sistemático, contribuye a crear un clima de aceptación que facilita que los alumnos afronten con gusto las actividades de aprendizaje porque, dicen, «Esta profesora te corrige sin hacer que te sientas tonto». Un ejemplo de esta forma de actuar lo tenemos en el último bloque de interacciones del Cuadro 4.4. Las intervenciones en cursiva constituyen ampliaciones de respuestas correctas pero insuficientemente elaboradas. Si en este caso la profesora hubiera dicho: «No es exacto, lo que ha ocurrido es que...» no hubiera contribuido igual a crear el clima de aceptación referido.

(e) *Preguntar por qué se dice algo, especialmente cuando la intervención refleja un error.*— Ocurre a menudo que los alumnos formulan preguntas o responden a las nuestras con intervenciones que reflejan ideas erróneas. En estos casos, tendemos automáticamente a descalificarles, pero esta tendencia resulta a menudo desmotivadora, especialmente si la descalificación es pública, porque afecta negativamente a su autoestima. Por el contrario, resulta más favorable para la motivación del alumno o alumna preguntarles por qué dicen lo que dicen, pues a menudo permite ver que la respuesta errónea tiene una justificación, lo que hace posible dejar a salvo su autoestima.

Por ejemplo, un alumno al que se le pide que diga, de acuerdo con la historia, de qué modo puede influir en que se produzca una revolución semejante a la industrial 1. el hecho de que un país sea rico o no y 2. el hecho de que la gente del mismo esté a gusto con la forma de vivir o no, puede señalar que si el país es rico y la gente vive bien, entonces la revolución se producirá. Esto no es exacto, de acuerdo con la historia, pues sin la necesidad que genera la demanda de nuevos productos, es poco probable que se produzcan cambios. Si ante esta respuesta el profesor pregunta por qué se piensa que es así, puede encontrarse con la siguiente justificación: «Sólo cuando uno se encuentra a gusto, tiene humor para pensar». Esta justificación, válida en otros contextos, muestra que quizás al alumno le falte información sobre las condiciones a las que se puede aplicar su idea, pero desde sus presupuestos la respuesta que ha dado es lógica, lo que permite que no quede como tonto ante los demás.

Mensajes del profesor o profesora antes, durante y después de una tarea

En uno de nuestros estudios (Pardo y Alonso Tapia, 1990) hemos podido comprobar que los tipos de mensajes que damos a los alumnos antes, durante y después de las tareas que realizan constituyen uno de los medios que más influyen tanto en la determinación del significado que los alumnos perciben que tiene la actividad a realizar como en la adquisición de modos de afrontamiento que reflejen la «orientación a la acción» anteriormente descrita.

Consideremos, por ejemplo, los mensajes recogidos en el Cuadro 5 y pensemos en qué dirección orientan la atención de los alumnos. Hay mensajes previos a la tarea que subrayan la relevancia interna de aprender a comentar el texto (2, 3); otros mensajes, dados antes, durante o después de la tarea, orientan la atención hacia modos de afrontarla propios de los sujetos que buscan aprender, trayendo a primer plano que lo que se juega en la actividad es adquirir competencias y no otra cosa (7, 11, 14, 17); otros transmiten confianza y estimulan al esfuerzo (7, 12, 13, 15, 19), si bien hay casos en que pueden contener un tono de reproche (15); finalmente, otras intervenciones ayudan al sujeto a disfrutar de la experiencia de competencia que pone de manifiesto el resultado conseguido (20). En general, todos estos mensajes contribuyen a crear un clima que estimula a trabajar motivado por aprender.

Hay mensajes, sin embargo, que traen a primer plano que lo que está en juego es la nota (1, 5, 8, 10) o la autoestima al ser evaluado en público y, a menudo, en un contexto comparativo-competitivo (4, 9, 16, 18), o simplemente ponen de relieve el valor de la tarea para conseguir la apreciación de otros (6). Al contrario de los primeros, todos estos mensajes aunque inciten a trabajar, contribuyen a que lo que aparezca en primer plano no sea aprender, comprender y llegar a utilizar adecuadamente los conocimientos, sino conseguir metas externas al propio aprendizaje, metas cuyos efectos negativos ya hemos comentado.

