

## CAPÍTULO 3

### CREANDO EL ESCENARIO PARA UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD

Una enseñanza efectiva supone que eliminemos aquellos aspectos de nuestra docencia que incentivan un enfoque de aprendizaje superficial; y que desarrollemos un ambiente apropiado que estimule al estudiante a utilizar un enfoque de aprendizaje profundo. Esto implica lograr que el estudiante adquiera conciencia de que un involucramiento apropiado en la tarea es una idea buena y atractiva (conocida normalmente como “motivación”), y que como profesores establezcamos el tipo de clima que optimizará las interacciones apropiadas con nuestros estudiantes. Un aspecto importante de una enseñanza efectiva es la reflexión sobre la práctica, utilizando la reflexión transformadora, que hace que el profesor reflexione sobre sus prácticas actuales de enseñanza a través de los lentes de una sana teoría de la enseñanza y el aprendizaje para crear un mejor ambiente docente capaz de adaptarse al cambio de las circunstancias.

### LOGRAR QUE EL ESTUDIANTE SE INVOLUCRE EN EL APRENDIZAJE: MOTIVACIÓN

No existe el estudiante sin motivación: todo estudiante que no esté en coma quiere *hacer algo*. Nuestra tarea es maximizar las probabilidades de que lo que ellos quieren hacer sea lograr los resultados de aprendizajes esperados y de cualquier resultado no esperado, pero si deseado. Desafortunadamente, hay muchos aspectos de la enseñanza que realmente desincentivan a los estudiantes de hacer eso: nosotros necesitamos identificar y minimizar los mismos, en la medida que nos sea posible.

La mejor forma de motivarse es cuando éste surge de un interés o fascinación intrínseco, llámelo como deseo, pero, desafortunadamente, esto viene ocurriendo al final de la carrera universitaria, cuando el estudiante ya conoce mucho acerca de su profesión y, al igual que Susana, está involucrado en la misma. Nuestro problema, como profesores, es lograr que los estudiantes se involucren antes de que lleguen a esa etapa. Lamentablemente, los estudiantes como Roberto recurren a estrategias superficiales de aprendizaje para evitar involucrarse. No ayuda en nada decir que Roberto es un estudiante “sin motivación”. Claro que lo es: ese es el problema.

Los profesores que tienen una teoría de la enseñanza del Nivel 1 ven la motivación como una sustancia que el estudiante tiene en diferentes cantidades, los que son como Susana tienen mucha, los que son como Roberto tienen muy poca o ninguna motivación – y las cosas son así. Pero ¿estamos seguros de que podemos *hacer algo* para estimular a Roberto a involucrarse? Si, podemos. Dos factores hacen que los estudiantes (o cualquier persona) quiera aprender algo:

1. Ese algo tiene que ser importante; tiene que tener algún *valor* para el estudiante.
2. El estudiante necesita tener la *expectativa de que tendrá éxito* si se involucra en la tarea de aprenderlo.

Nadie quiere hacer algo si ve que no vale la pena. Tampoco quiere hacerlo, aunque considere que tiene valor, si está convencido de que no tiene ninguna probabilidad de tener éxito en su empeño. En ambos casos, hacer la tarea se percibirá como una pérdida de tiempo.

Esta teoría de sentido común del por qué los estudiantes quieren o no quieren aprender es llamada *teoría de la motivación de Expectativa de valor*, que nos dice que si alguien se va a involucrar en una actividad, él o ella necesita tanto valorar el resultado esperado como tener la expectativa de que con su esfuerzo el puede tener éxito; si cualquiera de estos elementos es igual a cero, entonces la motivación no se genera.

## ¿Qué es lo que hace que una tarea valga la pena realizarla?

Vamos a ver primero el componente de valor en la formula de la expectativa de valor. ¿Cómo podemos resaltar el valor de la tarea ante los estudiantes? La respuesta general es muy clara: haz su trabajo importante para ellos. El trabajo puede ser importante de varias formas, cada uno produciendo una categoría muy familiar de motivación:

- Lo que el resultado produce (motivación *extrínseca*)
- Lo que las demás personas valorizan (motivación *social*)
- La oportunidad de elevar su ego (motivación de *logro*)
- El proceso mismo de realizar la tarea (motivación *intrínseca*)

*La motivación extrínseca* ocurre cuando el estudiante realiza la tarea por el valor o la importancia que le atribuye a lo que obtiene como resultado de realizarla, que puede ser algo positivo o negativo que ocurre como resultado de su acción, esto puede ser un premio o recompensa que recibe, o algo negativo, como por ejemplo un castigo, que resulta de su fracaso o falta de involucramiento en la tarea.

La calidad del aprendizaje que este tipo de motivación produce con frecuencia es muy bajo. La atención del estudiante no está en la tarea sino en sus consecuencias. La motivación extrínseca es una invitación permanente al estudiante para que adopte un enfoque de aprendizaje superficial: en verdad, el componente motivacional del enfoque superficial es extrínseco, incluyendo el miedo al fracaso (Biggs 1987a). Los refuerzos negativos son peores que los positivos, porque si el aprendizaje no es exitoso, el castigo es la consecuencia, lo que introduce un conjunto de efectos colaterales como la ansiedad, la rabia, la vergüenza, el deseo de venganza, ninguno de los cuales es bueno para que la tarea sea realizada bien.

*La motivación social* ocurre cuando el estudiante aprende para complacer a alguien cuya opinión es importante para él. Si el proceso de estudiar, o el fruto de una buena educación, son valorados por otras personas que son importantes para el estudiante, la educación puede que asuma una importancia intrínseca para el estudiante. Esto es evidente en algunas familias, particularmente en las familias Asiáticas, las cuales tienen una alta consideración por la educación. Los niños y niñas de familias con estos antecedentes tienen mayores probabilidades de aceptar la idea de que la educación es algo bueno por lo cual vale la pena luchar sin cuestionamiento.

Normalmente podemos rastrear el comienzo de nuestro interés en algo, o en alguien que mostró ese interés ante nosotros. Queremos ser con esa persona. Este proceso es llamado “modelaje”, en el cual el modelo es admirado y rápidamente nos identificamos con el mismo. Los profesores universitarios están en una buena posición de ser vistos como modelos, especialmente cuando se producen relaciones uno-a-uno como en la supervisión de las tesis. Al nivel de los estudios de pre-grado, en las actuales universidades sobrepobladas, los estudiantes tienen menos oportunidades de involucrarse de manera más personal con los profesores pero, aún en estas circunstancias puede ocurrir, especialmente si el profesor despliega públicamente un gran entusiasmo por las materias que enseña.

*La motivación de logro* se refiere al deseo de alcanzar el resultado esperado para satisfacción de nuestro ego, esto ocurre por ejemplo cuando competimos con otros estudiantes y los vencemos. En estos casos el estudiante se siente bien consigo mismo. Esto con frecuencia puede llevar a grandes logros, y tiende a ser asociado con el aprendizaje profundo (Biggs 1987a), pero el objetivo del aprendizaje profundo y el de la motivación de logro son divergentes. El enfoque profundo se preocupa por el manejo lo más apropiadamente posible de la tarea, la motivación de logro en manejar la tarea para obtener las más altas calificaciones posibles. Altas calificaciones y aprendizaje apropiado deberían significar lo mismo, pero cuando el diseño de las evaluaciones de las tareas por parte de los profesores es pobre, los estudiantes pueden obtener buenas calificaciones utilizando enfoques de aprendizaje bajos e inapropiados, como lo hizo el estudiante referido por Ramsden (pp. 24-25).

La motivación de logro, en sí misma, no es algo agradable. Puede matar el aprendizaje colaborativo. En la medida que los otros estudiantes son vistos como competidores, no como colegas, se toman medidas para que los demás no nos superen: referencias y materiales importantes se les ocultan a los demás, pistas que favorecen el tener buenas calificaciones no son compartidas, se dan pistas y sugerencias que pueden conducir a errores. La motivación de logro necesita condiciones competitivas para funcionar, y aunque esto funciona para una minoría de estudiantes que están positivamente motivados por la competencia, en realidad perjudica el aprendizaje de aquellos que perciben la competencia como algo amenazador. La motivación de logro, al igual que la ansiedad, cambia las prioridades del estudiante, pasando el dominio del contenido de la materia a un segundo plano, adquiriendo preeminencia ganar o evitar la apariencia de perder,

por ejemplo realizando sólo las tareas más fáciles o, paradójicamente, tareas muy difíciles ante las cuales el estudiante puede fracasar con honor. Un número mayor de estudiantes se desconectan y trabajan menos bajo condiciones competitivas que aquellos que se motivan y trabajan mejor bajo estas condiciones. Aunque con frecuencia el trabajar en un ambiente competitivo se considera que es el ambiente normal en el cual se trabaja en la vida real, de aquí no se debe desprender que las universidades deben hacer del aprendizaje una competencia permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como ocurre cuando se utiliza el sistema de evaluación referido a normas, como es el caso de las calificaciones basadas en la “curva” que se calcula en función del rendimiento promedio del grupo.