Cuadro 5 Ejemplo de mensajes con repercusión motivacional

Tarea:

Una de las tareas que deben aprender a realizar los alumnos de Secundaria es el «comentario de textos». Para ello se les propone como tarea concreta comentar una serie de textos de distintos tipos. En el contexto de esta tarea, ¿qué tipo de metas ponen de relieve los mensajes siguientes y qué tipo de procesos de afrontamiento estimulan?

1. Procurad comentar bien los textos porque luego se van a corregir y la nota que saquéis será la de la evaluación siguiente.
2. ¿Se os ha ocurrido pensar alguna vez que sólo se comprende lo que se lee en la medida en que se es capaz de hacer un comentario rico y preciso del texto?
3. Aprender a comentar un texto puede seros muy útil como medio para aprender a comunicaros por escrito.
4. Los comentarios de más calidad se expondrán públicamente para que se sepa quiénes son los mejores.
5. Quienes no realicen los comentarios correctamente, suspenderán la próxima evaluación.
6. ¿Habéis pensado alguna vez en la cultura que refleja en la prensa el que una persona comente en profundidad lo escrito por otros?
7. (Al comenzar a trabajar) Recordad los pasos que debéis seguir y veréis qué fácil os resulta.
8. Atended a vuestro trabajo. Cada uno va a recibir la nota que le corresponda y no voy a permitir copiar.
9. Luego se leerán los comentarios en público para ver quiénes son los que mejor y peor lo han hecho.
10. Quienes tengan más de cinco faltas de ortografía deberán repetir el trabajo.
11. Cada comentario debe responder a estas preguntas: ¿Cuál es el contenido esencial del texto? ¿En qué contexto –literario, histórico, cultural– cabe situarlo? ¿Desde qué criterios voy a valorar su contenido? ¿Y su forma? ¿Qué valoración cabe hacer de uno y otra?
12. (Al comienzo de la tarea) Tenéis que esforzaros. Si no, no os va a salir bien, porque no se puede hacer de cualquier manera.
13. (Durante la realización de la tarea, al pasar entre los alumnos): «Procurad hacerlo bien. Sé que sabéis cómo hacerlo».
14. (A un alumno que se queda atascado y dice que no sabe qué decir): «Recuerda los pasos que hemos dicho que hay que seguir y, si te hace falta, consulta el libro de texto».
15. (Tras observar a una alumna que va poniendo ideas una tras otra sin orden ni organización): «Si no pones más atención, nunca aprenderás».
16. (A un alumno, una vez que han terminado los trabajos): «Sal a leernos tu comentario para que veamos cómo lo has hecho».
17. (Después de que los alumnos han entregado los comentarios): «Vamos a ir leyendo los trabajos para ver los pasos que se han seguido y para aprender la forma en que podemos mejorarlos».
18. (Después de corregir los comentarios): «Los trabajos de X, Y, etc. están muy bien hechos. Pero P, Q, etc. tienen todavía mucho que aprender».
19. (Al finalizar la sesión): «Si os esforzáis un poco más, la próxima vez lo haréis bien. Ya habéis visto lo que se consigue con esfuerzo».
20. ¿Qué se siente cuando ves que has sido capaz de conseguir hacerlo bien?

En general, pues, los mensajes más favorables para crear un clima motivacional positivo son:

1. *Antes de las tareas*: los que muestran la relevancia intrínseca de los aprendizajes a conseguir; los que orientan la atención hacia el proceso a seguir, hacia la detección de dificultades y los modos de superarlas; y los que sugieren las estrategias a emplear y la necesidad de prestar atención a lo que ocurre durante su aplicación.
2. *Durante las tareas*: los que sugieren pistas para la planificación, los que ayudan a establecer submetas realistas, los que sugieren cómo dividir las tareas en pasos y los que sugieren pistas para ayudar al sujeto a encontrar cómo superar las dificultades.
3. *Después de las tareas*: los que ayudan a pensar sobre el proceso seguido, los que ayudan a utilizar los fracasos como ocasiones para aprender y los que transmiten confianza en las posibilidades del alumno

Modelo de valoración del propio trabajo que se ofrece a los alumnos

El modo en que interactuamos con alumnos y alumnas va más allá de cómo reaccionamos cuando intentan participar o de los mensajes que les damos. Mientras trabajamos, unas veces las cosas nos salen bien y otras no tan bien. A veces, nos equivocamos ante los alumnos. Otras nos vemos enfrentados al comentario crítico respecto a nuestro trabajo realizado por alguno de ellos. En todos estos casos, nuestra forma de reaccionar constituye un modelo de lo que cuenta para nosotros, con evidente repercusión motivacional. Por ejemplo, no es lo mismo dar las gracias a un alumno que pone de manifiesto que hemos cometido un error que mirarle molestos y en silencio y borrar rápidamente lo escrito en la pizarra. En el primer caso mostramos que equivocarse es normal, mientras que en el segundo ponemos en evidencia que nos preocupa sobre todo cómo quedamos frente a los alumnos. Cuando estos modos de actuación se producen de modo esporádico, tienen poca importancia. Pero si tienden a producirse de modo regular, reflejando una forma de valoración consistente, pueden influir en la forma en que los alumnos valoran y afrontan su trabajo.

4.6 Promover siempre que sea posible el trabajo cooperativo

Es un hecho que en la Enseñanza Secundaria lo más frecuente es que los alumnos trabajen individualmente. A este hecho puede que contribuya la idea de que lo que se aprende es ante todo fruto del trabajo individual. Sin embargo, distintas revisiones de los estudios realizados sobre las ventajas y desventajas para la motivación y el aprendizaje del trabajo individual, del trabajo en un contexto competitivo y del trabajo en un contexto cooperativo (Salomon y Globerson, 1989; Coll y Colomina, 1990; Alonso Tapia, 1992; Lacasa, Pardo y Herranz, 1994; Fernández y Melero, 1995) han puesto de manifiesto lo siguiente:

Respecto al trabajo individual

Los efectos más o menos positivos de esta forma de trabajo dependen del tipo de tarea, del tipo de metas con que ésta se afronta y de los mensajes del profesor. Normalmente, sus efectos son más favorables cuando el objetivo es la práctica y consolidación de destrezas que es preciso utilizar individualmente, con tal que se trabaje buscando desarrollar competencias y que los mensajes del profesor sitúen la actividad en este contexto. Por el contrario, cuando el objetivo de las actividades a realizar es la comprensión de un principio, la construcción de procedimientos, la comprensión de los pasos que éstos conllevan o la recogida, contraste, integración, valoración y crítica de la información, entonces no es el método más apropiado, pues al no enfrentarse el sujeto con puntos de vista diferentes del suyo, no se ve forzado a pensarlos y a elaborarlos en profundidad.

Respecto al trabajo en contexto competitivo

Este tipo de trabajo apenas se usa hoy en Secundaria. No obstante, debido a los mensajes de profesores comparando a unos alumnos con otros, al papel que desempeñan las notas y, sobre todo, al contexto competitivo creado por la selectividad, no es infrecuente que el conjunto del trabajo escolar se realice en muchos casos con este horizonte. Sin embargo, se ha demostrado repetidamente que los contextos competitivos sólo motivan a los más capaces —los únicos que tienen expectativas de ganar—, y que desmotivan a la mayoría. Por esta razón, debería evitarse que el contexto creado por los mensajes del profesor o por la relevancia dada a las notas fuera de tipo competitivo, al menos durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria, dado que no se trata de seleccionar a los mejores, sino de ayudar a cada uno a progresar, desarrollando al máximo sus posibilidades.

Respecto al trabajo cooperativo

Existen diferentes modalidades cuyos efectos no son idénticos: tutoría, coordinación cooperativa y colaboración cooperativa.

1. *Tutoría.*— Usada escasamente por los profesores en Secundaria, se produce espontáneamente cada vez que un alumno o alumna piden ayuda a otro para que les explique un tema o un problema. En la medida en que exige del tutor un esfuerzo de clarificación de lo que quiere explicar, suele ser beneficiosa para el aprendizaje y la motivación de éste, ya que posibilita la experiencia de saber y la mejora de la propia competencia. Por otra parte, si la tutoría es aceptada de buena gana por el tutorizado o tutorizada, el hecho de recibir esta ayuda suele ser beneficioso también para éstos.