*La motivación intrínseca* es el ideal académico pero es la más rara. Estudiantes como Susana aprenden porque están interesados en la tarea o en la actividad misma. Hacen la matemática por el placer intelectual de resolver problemas y ejercitar sus habilidades, independientemente de cualquier recompensa que ello pueda implicar. Lo importante es la travesía del viaje más que el punto de llegada. La motivación intrínseca lleva al aprendizaje profundo y al mejor trabajo académico.

La motivación intrínseca aumenta si se logran éxitos continuos producto del involucramiento con tareas específicas. Susana no va a la universidad a estudiar matemática sin haber experimentado éxitos previos en matemática. Pero hay que tener en cuenta, también, que el hecho de que muchos estudiantes no hayan tenido involucramiento formal con el contenido de una asignatura, sin embargo, no significa que no puedan desarrollar un interés intrínseco en el mismo. Interés en áreas del conocimiento como la psicología o la sociología que puede que el estudiante no haya estudiado previamente, puede surgir por curiosidad o por experiencias informales o por ser parte del plan de carrera del estudiante. Si el estudiante ve esta área del conocimiento como importante desde el punto de vista personal, casi seguro que de ahí se desprenderá un interés intrínseco en la misma.

La cuestión que se plantea es, ¿cómo motivar a los Robertos, que definitivamente no tienen planes sobre la carrera que desean estudiar, ni percepción de la importancia personal de las áreas del conocimiento que está estudiando y ni siquiera curiosidad sobre temas relacionados?

## **Involucrando a los estudiantes que todavía no están intrínsecamente motivados**

Refraseando la pregunta: ¿Si un estudiante todavía no percibe la tarea como importante, cómo podemos lograr que lo haga?

Vamos a ver, primero, la motivación extrínseca, cuando el profesor ve en la evaluación la respuesta para lograr motivar al estudiante. Una creencia común es que el estudiante no invertirá tiempo en aprender un tema si piensa que no va a ser incluido en el examen. Muy bien, dicen algunos, garanticemos que el mismo esté incluido en el examen. Pero esta es una excelente forma de hacer que el mismo sea

percibido como importante sólo para los fines de la evaluación, devaluando así su importancia. Esta decisión contribuye a desarrollar en el estudiante la creencia de que el único valor del tema es que yo he decidido incluirlo en el examen.

En un sistema alineado de enseñanza, esto no ocurre. La razón por la que el tema se va a evaluar es porque es lo suficientemente importante como para ser incluido porque tributa al logro del resultado esperado. El hecho de que esté allí establece su importancia. Evaluar fuera del currículum, o a un nivel cognitivo más bajo de lo que el currículum demanda, lleva al diseño de tareas irrelevantes o contra productivas lo que será resentido por el estudiante o la utilizará para su ventaja, como lo hizo el estudiante que escribió “quien dijo qué en los dos lados de la hoja”.

El efecto de la evaluación también depende del tipo de clima que ha sido creado. Un profesor le dice a sus estudiantes del último año de su carrera: “Ustedes van a odiar las próximas dos semanas de clases; yo sé que yo lo haré. No veo la razón por la que debemos hacer este tipo de análisis lingüístico que vamos a realizar, pero tenemos que hacerla porque está en el programa de la asignatura y tenemos que cubrirlo”. Para sorpresa, ¡una estudiante consideró que para ella el tema fue la parte más interesante del curso, y decidió preparar su trabajo final de grado sobre el mismo! Susana puede manejar fácilmente este tipo de situaciones: ella tiene sus propias razones para evaluar la importancia del tema. Pero Roberto, que no tiene ningún interés y por lo tanto confía en la palabra del profesor, verá el tema como sin ningún valor, y por lo tanto no desarrollará ningún interés en aprenderlo, excepto quizás por alguna razón cínica.

Utilizar la **motivación social** es una buena estrategia. Los profesores que aman y disfrutan lo que enseñan y lo demuestran pueden ser de inspiración para los estudiantes y mostrar con su ejemplo la importancia del contenido de la asignatura que enseñan. El hecho de que el estudiante vea que hay alguien que percibe un gran valor en el tema producirá curiosidad en el estudiante para buscar su valor.

La llave para la motivación, entonces, es **asegurar que las actividades académicas tengan significado y sean percibidas como importantes por los estudiantes**. Esto se evidencia de manera más clara cuando la enseñanza se orienta a la solución de problemas, en los que problemas de la vida diaria se utilizan como contexto a través de los cuales los estudiantes aprenden el contenido académico y las habilidades profesionales. Cuando el estudiante se enfrenta a un paciente con una pierna que sospecha que está rota y que él tiene que ayudar, el aprender todo lo necesario para poder realizar el diagnóstico y el tratamiento del paciente se convierte en una actividad de la mayor importancia para un estudiante de medicina. El **aprendizaje basado en problemas** normalmente se asume con mucho entusiasmo por parte del estudiante; vamos a analizar más en profundidad esta estrategia de enseñanza en el capítulo 9.

## ¿Qué hace que un estudiante desarrolle la expectativa de éxito o fracaso?

Vamos a examinar el siguiente incidente real:

Cuando asisto a las clases de Psic. I, el Profesor de estadística nos dice “el que no pueda seguir el contenido de esta materia no está apto para estar en la Universidad. Ese fue el primer mensaje que recibí. Yo estaba teniendo problema con las estadísticas y por lo tanto pensé, quizás el profesor tenga razón, quizás la universidad no es para mí. Me gustó el resto de las materias pero no pude manejar las estadísticas y no me retiré.

Al año siguiente, algo curioso, cursé Matemática I y llegamos a la teoría de las probabilidades, algo muy parecido en lo que había fracasado el año anterior. Pero el profesor aquí nos dijo “las probabilidades son algo difíciles. Ustedes necesitan trabajarlas. Ustedes son bienvenidos a venir a mi oficina a buscar ayuda si realmente lo necesitan...

Fue como el encendido de una luz. ¡No era yo el culpable, después de todo! El contenido de la asignatura realmente era difícil, pero si yo hacía el esfuerzo puede ser que tenga éxito. Ese año obtuve buenas calificaciones en esa parte de la asignatura.

(Testimonio de un estudiante, citado en Biggs y Moore 1993: 272)

A este estudiante se le hizo creer que no tenía oportunidad de tener éxito. Su primer profesor atribuía la falta de éxito de los estudiantes a su falta de habilidad, como el estudiante veía que no estaba teniendo éxito, concluyó que no tenía la habilidad que se necesitaba. Como esto está fuera de su control, concluyó que no tendría oportunidad de tener éxito. Su segundo profesor le atribuía el éxito al esfuerzo, que es algo que el estudiante puede controlar. Con esa concepción vino la convicción liberadora de que lo que al inicio era un fracaso seguro podía ser un éxito posible, si se realizaba el esfuerzo necesario. De ahí que el estudiante perseveró, hizo el esfuerzo y tuvo éxito. La razón detrás de esta transformación es muy importante para decidir cómo motivar a nuestros estudiantes.

Una historia de involucramiento exitoso con tareas que son desde el punto de vista personal significativas le permite al estudiante tanto construir el conocimiento de base necesario para un aprendizaje profundo y, desde el punto de vista motivacional, le ayuda a desarrollar la expectativa que le da confianza en el éxito futuro. Estas expectativas crean los sentimientos que los psicólogos llaman “auto-eficacia”, o de manera más simple “empoderamiento”: “Yo puedo hacer esto; esto es lo mío.”

Las expectativas de éxito se alimentan de los éxitos previos, pero sólo si las condiciones que son percibidas como conducentes al éxito permanecen sin cambiar. Si un estudiante cree que un éxito se debió a factores que pueden cambiar y que no están bajo su control, como por ejemplo la suerte o la dependencia de un determinado profesor, la creencia en el éxito futuro puede que disminuya.

Los occidentales difieren significativamente de los chinos en sus atribuciones al éxito o al fracaso. Los occidentales tienden a ver el éxito como atribuible más a la habilidad que al esfuerzo, mientras los chinos ven el esfuerzo como algo más importante. Esta es quizás una de las razones del por qué a los estudiantes chinos les va tan bien en las pruebas internacionales (Watkins y Biggs 1996).



Tomemos los métodos de evaluar a los estudiantes. Las **evaluaciones** referidas a normas se basan en calificar a los estudiantes comparándolos uno con los otros, por ejemplo jerarquizándolos o clasificándolos, o “tirando una curva” sobre el comportamiento del grupo en el examen. Los estudiantes ven este tipo de evaluación como competitivas, para lograr una alta calificación tienen que vencer a otros estudiantes. Esto coloca un “Premium” en la importancia relativa de la habilidad para lograr un determinado resultado. En las evaluaciones basadas en criterios, en las que los estudiantes son evaluados en función de cuán bien logran cumplir con ciertos criterios, ellos perciben que para lograr una buena calificación lo que necesitan es conocer y dominar el resultado esperado y aprender cómo llegar allí, con un “premio” a factores que tienen que ver con el esfuerzo, habilidades de estudiar y saber hacer. En las evaluaciones referidas a normas el éxito depende de las habilidades de otros estudiantes, sobre las cuales no hay control, mientras en las evaluaciones referidas a criterios, la pelota está en la cancha del estudiante.