2. *Coordinación cooperativa.*— Se da cuando los profesores proponen la formación de grupos de alumnos para la realización de trabajos que implican recoger y elaborar datos y que deben terminar en un producto. Es quizás la modalidad más frecuente en Secundaria. Cada alumno ha de hacer una parte del trabajo. Sin embargo, existen muchas modalidades dentro de esta categoría dependiendo del grado de interacción que tenga lugar entre los componentes del grupo durante la realización del trabajo y del grado de integración de la información que sea preciso lograr. En general, esta forma de trabajo cooperativo es beneficiosa en la medida en que el diseño del trabajo exija el contraste de puntos de vista y la participación real de todos y en que se evite, por tanto, la yuxtaposición de las aportaciones de cada uno.
3. *Colaboración cooperativa.*— Incluye las actividades realizadas con el propósito de que la interacción y discusión de sus puntos de vista facilite la comprensión de un fenómeno o la adquisición de una destreza, más que la consecución final de un producto. Por ejemplo, pedir a los alumnos que realicen una composición de tipo descriptivo, como ilustran Lacas y col. (1994). Como la anterior, esta forma de trabajo cooperativo resulta particularmente útil para favorecer la comprensión en profundidad de lo que se aprende debido en buena medida al contraste y complementariedad de los puntos de vista que permite poner en juego.

Para que el trabajo cooperativo tenga los efectos positivos señalados, debe darse ciertas condiciones sin las cuales pueden producirse efectos negativos como han mostrado Salomon y Globerson (1989). En primer lugar, respecto a *tipo de tarea*, las tareas más aptas son las tareas abiertas, que admiten varias soluciones, en las que los alumnos pueden decidir de qué modo organizar su trabajo y en las que deben interactuar necesariamente para su realización. Por el contrario, si la tarea puede ser realizada por un alumno sin la participación de los demás, el efecto es negativo pues siempre hay alguno que “firma” sin haber trabajado o quien se desmotiva porque tiene que hacerlo todo él solo. En segundo lugar, respecto al *tamaño del grupo*, son preferibles los grupos pequeños para evitar la dispersión de la responsabilidad, lo que suele ser negativo. Finalmente, aunque suele ser aconsejable que los alumnos dispongan de un guión para la organización del trabajo, hay grupos que prefieren organizarse a su aire por lo que es preciso dar la opción de usar el guión o no hacerlo.

En cualquier caso, es preciso señalar que el trabajo, se organice del modo que sea, se realiza en el contexto del clima motivacional de la clase, clima del que los profesores somos en gran medida responsables a través del planteamiento y diseño de las actividades de aprendizaje y de los mensajes que damos a nuestros alumnos. Cuando este clima es adecuado, a lo que contribuye el que los patrones de actuación de los profesores se aproximen a los descritos en este capítulo, las actividades cooperativas constituyen la forma de trabajo preferida por los alumnos, como hemos podido comprobar (Alonso Tapia, 1992)

4.7 Facilitar la percepción de que se actúa con autonomía

Al describir las metas que persiguen los alumnos señalábamos la importancia de que no se sientan obligados para poder realizar a gusto el trabajo escolar y sentirse motivados por aprender. Para conseguir este objetivo señalábamos que, dado que las actividades escolares se realizan a propuesta de otro, es preciso que alumnos y alumnas perciban que los conocimientos y capacidades a adquirir permiten aumentar la autonomía y la capacidad de control de la propia conducta, y que experimenten que su competencia respecto a tales conocimientos y capacidades aumenta.

De lo que acabamos de decir se deduce que si los profesores conseguimos mostrar la relevancia de los objetivos a conseguir, para lo que podemos utilizar las estrategias descritas en el apartado correspondiente, crearemos una condición necesaria para que los alumnos perciban que el aprendizaje les va a abrir nuevas posibilidades. Así mismo, utilizando las estrategias descritas para activar la curiosidad, mantener el interés y facilitar la adquisición paulatina pero continua de nuevas capacidades, estaremos consiguiendo la segunda condición.

Sin embargo, las actuaciones anteriores pueden no ser suficientes. Por un lado, los profesores y profesoras podemos ser directivos y autoritarios en nuestras clases o, por el contrario, crear un clima en el que alumnos y alumnas puedan optar y tengan que autorresponsabilizarse frecuentemente de su trabajo. El dejar que se sientan libres para preguntar e intervenir cuando quieran y el permitir que tomen decisiones respecto al proceso de aprendizaje y evaluación —elección de objetivos, trabajos, compañeros de grupo, etc.—, contribuye en buena medida a crear este clima.