La **retroalimentación** del profesor tiene un efecto poderoso en las **expectativas de éxito de los estudiantes**, como lo muestra la historia del estudiante de psicología que al final tuvo éxito. El comentario del profesor de psicología destruyó el control del estudiante, en tanto que el profesor de matemática hizo que el estudiante viera que el éxito dependía de él. La retroalimentación hecha en cada avance en el proceso de aprender también da apoyo a la creencia en el éxito futuro, esto se hace más fácil cuando las evaluaciones son referidas a criterio: “Esto es lo que tu hiciste, el criterio te dice lo que podrías haber hecho, de manera que esa es la forma de obtener mejores resultados.”

Pero ¿cómo es que la retroalimentación referida a normas, tales como “usted está por debajo del promedio en este tema”, ayuda al estudiante a aprender”? ¿Qué hace Roberto con esa información? Esto sin tomar en consideración que algunos estudiantes no se sienten cómodos cuando se les dice en qué posición ellos están en relación a otros compañeros, pero en realidad esa información tiene poca relación con el aprendizaje. Es agradable que a uno le digan que uno es más inteligente que la mayoría del curso, pero no ayuda mucho para aprender cómo tener un mejor desempeño. Decirle a un estudiante, directa o indirectamente, que uno es menos inteligente que la mayoría de los estudiantes del curso es simplemente destructivo.

*La tarea 3.1 les pide a ustedes pensar acerca de los mensajes que le envían a sus estudiantes que les hacen sentir con esperanza o sin ella para el éxito futuro.*

El profesor puede que se preocupe menos en motivar al estudiante y más en enseñar mejor. Este, en síntesis, es el mensaje de esta sección. “La motivación” se maneja de dos formas. Lo primero es **evitar hacer aquellas cosas que devalúan las tareas académicas**, como utilizar el cinismo o enviando mensajes a los estudiantes que les pueden llevar a creer que ellos no tienen oportunidad de tener éxito. Lo segundo es enseñar de forma tal que los estudiantes **construyan una buena base de conocimientos**, logren éxitos en problemas que son significativos y desarrollen un sentimiento de “empoderamiento” de sus motivaciones de aprendizaje; la motivación sigue al buen aprendizaje como la noche sigue al día. Es un problema de entender las causas y los efectos correctos.

El próximo paso en el establecimiento del escenario para una enseñanza efectiva es lograr un clima en el aula productivo.

## EL CLIMA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los profesores crean un cierto clima de aprendizaje a través de interacciones formales e informales con los estudiantes, lo que establece cómo nosotros y nuestros estudiantes sentimos acerca del aprendizaje. Esta naturalmente tiene fuertes efectos en el aprendizaje de los estudiantes.

Tarea 3.1 ¿Qué mensajes de éxito o fracaso usted le transmite a sus estudiantes?

*Cuando el estudiante tiene éxito, ¿usted le transmite el mensaje esperanzador que le refuerza su creencia de que puede seguir teniendo éxito en el futuro? “Usted en este tema es bueno, ¿no es verdad?” o la expresión sin esperanza, que lo desanima: “En esta ocasión tuviste suerte”.*

*Cuando el estudiante fracasa, ¿usted le transmite el mensaje esperanzador de que a pesar de ello, el puede tener éxito en el futuro: “Esto es difícil, pero con un poco más de esfuerzo tu lo lograrás:” o el mensaje sin esperanza: “ Yo creo que simplemente tu no tienes lo que se necesita para lograrlo.”*

Piensa un poco retrospectivamente, en alguna de tus intervenciones con los estudiantes, tales como comentarios en clases, tu lenguaje corporal, la forma como manejaste las preguntas que te hicieron, los comentarios escritos que le hiciste en las tareas, describiéndole lo que significa tener éxito, describiéndoles la tarea, las lecturas o algo parecido. ¿Usted considera que lo que usted le dijo era esperanzador para su éxito futuro, o sin esperanza? Escriba un par de ejemplos:

1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Clima de conformidad a la teoría X y la teoría Y

Douglas McGregor (1960) fue un psicólogo de la gestión que distinguió dos climas organizacionales: la Teoría X y la Teoría Y. La “teoría” se refiere a los supuestos acerca de la confianza en el ser humano. Los gestores que funcionan de conformidad a la Teoría X asumen que no se puede confiar en los empleados, los que lo hacen a partir de la Teoría Y asumen que si se puede confiar y que obtienes mejores resultados cuando se parte de esa confianza, idea esta que es poco acogida en estos tiempos neo-conservadores.

Sin embargo, tanto la Teoría X como la Y son transferibles a la situación que se produce en el salón de clases. Los profesores que funcionan a partir de la Teoría X asumen que los estudiantes no quieren aprender, que van a hacer trampa si se les da la más mínima oportunidad y por lo tanto no se les debe permitir que tomen ninguna decisión en relación a su aprendizaje. Ellos necesitan que se les diga qué hacer y qué estudiar, la asistencia a clases debe ser chequeada cada vez, los exámenes vigilados deben tener el mayor peso en la calificación final, las autoevaluaciones y las evaluaciones de los pares no deben ser consideradas, las regulaciones y las fechas finales de entrega de tareas tienen que ser especificadas indicando las sanciones que se aplicarán si las mismas no son cumplidas.

Esta forma de pensar lleva rápidamente a un clima de aprendizaje basado en la ansiedad: coloca el miedo en ellos, *entonces* ellos trabajarán! La Teoría X es, fundamentalmente, una teoría basada en un modelo de enseñanza que ubica toda la culpabilidad en el estudiante, y con ello va todo el equipaje asociado con la teoría del Nivel 1 de la enseñanza.

Los profesores que funcionan a partir de la Teoría Y asumen que los estudiantes hacen lo mejor que pueden cuando se les da libertad y espacio para que utilicen su propio juicio, que mientras la burocratización del salón de clases y de la institución puede que sea necesaria para dirigir de manera estricta un barco, exagerarlo será contra productivo para el buen aprendizaje. Consecuentemente, los profesores guiados por la Teoría Y toman el punto de vista contrario al de la Teoría X en temas como las tareas de evaluación que se hacen en la casa, las autoevaluaciones y las evaluaciones de pares, la asistencia a clases, permitiéndoles a los estudiantes tomar sus propias decisiones. En otras palabras, al estudiante se le da el beneficio de la duda. Es verdad que algunos estudiantes puede que tengan más probabilidad de hacer trampa cuando son evaluados mediante un proyecto que cuando son evaluados mediante un examen vigilado, pero los profesores que utilizan la Teoría Y argumentarán que el beneficio educativo sobrepasa el riesgo. El objetivo de la enseñanza es apoyar el aprendizaje de los estudiantes, no vencer la astucia de los estudiantes.

Los casos anteriores son casos puros. Un ambiente de clases totalmente basado en la Teoría X sería intolerable, así como uno basado totalmente en la Teoría Y sería imposible de gestionar eficientemente. Elementos de ambos existen en el ambiente de aprendizaje que creemos, pero en nuestra filosofía personal nos inclinamos más

hacia un extremo que hacia el otro. Nosotros debemos crear el tipo de ambiente de aprendizaje que consideremos que establece el balance apropiado para el aprendizaje óptimo, dada nuestra teoría de la enseñanza, las condiciones bajo las cuales trabajamos, y la naturaleza del contenido de la asignatura que estamos enseñando y la de nuestros estudiantes.

En la medida que nos inclinemos más hacia la Teoría X o hacia la Y se traducirá en acciones que se reflejarán en todos los niveles de la interacción profesor-alumno. Por ejemplo, cuando un profesor que no hablaba cantonés les dijo a sus colegas de la Universidad de Hong Kong, en donde el inglés es la lengua oficial de enseñanza, que le permitía a sus estudiantes utilizar el cantonés en las discusiones de grupos, porque la interacción grupal era mucha más viva, sus colegas le reprocharon diciéndole: “Pero ellos podían estar discutiendo sobre el juego de fútbol”. Es verdad, ellos podrían estar haciendo eso. Pero también podrían estar involucrados en un proceso de aprendizaje muy productivo.