En relación con este punto puede pensarse que quizás es utópico ofrecer a los alumnos la posibilidad de que sean ellos quienes decidan, por ejemplo, qué objetivos de trabajo han de alcanzar. Sin embargo, es posible organizar las actividades en base a «Proyectos de desarrollo personal», forma de trabajo que se está extendiendo en Estados Unidos, asociada a la «Evaluación basada en Portafolios» (Tierney, Carter y Desey, 1991; Seldin, 1993). En esta forma de trabajo, el profesor expone el sentido del trabajo a realizar al comienzo de cada trimestre, buscando mostrar de qué modo puede contribuir al desarrollo personal de cada alumno. Después negocia con los alumnos los tipos de objetivos específicos a conseguir y los trabajos a realizar. Por ejemplo, en relación con la adquisición de las capacidades ligadas a la comprensión y expresión escritas, se negocian el tipo y número de lecturas a realizar y comentar y el número y tipo de redacciones a escribir. Esta fase de negociación da a cada profesor la oportunidad de razonar con cada alumno la viabilidad de sus opciones, la forma de planificarse, etc. Posteriormente, las clases se desarrollan como un proceso de ayuda a la formulación de preguntas sobre cómo proceder, de asesoramiento sobre la realización de cada paso, etc., y no como sesiones expositivo-informativas —dado que la información puede obtenerse de los libros en la mayoría de los casos—, con la excepción de momentos clave en los que el profesor sabe que los alumnos van a necesitar ciertos tipos de información. Este planteamiento, en el que

se integran muchos de los principios y estrategias sugeridos en este capítulo, resulta altamente motivador. Si es o no aplicable en nuestro contexto actual, es algo a explorar.

Además de crear un clima de opcionalidad, es preciso conseguir una última condición para que alumnos y alumnas afronten las tareas sin sentirse obligados. Si unos y otras no saben lo que quieren, como ha mostrado deCharms (1976), difícilmente van a valorar positivamente lo que les ofrece la escuela. Por este motivo, parece necesario que la actividad del profesorado contribuya a la clarificación de los intereses de aquellos, algo a lo que podemos contribuir al poner en relación los contenidos de aprendizaje con las posibilidades reales que ofrece el medio, como han mostrado Álvarez y otros (1991).

4.8 Prestar atención a las dimensiones de la evaluación que afectan a la motivación

El último aspecto de nuestra actividad docente que vamos a considerar no es, sin embargo, el menos importante en cuanto a sus consecuencias motivacionales se refiere. Nos referimos a la evaluación del aprendizaje. En Secundaria, aunque algunos profesores ponen trabajos y preguntan a sus alumnos periódicamente en clase, lo más frecuente es que la evaluación se limite a los períodos establecidos, se realice mediante exámenes escritos y concluya con la calificación (Villa y Alonso Tapia, 1996), pues los resultados no suelen usarse como base para ayudar al alumno a progresar. Esta situación, sin embargo, contribuye en gran medida a que la mayoría de los alumnos estudien preocupándose sobre todo por aprobar, lo que pueden conseguir a menudo sin una elaboración real de los conocimientos adquiridos.

Superar esta situación exige tener presentes las distintas dimensiones o aspectos de la evaluación que repercuten en la motivación, a fin de comprender las pautas de actuación que se derivan de los mismos si se desea favorecer que tenga un impacto positivo en la motivación por aprender.

Toda evaluación implica, en primer lugar, realizar un conjunto de tareas que ponen en juego distintas capacidades y conocimientos del alumno. Ser capaz de realizar estas tareas puede ser percibido como relevante o no. En muchos casos, las evaluaciones exigen fundamentalmente la memorización de conceptos, procedimientos y reglas de actuación sin más. Por ejemplo, se pide a los alumnos que cuenten las causas y consecuencias de la Revolución Industrial, las leyes de Mendel, que calculen el determinante de una matriz, etc. Para muchos alumnos y alumnas estas actividades, así planteadas, no tienen sentido, lo que les lleva a sentirse obligados a hacer algo absurdo, con la consiguiente desmotivación. Por ello, es preferible utilizar tareas que, aunque aparentemente más complejas, impliquen usar los conocimientos adquiridos al análisis de situaciones o a la solución de problemas para las que se espera que sean útiles, como las que presentamos en uno de nuestros trabajos más recientes (Alonso Tapia, 1996).