Es una cuestión de balancear la confianza, el riesgo y el valor. Desde la Teoría X se opera con muy baja confianza, lo que produce bajo riesgo pero con resultados de muy bajo valor. Si no confías en los estudiantes lo evalúas bajo mucha seguridad, bajo condiciones vigiladas con muy bajo riesgo de que hagan trampa, pero lo que se logra producir bajo esas circunstancias puede que sea irrelevante desde el punto de vista de los resultados que se esperan lograr (pp. 227-9). Desde la Teoría Y se opera con mucha confianza, produciendo resultados de alto valor pero con el riesgo de que algunos resultados sean el producto de trampas. La siguiente cita de un estudiante en la universidad, que era profesor en una escuela, ilustra el balance entre riesgo y valor:

*Lo más importante que aprendí de este curso es mi mayor defecto como profesor, es decir, yo no confiaba en que mis estudiantes fueran capaces de comportarse bien...(o ser)... capaces de asumir la responsabilidad de su aprendizaje...Yo elaboré numerosas reglas en el aula para que la siguieran para asegurarme que se “comportaran correctamente”, hice toda la preparación y la planificación para ellos, dándole montañas de trabajo para hacer en la casa y exámenes cortos para asegurarme que ellos lo habían hecho y así otras medidas de control –todas basadas en mi falta de confianza en ellos! Y me atreví a culparlos por su pasividad y dependencia cuando, en realidad, ¡todo lo que hice fue estimularlos a que fueran pasivos y dependientes!*

(Estudiante, Universidad de Hong Kong).

## ¿Cómo el clima del aula afecta el aprendizaje?

La Teoría X restringe el rango de las potenciales formas útiles que puedo utilizar para el aprendizaje, particularmente el aprendizaje auto dirigido, como lo ilustra la cita que acabamos de ver. La Teoría X también genera sentimientos negativos, que distraen del involucramiento apropiado en la tarea, estimulando de manera directa un enfoque de aprendizaje superficial. **La Teoría X genera dos emociones contra productivas: la ansiedad y el cinismo.**

**La Ansiedad** producida por ejemplo por *la intimidación, el sarcasmo, la amenaza del fracaso o el uso excesivo de castigos*, simplemente produce una necesidad intensa de salir de la situación. El comportamiento del estudiante es por lo tanto dirigido hacia ese fin, antes que al real involucramiento en la tarea de aprender. La ansiedad genera un caos en las prioridades del estudiante.

**El cinismo** funciona de una manera más fría sobre el aprendizaje. Cuando se percibe que el profesor está degradando la tarea o que menosprecia a los estudiantes la reacción de éstos tiende a ser cínica y, con ello, tienden a tomar una decisión deliberada de no involucrarse honestamente en la tarea. Si el profesor no toma el trabajo con seriedad, ¿por qué lo debe hacer el estudiante? **Hay diferentes maneras en los que los profesores inducen al cinismo:**

- Mostrando falta de interés o disgusto por un tema (“Ustedes van a odiar este tema, pero tenemos que cubrirlo”).
- Jugando con los estudiantes cuando estos no pueden responderle, como por ejemplo poniendo distractores graciosos en los exámenes de selección múltiples.
- Burlándose de las respuestas de los estudiantes en clase con sarcasmos o referencias que degradan el ego del estudiante.
- Aplicando la Teoría X con números, como por ejemplo estableciendo una línea después de la palabra 2000, en un ensayo en el que puso como límite 2000 palabras y evaluando sólo hasta ese punto. Pero si el estudiante se excedió del límite, puede que haya sido para poder presentar su argumento con mayor claridad. El mensaje que envía al pasar una raya en la palabra 2,000 es: deseo de fastidiar es todo, lo único que le interesa es controlar, no se molesta en analizar el caso, solo se preocupa por contar las palabras y verificar si está dentro del límite establecido.
- Poniendo mucho trabajo no relevante: insistiendo en trivialidades, poniendo más énfasis en el cumplimiento de requisitos burocráticos o en conveniencias personales y menos en el desempeño con calidad.
- Mostrándose autoritario: rehusando aceptar o considerar la crítica de los estudiantes o sus sugerencias en cuanto al contenido o el método de enseñanza, mostrándose “muy ocupado” para prestarle atención a las demandas razonables de los estudiantes.

Una **fuentes particular tanto de la ansiedad como del cinismo es el “stress”** producido por la obsesión de cubrir todo el programa: muchos temas, todos enseñados con el mismo énfasis. El estudiante es abarrotado de trabajo y el involucramiento profundo en cualquiera de los temas se hace imposible. Hay muchas razones por las cuales los estudiantes son sometidos a un “stress” debido a la falta de tiempo:

- Falta de coordinación entre los profesores al establecer las fechas límites para entregar las tareas;
- Falta de conocimiento o de preocupación de la perspectiva del estudiante sobre la sobrecarga de trabajo;

- Enseñanza compartida y, de manera particular, evaluación compartida, en donde cada profesor considera que su contribución es la más importante.
- Generalmente, una falta de cuidado y previsión en el diseño del curriculum, tales como duplicación de temas en diferentes asignaturas. Como veremos en el Capítulo 6, la Enseñanza y el Aprendizaje Basado en Resultados (EABR) ofrecen la oportunidad de revisar los resultados de los cursos en el contexto de los resultados esperados de la carrera, lo que permite minimizar o eliminar esa duplicación que con frecuencia ocurre.

Involucrarse con profundidad en un tarea toma tiempo. Si usted no proporciona ese tiempo, no obtendrá un involucramiento profundo.

*El gran enemigo del aprendizaje es la cobertura- Yo no me cansaré de repetir esto lo suficiente. Si estás decidido a cubrir una gran cantidad de cosas, puedes garantizar que la mayoría de los niños y niñas o jóvenes no entenderán, porque ellos no han tenido tiempo suficiente para analizarlas en profundidad, para detectar cuáles son los requisitos para un buen entendimiento, y para ser capaces de poner en práctica ese entendimiento en circunstancias diferentes.*

(Gardner 1993: 24).

## Clima y dirección: síntesis

Vamos a unir las dos secciones sobre motivación y clima. Un clima basado en la Teoría Y es una condición necesaria aunque no suficiente para cultivar una motivación positiva. El profesor luego tiene que demostrar que la tarea vale la pena y que es posible hacerla.

Las expectativas de éxito o fracaso dependen, de manera crítica, de a qué le atribuye el estudiante su éxito o fracaso. Cómo estas atribuciones son desarrolladas son parcialmente resultados culturales, de la educación o de lo que ocurre en el salón de clases. Transmitir la idea de que el fracaso es debido a factores que no están bajo el control de los estudiantes y que por lo tanto no hay nada que hacer al respecto (como por ejemplo poca habilidad), es transmitirle al estudiante una expectativa de fracaso futuro. Atribuir el fracaso a factores que pueden ser cambiados, tales como la falta de ciertas destrezas (las cuales pueden ser enseñadas y aprendidas) o a un esfuerzo insuficiente (el cual puede ser incrementado la próxima vez) , ayuda a remover la incapacidad a la que el fracaso puede inducir. Así mismo, la atribución del éxito a un interés especial, o a la competencia, puede incrementar el sentimiento de “empoderamiento” y, en consecuencia, la motivación positiva. Atribuir el éxito a la suerte, o a la ayuda de alguien, probablemente disminuye el sentimiento de “empoderamiento”.

Finalmente, un clima basado en la Teoría Y no necesariamente significa un ambiente de enseñanza-aprendizaje desorganizado. Un ambiente organizado, con claros objetivos y con retroalimentación permanente, es muy importante para motivar a los estudiantes y para desarrollar un enfoque de aprendizaje profundo (Hattie y Watkins 1988; Entwistle et al. 1989).

**Tarea 3.2 ¿Qué tipo de clima de aula crea usted para sus estudiantes?**

Coloque un x en el punto del continuum que mejor represente lo que usted actualmente hace cuando enseña en relación a:

	Estricto	Negociable
1. Gestión del aula		
2. Cumplimiento de las fechas límites para entrar las tareas		
3. Control de asistencia		
4. Dar exámenes no vigilados		
5. No permitir acceso de los estudiantes a sus notas durante el examen		
6. No permitirle a los estudiantes que tomen riesgos		
7. Tú asumes el control de todos los asuntos relativos a la enseñanza y a la evaluación		

Ahora analice la posición de las X. Si están más concentradas hacia la izquierda (estricto), puede que usted esté creando un clima de aula más acorde con la Teoría X. Si las X están más concentradas hacia la derecha (Negociable), entonces es posible que esté más orientado por la Teoría Y.

Así pues, ¿Qué clima de aula está usted creando para sus estudiantes?

¿El clima de aula que usted crea incentiva el desarrollo de un enfoque de aprendizaje profundo entre sus estudiantes? Si no lo hace, ¿Qué medidas piensa tomar para cambiar el clima del aula y propiciar así el logro de los resultados de aprendizaje esperados, mediante el desarrollo, por parte de sus estudiantes, de un enfoque de aprendizaje profundo?

**Sus reflexiones:**


Conocer a dónde vas, y recibiendo retroalimentación indicando cuán bien estás progresando, aumentan las expectativas de éxito.

Manejar en medio de una densa neblina es muy desagradable. Tan bien lo es aprender cuando no se tiene claro hacia dónde se dirige el aprendizaje.

Lo importante es preguntarse, como profesores, ¿Qué tipo de clima estoy creando para mis estudiantes? La Tarea 3.2 es un ejercicio para ayudarles a identificar el clima de aula que usted crea. Pero lo que es más importante es cómo usted puede mejorarlo para facilitar un mejor enfoque de aprendizaje.

## Enseñanza reflexiva

Una enseñanza efectiva y sabia no es, sin embargo, simplemente una cuestión de aplicar unos principios generales de enseñanza de conformidad a ciertas reglas; ellos necesitan ser adaptados a las fortalezas de cada profesor y al contexto en el que ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una característica de los profesores universitarios exitosos es su disposición a buscar y tomar en consideración la opinión de los estudiantes sobre su enseñanza, para ver en qué puede ser mejorada (Dunkin y Precians 1992). **Los mejores profesores son los que de manera continua reflexionan sobre cómo hacer cada vez mejor su enseñanza.**

Vamos a imaginarnos que Susana y Roberto se graduaron como profesores hace 20 años. Susana ahora es una profesora con 20 años de experiencia; Roberto es un profesor con un año de experiencia repetido 19 veces. Susana es una profesora reflexiva: cada experiencia significativa, particularmente aquellas que constituyen fracasos, las ha convertido en una experiencia de aprendizaje; siendo cada vez mejor y mejor profesora. Roberto es un profesor reactivo. El atraviesa el mismo ciclo año tras año y cuando las cosas van mal él tiende a culpar a los estudiantes, a la administración o a la intervención del gobierno. Si funcionó el año pasado y no funciona ahora, ¿por qué el problema tiene que ser su manera de enseñar?

El tipo de pensamiento mostrado por Susana, que no lo muestra Roberto, es conocido como *“práctica reflexiva”*. Donald Schon (1983) acuñó el término **“Profesional reflexivo”**, indicando que los profesionales exitosos, como los arquitectos y los médicos, necesitan reflexionar cuando enfrentan problemas nuevos o dificultades para las cuales no fueron específicamente entrenados para resolver y manejarlos para seguir adelante. Lo mismo ocurre con los profesores universitarios (Brockbank McGill 1998). Un ejemplo inspirador de profesional reflexivo en el ambiente universitario nos lo ofrece Cowan (2002).

**“Reflexión”** es, sin embargo, una palabra engañosa. Es mejor utilizar el término *reflexión transformativa*. Cuando te paras frente a un espejo lo que ves es tu reflejo, lo que *eres*. La reflexión transformativa es como el espejo de Blancanieves: te dice lo que *puedes ser*. Este espejo utiliza teorías que permiten la transformación de la situación insatisfactoria en la que estamos a la más efectiva de lo que debe ser.

La teoría nos hace consciente de que hay un problema y nos ayuda a buscar una solución a dicho problema. Los profesores universitarios tienen la teoría relativa a su disciplina en la punta de los dedos, pero muchos no tienen una teoría explícita y bien estructurada relacionada con la *enseñanza* de la misma. Reflexionar sobre tu enseñanza, y verificar qué está mal y cómo se puede mejorar, demanda una teoría explícita de la enseñanza. Como dijimos anteriormente, todos los profesores tienen algún tipo de teoría implícita de la enseñanza, pero necesitamos algo más concreto, una teoría conscientemente elaborada que de respuesta a los problemas de la enseñanza. El choque inicial que nos lleva a decir “aquí hay un problema” tiene que ser definido de tal manera que nos conduzca a la solución del mismo. Cuando el profesor dice “No estoy logrando que los estudiantes me entiendan” no define un problema soluble. “Los estudiantes sólo me están dando como respuesta lo que les digo en mis clases” si es soluble. La última expresión está basada en la teoría de que cuando los estudiantes sólo dan como respuesta lo que escuchan en las clases, algo está mal. Una buena teoría debe sugerir que algo pasa en la manera como el profesor enseña, no un defecto inherente al estudiante. Puede ser que el procedimiento de evaluación le está permitiendo a los estudiantes salir del paso repitiendo lo que escucharon en la clase. Si es así, entonces necesitamos presentarles tareas en donde esto no les funcione. La reflexión transformativa, por lo tanto, es un proceso de múltiples etapas de: reflexionar-planificar-aplicar-evaluar (y hacerse la pregunta ¿funciona?)

## **La investigación, reflexión y el trabajo académico sobre la enseñanza y el aprendizaje (SoTL, en inglés)**

En el año 1990, Boyer (1990) introdujo la noción de que la *investigación, la reflexión y el trabajo académico (scholarship)* debería aplicarse tanto a la enseñanza como a la investigación. *La investigación, la reflexión y el trabajo académico (scholarship)* en este contexto significan que el profesor debe mantenerse al día en sus conocimientos acerca de lo que enseña y de cómo lo enseña y aplicar ese conocimiento de manera reflexiva a su propia labor de enseñar. Más recientemente, el concepto de Boyer ha sido expandido para incluir también el aprendizaje, de manera que ahora hablamos de la *investigación, la reflexión y el trabajo académico* sobre la enseñanza y el aprendizaje (scholarship of teaching and learning, SoTL), y en estos momentos existe una pujante Sociedad Internacional para el Trabajo Académico de la Enseñanza y el Aprendizaje, y una revista (ver al final de este capítulo). Ahora vamos a ver cómo los profesores pueden incorporar este trabajo académico en su pensamiento acerca de la enseñanza y como base de su reflexión transformativa. El trabajo académico sobre la enseñanza y el aprendizaje debe ser realizado por los profesores de manera individual, y por las instituciones, como el marco dentro del cual todas las decisiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje se realizan. Discutiremos las implicaciones institucionales en el Capítulo



13. Ahora vamos a analizar cómo los profesores pueden incorporar la indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje en su pensamiento educativo, como base de su reflexión transformadora.

Utilizando un enfoque fenomenográfico, Trigwell et al. (2000) entrevistaron a 20 profesores en una universidad australiana y encontraron cinco categorías para describir la “*investigación, reflexión y trabajo académico*” sobre la enseñanza, yendo desde un nivel básico hasta un nivel en donde la reflexión transformadora era muy efectiva:

- A La “*investigación, reflexión y trabajo académico*” sobre la enseñanza se refiere a conocer la literatura sobre la enseñanza mediante la recolección y la lectura de esa literatura.
- B La “*investigación, reflexión y trabajo académico*” sobre la enseñanza se refiere a mejorar la enseñanza mediante la recolección y lectura de la literatura sobre la enseñanza.
- C La “*investigación, reflexión y trabajo académico*” sobre la enseñanza se refiere a mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante la investigación del aprendizaje de nuestros propios estudiantes y de nuestra enseñanza.
- D La “*investigación, reflexión y trabajo académico*” sobre la enseñanza se refiere a mejorar el aprendizaje de nuestro propios estudiantes mediante el conocimiento y la vinculación de la literatura sobre la enseñanza y el aprendizaje a la literatura y el conocimiento de la disciplina específica que enseñamos.
- E La “*investigación, reflexión y trabajo académico*” sobre la enseñanza se refiere a mejorar el aprendizaje de los estudiantes en general dentro de la disciplina, mediante la recolección y la comunicación de los resultados de nuestro propio trabajo sobre la enseñanza y el aprendizaje dentro de la disciplina.

(Trigwell et al. 2000: 159)

Las dos primeras categorías están en el Nivel 2, leer acerca de la enseñanza solamente y entonces aplicar ese conocimiento a la enseñanza, en tanto que las últimas tres están en el Nivel 3 (pp.18-20), que se focaliza en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Las últimas tres categorías involucran, por primera vez, la reflexión en base a una teoría para ver cómo uno puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de nuestra propia enseñanza. La categoría C se focaliza en el aprendizaje del estudiante en general, la Categoría D relaciona tal reflexión para incluir el conocimiento específico de la asignatura, y la Categoría E generaliza esto para convertirlo en una investigación, con la responsabilidad de hacer nuestro trabajo conocido generalmente.

Podemos distinguir diferentes focos de reflexión: sobre la enseñanza sólo o en cómo la enseñanza se relaciona con el aprendizaje de los estudiantes; en la enseñanza en general o sobre la disciplina-específica tanto como las implicaciones generales; y en

el uso de la teoría formal tomada de la literatura en oposición a las teorías informales sobre la enseñanza de los propios profesores.

En este libro estamos interesados en una teoría formal del aprendizaje de los estudiantes, la del alineamiento constructivo la cual discutimos en el Capítulo 6 y en los Capítulos siguientes, y utilizamos esta teoría como base para la reflexión transformadora. Reconocemos la importancia de la aplicación a disciplinas específicas, pero en un libro como este no podemos tratar el contenido de todas las áreas excepto que en el capítulo final, el Capítulo 14, describimos ejemplos de cómo el alineamiento constructivo ha sido aplicado reflexivamente por profesores de diversas áreas del conocimiento.

El asunto sobre la práctica reflexiva, sin embargo, es que le permite a los profesores aplicar principios generales a su contexto particular incluyendo su área particular de enseñanza. A continuación presentamos un excelente ejemplo.