En segundo lugar, toda evaluación puede terminar en éxito o fracaso. Este

último puede deberse a que el alumno suspende o a que no consigue la nota que esperaba. En ambos casos, tiene repercusiones negativas para la autoestima, si bien éstas vienen mediatizadas por las causas a que se atribuye (Weiner, 1986), ya que el sujeto puede pensar que no vale, que aquello no se le da, etc. En cualquier caso, la experiencia dice que el alumno que suspende mucho termina desmotivándose. Frente a este hecho, cabe pensar que no es posible hacer nada. Si un alumno no sabe, no le vamos a aprobar, lo que es lógico. Sin embargo, como hemos podido comprobar en el estudio anteriormente mencionado, suspender no es sinónimo necesariamente de no saber. Al menos no lo es de "no saber lo que realmente es relevante saber", ya que esto depende de la representatividad y relevancia de los contenidos evaluados. Por todo ello, es preciso que los profesores busquemos minimizar la experiencia de fracaso que la evaluación conlleva. Para ello es preciso que revisemos tanto la relevancia como, sobre todo, el grado de dificultad del conjunto de las tareas mediante las que evaluamos, dado que a veces ponemos tareas cuyo nivel de complejidad no corresponde al tiempo y tipo de trabajo realizado en clase sobre el tema.

En tercer lugar, además de que la evaluación pueda terminar en éxito o fracaso se da también la circunstancia de que los alumnos pueden percibir que la posibilidad de conseguir un resultado u otro no está bajo su control, lo que genera en ellos una situación de incertidumbre respecto a cómo trabajar y de indefensión. Esto se manifiesta, por ejemplo, cuando tras preguntar a un alumno qué calificación espera obtener o ha obtenido contesta «No sé, porque este profesor corrige según le da». Esta situación se evitaría si los profesores utilizásemos criterios de calificación lo más objetivos posible y si los alumnos conociesen estos criterios antes de preparar el examen.

Finalmente, lo que hace que las evaluaciones lleven a los alumnos a preocuparse de la nota más que de aprender es el hecho de que, frecuentemente, no son percibidas como una ocasión para aprender, sino como un juicio del que pueden salir bien o mal. Para que la evaluación constituya un elemento del proceso de enseñanza que muestre que lo que se busca con ella es que alumnos y alumnas aprendan, es preciso, cuando se evalúa a los alumnos, darles información no sólo de si lo han hecho bien o mal y la calificación que les corresponde sino, sobre todo, de lo que han hecho mal, de por qué está mal y cómo corregirlo. Obviamente, para que la evaluación se convierta en un factor que estimule positivamente el aprendizaje en su sentido más profundo es preciso cambiar las formas habituales por tareas y procedimientos que nos informen del origen de las dificultades de los alumnos, tareas como las sugeridas en otras publicaciones (Alonso Tapia, 1995, cap. 2; 1996).

5. CONCLUSIÓN

A lo largo de este capítulo hemos sugerido pautas de actuación a través de las cuáles los profesores podemos mejorar la motivación de nuestros alumnos de Secundaria por aprender, tras fundamentarlas en los conocimientos actuales

sobre las características motivacionales de los alumnos. Hemos intentado mostrar cómo es posible crear un clima de clase en el que alumnos y alumnas se sientan aceptados, en el que la adquisición y desarrollo de conocimientos y capacidades relevantes sea percibido como la meta que está en juego, en el que la autoestima no se vea amenazada sino acrecentada, en el que las calificaciones no sean una amenaza y en el que, como consecuencia de todo ello, los alumnos no sientan que están obligados. Finalmente, hemos apuntado de modo breve cómo organizar la docencia de modo que alumnos y alumnas aprendan a afrontar las dificultades pensando de modo que maximice sus posibilidades de éxito.