### **Un ejemplo de reflexión transformadora**

Stuart Tyler tenía problemas enseñando a los estudiantes de enfermería los edemas asociados con el para cardíaco (Ver el Cuadro 3.1).

### Cuadro 3.1 Un ejemplo de reflexión transformadora en la enseñanza de enfermería

*El Problema:* el 90% de los estudiantes de enfermería tienen dificultades para entender el tema: edemas asociados con fallos cardíacos.

*Hipótesis:* Un enfoque visual es más apropiado para tratar el tema y se ajusta más al estilo de aprendizaje de los estudiantes.

*Solución:* Desarrollar un enfoque multisensorial del cual no haya “escape”. Tiene que tener atractivo visual y movimiento: de aquí se desprende que tiene que ser *multimedia*, y animado.

*Resultado:* Solo se observó una ligera mejora en el aprendizaje de los estudiantes.

*Reflexión:* “He perdido mi tiempo”

Pero Tyler leyó la primera edición de este libro y aprendió que:

1. A no culpar al estudiante.
2. A no culpar al profesor.
3. A no culpar el instrumento de aprendizaje utilizado.
4. Culpa a la falta de alineamiento
5. Culpa la falta de alineamiento de la evaluación con los resultados esperados.

*Una reflexión adicional:* “El programa multimedia era muy bueno...lo que le faltaba era alineamiento y evaluación.”

*Ahora el estudiante:*

1. Llena una hoja de trabajo accesible desde el hogar (evaluada por colegas estudiantes).
2. Llena una hoja de trabajo similar en clase (también evaluada por compañeros).

*Resultado:* La tasa de aprobación en estudios clínicos subió de 80% a 99.5%

Vamos a conversar con Stewart Tylor. Ambos, Stuart y Stewart tenían problemas enseñando los edemas asociados con el paro cardíaco; ambos pensaban que para hacer una buena presentación del problema necesitaban videos tridimensionales que fueran realistas, utilizando movimiento para modelar el proceso en vez de sólo hablar verbalmente del mismo e ilustrarlos con diagramas bi-dimensionales estáticos. Ambos descubrieron que los videos no producían mucha diferencia en el desempeño de los estudiantes. Stewart concluyó que el había hecho lo mejor que podía; el utilizó la tecnología más apropiada de conformidad a todos los buenos

libros al respecto pero resultó que no valió la pena ese esfuerzo adicional. Volvió, en consecuencia, a sus clases explicativas tradicionales. Stuart, por el contrario, reflexionó: “Si no funciona, y debería funcionar. ¿Por qué no funcionó?”. El tenía una teoría, que, cuando pensó sobre la misma, se desprendía de ella que aparentemente no había alineación entre el tipo de tarea evaluativa que estaba realizando y el resultado que esperaba encontrar. Desarrolló, en consecuencia, un instrumento de evaluación alineado con la actividad de enseñanza-aprendizaje y la tasa de fracaso bajó a cerca de cero.

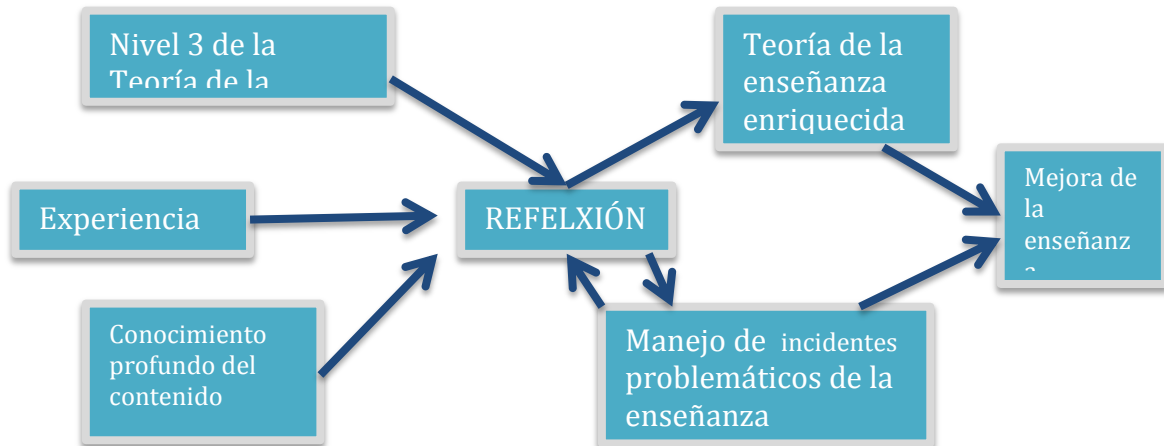


Figura 3,1 Teoría y práctica reflexiva transformadora en la docencia.

Aquí el alineamiento constructivo fue utilizado como una teoría para producir la transformación de la actividad de enseñanza-aprendizaje que no estaba funcionando, por una que si funcionó. El caso de Stuart ilustra un punto muy importante. El alineamiento constructivo no es simplemente un método o un modelo a ser implementado: *el nos proporciona un marco conceptual para reflexionar sobre cuestiones que necesitan respuestas en etapas cruciales del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Estas cuestiones son:

1. ¿Qué deseo que mis estudiantes aprendan?
2. ¿Cuál es la mejor manera, dentro de mis circunstancias y con los recursos que tengo disponible, de lograr que lo aprendan?
3. ¿Cómo puedo saber cuándo y cuán bien lo han aprendido?

Estos componentes, de currículo, método de enseñanza y evaluación están presentes en cualquier enseñanza. Lo que el marco del alineamiento constructivo hace es invitarnos a cuestionar lo que estamos haciendo como profesores en relación a esos puntos cruciales y a repensar otras formas de llevarlos a cabo, como hizo Stuart. Estas son las preguntas que intentaremos responder en este libro. Pero hacerse estas preguntas y como resultado de una reflexión transformadora repensar algunas respuestas, requiere de una teoría. El gráfico 3.1 ilustra los pasos de la

reflexión transformadora, aquí descritas con palabras del profesor, pero que se aplica muy bien también, *mutatis mutandis*, a los decanos, los vicerrectores y sus respectivos comités y consejos académicos.

Un profesor reflexivo comienza con tres componentes principales:

1. *Experiencia*. No se puede reflexionar partiendo de cero. Cuando te enfrentas a una dificultad o ante una situación retadora, lo primero que te viene a la mente es: “¿He tenido en el pasado alguna experiencia similar a esta? Si la he tenido, ¿qué hice en esa ocasión? ¿Funcionó? Un conjunto adicional de preguntas que nos hacemos: ¿Cuáles fueron los recursos que necesité en esa ocasión? ¿Cuáles tengo ahora?
2. *Conocimiento profundo de la materia*. No se puede enseñar efectivamente si no conoces muy bien el contenido de la asignatura que enseñas. Tan bien, por ejemplo, que puedes ver al instante si una respuesta inesperada con la que un estudiante de enfrenta es original o ha sido mal concebida (Ver Billy y la Crema de Trigo en el Box 9.3, p. 173), o puedes encontrar, al instante, maneras poderosas pero simples de expresar una idea.
3. *Una teoría de la enseñanza del Nivel 3*. Se puede reflexionar con cualquier teoría. Si fueras un profesor del Nivel 1 podrías decir: “En aquella ocasión no funcionó porque aquellos estudiantes eran tan *difíciles*. Quizás yo pueda ahora explicar más despacio”. Un profesor del Nivel 2 podría decir (como Stewart): “Bueno el video no funcionó. Yo haré lo que puedo hacer: dar bien mi clase.” Como profesor del Nivel 3 usted (con Stuart) diría: ¿Por qué no están aprendiendo? ¿Cómo puedo lograr que sean activos? *Este* es el tipo de teoría que necesitamos, una que nos focalice en lo que el estudiante hace. Este es un proceso cíclico; el profesor permanece observando a lo que el estudiante hace, lo que logra y relaciona eso con lo que el profesor está haciendo. Llegas así a conocer bien a tus estudiantes como aprendices.

El próximo paso es reflexionar en los incidentes de la enseñanza, utilizando los tres puntos anteriores, más las condiciones específicas de la situación particular que estés considerando. Hay varios resultados:

1. *Tu enseñanza mejora*, eventualmente. Puede que necesites tratar varias veces el resolver el problema.
2. *Tu experiencia es enriquecida*. Cada intento de resolver el problema añade algo a tu repertorio de experiencias.
3. *Tu teoría de la enseñanza también se enriquece*. Utilizando la teoría para la acción te hace estar consciente de los aspectos de la teoría que funcionan y de los que no funcionan.

Esto, en consecuencia, es como la reflexión transformadora mejora la calidad de nuestra práctica, de lo que hacemos. La Tarea 3.3 te pide reflexionar sobre un caso crítico en tu experiencia docente o de evaluación y ver cómo la respuesta que diste a

ese caso se relaciona con tu teoría de la enseñanza y el aprendizaje tal como lo identificaste en la Tarea 2.1. Vamos a repetir esta tarea más tarde en el Capítulo 13.

**Tarea 3.3 Reflexionar sobre una experiencia crítica de enseñanza-aprendizaje que hayas tenido.**

Reflexiona sobre un caso crítico en tu experiencia docente, una situación en que tú pensaste que tu enseñanza o tu evaluación no habían funcionado tan bien como tú deseabas que fuera.

El caso:

Considera la siguiente pregunta:

a) ¿Cuál fue el problema? ¿Qué fue lo que no funcionó? ¿Cuál fue la evidencia para el problema?

b) ¿Cuál fue la(s) causa(s) del problema?

c) ¿Cómo manejaste el problema en esa ocasión?

d) ¿Cómo tu solución al problema se relaciona con tu teoría de la enseñanza y el aprendizaje?

## Mejorando la enseñanza mediante la investigación-acción.

Vamos a retornar a la idea de **mejorar la enseñanza utilizando el proceso de cuatro etapas de la reflexión transformadora**, reflexionar-planificar-aplicar-evaluar, conjuntamente con algunas de las ideas introducidas en éste y en el capítulo previo como espejo teórico que ayuda a la transformación. Una manera conocida y sistemática de hacer esto es la *investigación acción* (Kember y Kelly 1993) o *aprendizaje en la acción* como a veces se le llama. La investigación acción implica cambiar sistemáticamente aspectos de tu manera de enseñar, utilizando cualquier evidencia empírica que puedas obtener que permita juzgar si los cambios van en la dirección correcta. ¿Están tus estudiantes aprendiendo mejor que lo que lo hacían anteriormente? Si es así, muy bien. Si no, en la próxima oportunidad modifica la forma como enseñas a partir de la teoría de la enseñanza que te sirva de apoyo. Retornamos así, de una manera sistemática, al ciclo continuo de reflexionar-planificar-aplicar-evaluar. Este ciclo puede ser repetido continuamente pues las cosas nunca están perfectamente bien. La investigación acción sistematiza lo que los profesionales reflexivos hacen todo el tiempo: ellos auto monitorean sus decisiones y deciden si lo pueden hacer mejor, y chequean para ver si realmente han mejorado. Si no, repiten el ciclo.

El objetivo de la investigación acción es la enseñanza del profesor individual. El “aprendizaje” a que hacemos referencia en el aprendizaje en la acción no es sólo el aprendizaje de los estudiantes, ni siquiera el aprendizaje sobre la enseñanza, sino el aprendizaje sobre nosotros mismos como profesores y al aprendizaje sobre cómo utilizar la reflexión transformadora para ser mejores profesores. Aprender nuevas técnicas de enseñar es como el pescado que nos proporciona el alimento del día de hoy; la reflexión transformadora, por el contrario, es la red que nos proporciona alimento para el resto de nuestras vidas.

Ahora vamos a presentar un ejemplo de investigación acción para mostrar en qué medida un profesor puede estar incentivando en sus estudiantes, a través de su forma de enseñar, un enfoque de aprendizaje superficial. El Cuadro 3.2 sintetiza los aspectos de la enseñanza de ese profesor que pudiera llevar a los estudiantes a adoptar un enfoque de aprendizaje superficial.

La lista se organiza bajo dos encabezados: motivación y clima de aprendizaje, aunque estos, en cierta forma, se interrelacionan. Algunos de estos elementos incluidos en la lista como induciendo a un aprendizaje superficial y, en consecuencia, deben ser evitados, se podría pensar que son, sin embargo, necesarios, como por ejemplo el reducir los puntos de la calificación de una tarea por haberla entregado tardíamen



## **Cuadro 3.2 Aspectos de la enseñanza que probablemente inducen a un enfoque de aprendizaje superficial**

### **Motivación**

#### *1. Atribución de poco valor a la tarea, cinismo*

- Jugar o utilizar trucos con los estudiantes en situaciones en que estos tienen desventajas, especialmente, por ejemplo, en el contexto de las evaluaciones (utilizar alternativas “engañosas o divertidas” en exámenes de selección múltiples)
- Mostrando disgusto o aversión a ciertos contenidos que enseña.
- Evaluar de manera trivial: tareas de muy bajo nivel que sólo demandan memorización, evaluando por la cantidad de palabras escritas, disminuyendo la calificación por razones no académicas o disciplinares, evaluaciones no realizadas en base a los contenidos enseñados.
- Énfasis exagerado en las reglas y las reglamentaciones más allá de su utilidad funcional. Transmitiendo la falsa idea de que las reglas son más importantes que el aprendizaje.
- No practicar lo que se predica. Transmitiendo el mensaje implícito de que esto no vale la pena que yo lo haga pero tú tienes que hacerlo.

#### *2. Transmitir expectativas que tienen muy pocas probabilidades de tener éxitos*

- Comentarios orales y escritos sugiriendo que el fracaso es debido a falta de habilidad, que el éxito se debe a la suerte o a otros factores que están fuera del control del estudiante; no dando sugerencias de cómo un pobre resultado puede ser superado.
- Evaluaciones basadas en normas no en criterios.
- Falta de direcciones claras, ausencia de retroalimentación y de puntos claros indicando avances en el aprendizaje.

### **El clima de aprendizaje**

#### *3. Aspectos que sugieren la presencia de la Teoría X*

- Uso de los refuerzos negativos, uso de la ansiedad como “motivador”.
- Explicar el comportamiento del estudiante, culpándolo.
- Producir stress en el uso del tiempo: falla en considerar la carga de trabajo del estudiante, no dándole tiempo para la reflexión.
- Los estudiantes participan poco en las decisiones que les afecta.
- Ansiedad: engendradas por sanciones muy drásticas, acoso, sarcasmo, falta de consideración al punto de vista del estudiante, presión del tiempo.
- Cinismo: producido por el sentimiento del estudiante que el profesor no está jugando limpio con él, que el profesor no cree lo que le está diciendo al estudiante.

Aunque esto parezca una solución común al problema de la entrega tardía de las

tareas, puede que tenga efectos perniciosos, como se observa en el Cuadro 10.3 (p.211).

Si eres un profesor comprometido del Nivel 3, necesitas estructurar un clima de aprendizaje basado, predominantemente, en la Teoría Y, que tenga el aprendizaje del estudiante como prioridad máxima. Esto significa el utilizar elementos como el tiempo de reflexión, la eliminación de la ansiedad y el cinismo y la adopción de principios y prácticas de alineamiento constructivo. Estamos aquí tratando de un paquete: los componentes individuales que no encajan en el paquete de nuestro alineamiento constructivo deben ser eliminados. Reducir la calificación por asuntos administrativos, no lo incluimos. El tema de la entrega tardía de las tareas debe ser manejado de otra manera.

El primer conjunto de decisiones, por lo tanto, es eliminar todos aquellos aspectos de nuestra enseñanza que están incentivando un enfoque superficial de aprendizaje en nuestros estudiantes. Informaciones sobre esto u otros aspectos de tu enseñanza pueden obtenerse de cuatro fuentes posibles:

1. Tus propias reflexiones sobre tu enseñanza.
2. Tus estudiantes.
3. Un colega profesor que actúe como “amigo crítico.”
4. Un miembro del staff de la universidad que actúe como apoyo y que puede ofrecerte recomendaciones informadas.

Se puede lograr mucho con la reflexión transformadora. Podemos reflexionar sobre lo apropiado de nuestros resultados de aprendizaje esperados y sobre las alternativas de actividades de aprendizajes y de evaluaciones que mejor se alinean con los resultados esperados. El alineamiento constructivo tiene el propósito de incentivar precisamente este tipo de reflexión. El *Approach to Teaching Inventory* (Prosser y Trigwell 1999; ver también el Capítulo 13) es un instrumento útil para clarificar tus concepciones o puntos de vista sobre la enseñanza y cuán coherente es tu práctica con esas concepciones.

La Tarea 3.1 (p. 40) es una tarea de reflexión basada en ese capítulo, el mensaje que le transmites al estudiante. Pienso sobre esto y verifica cuál es tu conclusión acerca de la retroalimentación que le das a tus estudiantes.

Es muy difícil para nosotros, como profesores, ver lo que está mal en la forma como enseñamos. Necesitamos que alguien nos diga algo. Muy probablemente somos ciegos a los aspectos más personales de nuestra forma de enseñar. Lo que hacemos como humor puede que sea interpretado por los estudiantes como sarcasmo; intentos de ser amigables pueden ser interpretados como condescendencia. Ambos son buenos fertilizantes para la ansiedad y el cinismo.