No obstante, aunque el planteamiento descrito pueda haber resultado interesante, es posible que más de un lector piense «Es muy bonito, pero utópico. Yo no puedo ponerme a diseñar tareas, actividades y exámenes como los que se sugieren, con la cantidad de trabajo que tengo». Ciertamente, estas páginas no se han escrito con esta pretensión. Nuestro propósito ha sido más bien animar a los profesores que lean nuestras propuestas a preguntarse «¿Cómo puedo llevar esto a cabo?», actuando como los alumnos que piensan que todo se puede aprender. Y animarles a que, cómo estos, empiecen paso a paso, examinando distintos aspectos de sus pautas docentes, estableciendo metas realistas, trabajando de forma cooperativa con otros profesores y aprendiendo de los errores. Lo que sí podemos decir es que actuar de este modo produce una mejora de la competencia profesional altamente satisfactoria y el agradecimiento de muchos alumnos que ven que se les valora y se les intenta ayudar a progresar.

LECTURAS RECOMENDADAS

ALONSO TAPIA, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.

En este libro se recoge una revisión de los principales estudios que fundamentan la mayoría de las ideas expuestas en el capítulo anterior. Proporciona, así mismo, numerosos cuestionarios a través de los que es posible una evaluación precisa tanto de las formas de pensar y sentir más importantes que afectan a la motivación hacia el aprendizaje –metas, disposición al esfuerzo, atribuciones y expectativas de control– como de las características del contexto académico –el clima de clase– que más influyen en aquella. Finalmente, incluye un estudio que fundamenta la especial atención que es preciso prestar a los mensajes a través de los que los profesores moldean modos de pensar, y a la creación de contextos cooperativos si se desea motivar a los alumnos para que aprendan.

ALONSO TAPIA, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBÉ.

La aportación principal de este libro, cuyo planteamiento básico es análogo al del capítulo anterior, es su carácter eminentemente práctico. En primer lugar, contiene numerosos ejemplos que ilustran los hechos, conceptos y estrategias a los que hemos venido haciendo referencia. En segundo lugar, contiene un

inventario para el análisis de las pautas de acción docente que, de acuerdo con el modelo descrito, afectan a la motivación de los alumnos, lo que posibilita el diagnóstico de la adecuación de las mismas y, si es preciso, su modificación. Finalmente, contiene varias clases y fragmentos de clases transcritos y analizados desde nuestro planteamiento, análisis que ilustran la aplicación práctica del modelo propuesto y facilitan su asimilación y utilización.

ACTIVIDADES

Desde un punto de vista práctico, el objetivo más importante es aprender a analizar las propias pautas de acción docente, de modo que, si son inadecuadas, podamos modificarlas. Por ello, planteamos las dos actividades siguientes.

Actividad 1.

A continuación se presentan dos fragmentos de clase para su análisis. Recogen comienzos alternativos de una misma clase. Léalos y conteste a las preguntas que se plantean. Después, compare sus respuestas con los comentarios que siguen al final.

Fragmento 1

P. Vamos a seguir con el tema de Zaire. Primero vamos a ver el mapa que hicimos ayer, y luego vamos a seguir con los climas. En el mapa lo único que hay que ver es, primero, los Grandes Lagos, que es justo en el centro, de forma que tenéis el lago Tanganica... abajo del todo... Encima el lago Victoria... Luego el Zaire que está justo ahí... y luego Burundi. Bueno... en la foto de debajo...

(Interrumpiendo la explicación) Fran, la próxima vez te vas a ir fuera. Estoy harta. Cállate.

P. Debajo tenéis tres cuadritos que resumen la situación de los tres países implicados en la crisis. El Zaire pone gobierno presidencialista, dándose actualmente una violenta confusión institucional por la existencia de textos constitucionales contradictorios. El jefe de estado es Mobutu Sese Seko, que ayer os hacía tanta gracia. Escribid ahí que ahora está viviendo en Niza. El idioma oficial es el francés, pero tenéis que la gente habla otras lenguas...

Sigue hasta que termina esta información, y dice después:

Bueno, ahora vamos a ver qué hay que recordar del texto. En la segunda columna, justo debajo del mapa, habla de la economía, que es lo que nos

interesa para lo del otro día. Empieza a leer, Sergio. ¿Nos llamamos ya?... *(Hay jaleo en clase)* Vamos a hacer una cosa. Dejamos la historia y nos vamos a los climas de ayer para que la gente se calle...