Nuestros estudiantes son la fuente más directa para obtener este tipo de información: es, después de todo, su percepción que estructura la intención de utilizar un enfoque de aprendizaje superficial. Este es un tema muy diferente al uso de los cuestionarios de retroalimentación que normalmente utilizamos, que por lo general se refieren a cómo enseñas un curso en particular. Obtener la retroalimentación del estudiante, en el contexto presente, se hace mucho mejor de

manera anónima, siempre que seas capaz de aguantar las burlas o el negativismo de los descontentos sin nombre. Puedes utilizar una pregunta abierta: ¿Qué aspectos de mi enseñanza a ustedes más les gusta? ¿Qué le gustaría que cambiara? Una nota positiva es mejor que: ¿Qué ven mal en mi enseñanza? Esto sería como caminar alrededor del curso con un letrero en la espalda que diga “patéenme”.

Otra perspectiva de nuestra forma de enseñar nos la pueden proporcionar nuestros colegas. Un sistema de “pares evaluadores” o amigos críticos (pp. 298-300) también es muy útil, mediante el cual dos profesores del mismo departamento –que se tienen confianza- se visitan mutuamente en sus clases como amigos críticos. Ellos van a necesitar un marco de referencia común y un conjunto de supuestos compartidos acerca de qué es una buena enseñanza para que el aprendizaje se produzca.

Otra perspectiva la puede proporcionar el personal profesional de centro de desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje que posea la universidad, si tu universidad tiene uno. El personal profesional del centro debe tener el conocimiento para actuar como amigo crítico y proporcionarle a los profesores perspectivas y orientaciones de todas las etapas de la enseñanza en las que la perspectiva del profesor puede que sean limitadas.

Algunos problemas puede que se deban a tu estilo personal de enseñar, que son de los que nos estamos ocupando aquí. La Tarea 3.4 te pide hacer una lista de cuáles son, en este momento, los principales problemas de su enseñanza que a usted le gustaría resolver.

Volveremos a tratar de nuevo cómo la investigación-acción puede ayudar a evaluar y transformar nuestra enseñanza en el Capítulo 13, cuando volveremos a tener la oportunidad de revisar esta tarea.

## Síntesis y conclusiones

### ***Lograr que los estudiantes se involucren en el aprendizaje: Motivación***

La motivación tiene dos significados: se refiere a la motivación para iniciar el aprendizaje, y a la motivación para mantener el involucramiento durante el proceso mismo de aprender. Para lograr la motivación que conduzca a iniciar el aprendizaje, el estudiante necesita percibir cuál es la relación costo-beneficio: tiene que percibir que el involucrarse en el aprendizaje de la tarea propuesta tiene evidente valor para él y que si se involucra activamente en el proceso tiene alta probabilidad de tener éxito. Le atribuimos valor a una tarea desde diferentes perspectivas: *extrínsecas*, mediante las cuales las consecuencias de tener éxito nos proporciona algo que deseamos, o nos permite evitar algo que no deseamos; *social*, en las que el valor viene dado por la importancia que otras personas le dan ; *de logros*, en donde el valor es el engrandecimiento de nuestro ego; *intrínseca*, desde esta perspectiva ni siquiera pensamos de donde viene el valor: es el viaje mismo, el proceso en si, no el

destino o el lugar de llegada lo que valoramos. El profesor puede utilizar estas diferentes perspectivas para lograr resultados positivos. El refuerzo extrínseco en la forma de premios y castigos tiene que ser utilizado con mucho cuidado, el castigo puede ser muy contra productivo. De la misma manera la competencia puede que sea muy estimulante para las Susana que están en el curso pero no para los Robertos. Los profesores pueden actuar como modelos entusiastas-y si desean promover la motivación intrínseca de sus estudiantes, deben enseñar constructivamente.

### ***El clima de enseñanza-aprendizaje***

La calidad de la relación establecida entre el profesor y el estudiante, o dentro de la institución, se conoce como su "clima", la forma como el estudiante se siente en ella. Un clima basado en la Teoría X se caracteriza por el predominio del supuesto de que no se puede confiar en los estudiantes, un clima basado en la Teoría Y se caracteriza por el predominio de que si se puede confiar. Si las teorías de la enseñanza del Nivel 1 y del Nivel 3 describen dos perspectivas cognitivas de la enseñanza, los climas basados en la Teoría X y en la Teoría Y, son su contraparte efectiva. La estructura formal rígida en el clima basado en la Teoría X, con sanciones por el no cumplimiento, produce ansiedad y cinismo; ambos llevan a la adopción de un enfoque de aprendizaje superficial. Un clima basado en la Teoría Y le permite al estudiante libertad para tomar sus propias decisiones relacionadas con su aprendizaje, lo que, como veremos, es importante si queremos que el estudiante aprenda a aprender y se convierta en un aprendiz a lo largo de su vida.

### ***Enseñanza reflexiva***

Mejorar la enseñanza bajo estas condiciones no es un asunto de simplemente aprender un conjunto de competencias docentes. Enseñar es un asunto personal, el contexto en el que cada profesor enseña es diferente. Lo que es efectivo para un profesor, para una determinada asignatura, en un determinado nivel, para este grupo particular de estudiantes, puede que no se aplique para otro profesor, trabajando bajo otras condiciones. Cada individuo tiene que encontrar su propia solución. Esto requiere *reflexión transformadora*, una teoría de la enseñanza que nos apoye en la reflexión y un contexto de experiencias como objeto de la reflexión. Este proceso puede estructurarse en una investigación-acción, mediante la cual posibles soluciones son monitoreadas cuidadosamente para medir su éxito.

## ***Mejorando la enseñanza***

Dos grandes preguntas para cualquier profesor son: ¿En qué yo creo, en un clima basado en la Teoría X o en la Teoría Y? ¿Qué puedo yo estar haciendo inconscientemente que podría estar creando el clima opuesto al que deseo? Los profesores que desean implementar una enseñanza alineada constructivamente tienen que responder la primera pregunta asumiendo la Teoría Y. Informaciones sobre la segunda pregunta pueden venir de nuestras propias reflexiones transformadoras, de los estudiantes, del consejo informado de nuestros colegas profesores o del personal especializado de la unidad de apoyo a los profesores de la universidad. Cada fuente proporciona una perspectiva diferente, pero depender sólo de tus propias reflexiones no es probable que sea una fuente productiva para informaciones en aquellos aspectos de su enseñanza de los cuales usted no es consciente. Esto puede ser complementado con cuestionarios, observaciones y entrevistas, focalizados en aspectos de la docencia discutidos en este capítulo. Los factores que pueden llevar a un aprendizaje superficial se sintetizan en el Cuadro 3.2.

## Lecturas adicionales

Biggs, J. and Moore, P. (1993) *The Process of Learning*. Sydney: Prentice-Hall Australia.  
Feather, N. (ed.) (1982) *Expectations and Actions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.  
McGregor, D. (1960) *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.  
Pintrich, P.R. and Schunk, D.H. (2002) *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.

Encontrar lecturas adicionales para este capítulo es muy difícil. Hay cantidad de material teórico sobre motivación, como por ejemplo la colección de Feather, pero el lector que no conoce esta literatura puede tener mucha dificultad en transformarla en estrategias de acción en el aula. La mayoría de la literatura reciente sobre clima está orientada a las empresas y a las personas del área de negocios muy orientada al logro, no al Nivel 3 analizado en este libro. La excepción es el libro de McGregor sobre la Teoría X y la Teoría Y, que vale la pena leer, pero necesita ser traducida al contexto universitario. Los principios generales de los temas de atención de este capítulo son tratados más en profundidad en el libro de Biggs y Moore. Pintrich y Schung también presentan una excelente síntesis de las investigaciones norteamericanas sobre psicología de la motivación y cómo la misma puede ser adaptada al aula. Una distinción importante en esa literatura es la que hace entre metas de dominio, en las que el estudiante tiene como objetivo hacer lo mejor posible, y metas de desempeño, en las que el objetivo es lograr alcanzar un indicador externo, como puede ser obtener una determinada calificación. El paralelo con el enfoque de aprendizaje superficial y profundo es claro, pero el objetivo deliberado de evitar el enfoque superficial es dejado fuera de consideración. Aquí encontramos otro ejemplo en el que existen teorías paralelas; nosotros nos hemos enfocado en aquella que funciona mejor para nuestro propósito.

### **En torno a la investigación, reflexión y trabajo académico sobre la enseñanza y el aprendizaje**

Boyer, E.L. (1990) *Scholarship Reconsidered: Priorities for the Professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

El libro de Boyer da el impulso inicial a la idea de que la enseñanza universitaria en si misma se fundamenta en la investigación, la reflexión y el trabajo académico, de la misma manera como lo hacen las demás disciplinas. Esta idea se ha expandido y es promovida por la International Society for the Scholarship of Teaching and Learning que realiza una conferencia anual y tiene su propia revista. El sitio Web es: [www.issotl.org/SOTL.html](http://www.issotl.org/SOTL.html)

Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL) Campus Program with the American Association of Higher Education (AAHE). <http://www.sotl.ilstu.edu/> (accessed 2 February 2011).

The Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. <http://www.iupui.edu/~josotl/>  
Google 'Scholarship of teaching and learning' or 'SoTL' and you'll get all you'll ever need to know about contacts, conferences and journals.