Fragmento 2

- P. A ver, atended. Vamos a continuar con el tema de ayer. ¿Recordáis las preguntas que nos hacíamos al comenzar?
- A1 Sí, que cómo era posible que en una zona que había vivido tanto tiempo en paz, de pronto hubiese las matanzas que ha habido...
- A2 Y que si creíamos que era posible que en España ocurriese algo así y, también, qué podíamos hacer para que no ocurriera...
- P. Muy bien. Y recordáis qué hicimos para empezar a responder a estas preguntas?
- A3 Cada uno dijo lo que pensaba, y luego, dijo que íbamos a ver si descubríamos la respuesta...
- P. Exacto. Cada uno de vosotros tiene una hipótesis, una idea sobre lo que puede haber causado la catástrofe que ha tenido lugar en aquella región. El problema es comprobar quien tiene razón. Para ello vamos a ver qué información nos da el texto. Fijaros, una cosa que nos pueda ayudar a descubrir la respuesta es situarnos con la imaginación en el lugar en que han ocurrido los hechos. Vamos a hacerlo al tiempo que adquirimos algo de cultura. Veamos dónde nos dice el texto que está situada Ruanda...

Al comienzo de la clase el profesor o profesora, dependiendo de la naturaleza de la misma, debe procurar conseguir tres objetivos, para lo que pueden realizar distintos tipos de acciones.

- (a) ¿De qué objetivos se trata?
- (b) ¿En cuál de los dos fragmentos se consiguen mejor? Señale las acciones o expresiones concretas que contribuyen a la consecución de cada uno, justificando por qué.
- (c) Pregunte por separado a varios alumnos y alumnas cuál de las dos formas de comenzar la clase resulta más motivadoras. Comprobará que no hay acuerdo. Pídale que expliquen sus respuestas y extraiga las conclusiones.

Actividad 2.

Grabe una de sus clases, preferentemente en vídeo. Después, utilizando las preguntas recogidas en el cuadro 4.1, escúchela o véala, y responda a las preguntas que allí se plantean. Finalmente, valore su modo de actuar desde el modelo de actuación propuesto en este capítulo:

- ¿Qué hace bien y debe, por tanto, seguir haciéndolo?
- ¿Qué características debía reflejar su modo de actuación y no refleja?
- ¿De qué otro modo podría haber actuado en momentos específicos para que el clima creado hubiera facilitado la motivación por aprender?

Comentarios a la actividad 1.

Los objetivos a conseguir son: 1. despertar la curiosidad, 2. mostrar la relevancia de la tarea, y 3. facilitar el mantenimiento de la atención –del interés–. Esto se consigue mejor en el segundo fragmento. La pregunta que se plantea obliga a los alumnos a recordar las cuestiones planteadas el día anterior para despertar su curiosidad lo que permite seguirla manteniendo en la presente clase. Dos de estas preguntas –¿Creéis que es posible que en España...?, ¿Qué podemos hacer...?– ponen en relación el tema con el contexto en que viven los alumnos, lo que contribuye a mostrar la relevancia del aprendizaje que se pretende lograr. A continuación, plantea la búsqueda de información como medio para responder al interrogante que plantea la discrepancia de ideas entre los alumnos. Esto hace que la actividad sea percibida como personal e intrínsecamente valiosa, más que como algo necesario para aprobar. Además, sugiere una estrategia que facilita encontrar la respuesta, sugerencia que da muestra de la relevancia específica de la actividad siguiente. Así, manteniendo la curiosidad, mostrando la relevancia, activando los conocimientos de los alumnos y, además, manteniéndolos activos, contribuye a motivar a los alumnos desde el comienzo de la clase. Ninguna de estas actividades aparece en el primer fragmento. En éste la profesora explica sin señalar el objetivo y la relevancia de la actividad. Además, utiliza términos que no es seguro que los alumnos comprendan, lo que contribuye a la pérdida de interés y al jaleo que se organiza. Así mismo, no les mantiene activos. Finalmente, toda su preocupación parece centrada en el control de la disciplina, lo que le lleva a un cambio de actividad que no tiene mucho sentido.