

Motivar en la escuela, motivar en la familia

J. Alonso TAPIA, Morata, Madrid, 2005

Resumen personal (Carmen Gracia)

Primero intenta difundir un punto esencial que se ha investigado: nuestros escolares a la hora de afrontar sus tareas tienen metas, que es necesario conocer, cuyos efectos repercuten en su interés y en su esfuerzo. Por ejemplo, una autoestima baja en cuanto a capacidades, conocimientos o manejo de estrategias predisponen a que el sujeto se evada del esfuerzo, ya que tal vez no sepa cómo enfrentarse a la realización de una tarea. Así pues, **hay que adentrarse en el conocimiento de qué factores contribuyen a que una persona acepte realizar de buena gana en una actividad propuesta por otra persona.**

Una buena perspectiva de comienzo es la de saber transmitir a los alumnos:

1. la **utilidad** del aprendizaje que se efectuará;
2. que se puede lograr comprender, ya que es posible **aprender estrategias para ser competentes** y así llegar a experimentar de manera gratificante que se progresa;
3. finalmente, hay que intentar que las actividades propuestas **creen interés, generen esfuerzo asumible** y estén conectadas con intereses personales al **conectar la enseñanza con problemas reales.**

El docente ha de ser un gran observador. Es importante conocer qué valores aprecian como grupo para ofrecer modelos y competencias que se deben aprender. Deberíamos entrenar en los alumnos capacidades para resistir las presiones y evitar que las tareas, y el desafío que supone resolverlas, les desborden (sin afirmarlo, se reconoce implícitamente que uno de los principales problemas de la enseñanza hoy es la disminución de la capacidad de frustración como activador del esfuerzo: enseñar a afrontar de manera positiva los resultados negativos y minimizar y superar la presión y el miedo al fracaso, ya que los jóvenes han recibido de todo sin haber hecho gran cosa para conseguirlo).

Cuando se experimenta el fracaso a menudo lo normal es pensar que no se vale y por ello se genera el evitar situaciones que pongan de manifiesto su falta de valía. Y cuanto mayor es el miedo al fracaso, por las repercusiones que puede tener en la autoestima, menor es la disposición a esforzarse, ya que el objetivo es que no pueda atribuirse a la falta de inteligencia, habilidad o competencia, sino a otros factores (“prefiero que me digan que soy vago antes que tonto”). Así pues, para transmitir seguridad en sectores de alumnado cuyos mecanismos son éstos, plantear problemas, dudas o retos al comienzo de la actividad no suele gustar, y menos aún, fomentar su participación. Ante un trabajo práctico deberíamos **plantearlo con un guión muy preciso y dividir las tareas por pasos**, cuya dificultad es más fácil de manejar. De todas formas, el rechazo del trabajo escolar parece surgir fundamentalmente cuando los escolares **no ven la utilidad de lo que se enseña** (pp.54-7).

Se aboga por la idea de que se pueden enseñar conocimientos y estrategias a los estudiantes para afrontar mejor las tareas escolares y manejar las emociones negativas (va más allá de enseñarles a pensar...). Es necesario para ello:

1. Enseñarles a **identificar las demandas de las tareas que hay que realizar**
2. **Explicitar metas y objetivos** de aprendizaje y **planificar su realización**
3. Dividir las **tareas por pasos** y controlar emociones negativas ante las dificultades
4. **Planificar el uso de recursos** (tiempo, materiales, ayudas..)

En definitiva, se trata de **crear entornos facilitadores del aprendizaje y de su autorregulación**, y es el profesor el responsable de suscitar la curiosidad, mantener el interés y el esfuerzo, hacer sentir al alumno que progresa mediante la organización de la clase y las actividades, su modo de actuar e interactuar con los alumnos y a través de sus comentarios y valoraciones (en la segunda parte del libro, pp. 95ss, se pormenoriza cómo).

Suscitar la curiosidad y la sorpresa en el planteamiento de la actividad, de modo que se estimule el deseo de comprender y de aprender, comienza por el modo de comenzar las clases y por colocarse en el lugar del destinatario, el alumno. Partir con interrogantes que despierten la perplejidad y que tengan que ver con lo que se estudiará puede verse ejemplificado en las pp.97-101 en asignaturas variadas (lengua, naturales, geografía y matemáticas).

Descubrir la relevancia o utilidad que puede tener lo que se aprenda (conectado además con los intereses que ellos valoran) no es difícil, sólo **basta con explicarlo y mostrarlo en situaciones cotidianas y cercanas a los alumnos** y así conseguir situar el aprendizaje en un contexto significativo para ellos. Tal vez se piense que la idea es correcta, pero la situación no sea lo suficientemente motivadora o sea complejo encontrar en todos los casos buenas ejemplificaciones. Para ello puede ser de ayuda partir de estas preguntas, que evidentemente se ejemplifican ampliamente a lo largo de las pp.104-8:

1. ¿Qué pretendo que aprendan mis alumnos?
2. ¿Para qué puede ser útil conocer lo que pretendo enseñar?
3. ¿Qué situaciones de las que interesan o pueden interesar a mis alumnos tienen que ver con lo que pretendo enseñar?
4. ¿Qué tareas o modos de plantear la clase pueden poner de manifiesto la relación entre los intereses de los alumnos y lo que pretendo enseñar?

Desarrollando el cuadro de una situación de aprendizaje de lengua recogido en la p. 97 se recomienda proceder así para favorecer la intención de aprender entre sus alumnos:

- a. Ofrecer un guión-marco específico de trabajo que facilite el establecimiento de *desafíos parciales de diferente grado de concreción*, y por lo tanto, de dificultad, por ejemplo, en forma de instrucciones o guiones para que no se pierdan y comprobar si van bien o deben hacer algo distinto. Deben fijarse en qué es lo que les crea dificultades y cómo superarlas; no se han de preocupar de si al principio las cosas no les salen bien, sino que lo esencial es practicar y avanzar. (Experiencia de progreso): KUHL, MISCHEL, CANTOR Y FELDMAN (*Vid cuadro 5.13. p. 121*)
- b. Sugerir a los alumnos al presentar el trabajo *la utilidad y oportunidad de afrontar las tareas que supongan más dificultad de la que saben que son capaces de superar*

- c. Dar la *posibilidad de elegir* entre tareas similares para trabajar un mismo objetivo, ya que así se transmite la percepción de que trabajamos en nuestro propio interés y estimularles de forma natural por estar más de acuerdo con sus intereses (ASSOR Y KAPLAN (2001)/ REEVE (2002))
- d. Ofrecer *criterios de autoevaluación semiestructurados* a la vez que le dejen cierto margen de autoevaluación
- e. Subrayar que no se trata de hacerlo bien a la primera, sino que el desafío es aprender a hacerlo. Con ello se busca que el alumno se dé cuenta de cuál es su punto de partida (lo que sabe/no sabe hacer) pero que *este desafío está en límites manejables y que van a mejorar*, aunque sea en metas variables para cada uno
- f. Que *sea un compañero* –no siempre el profesor- el que debe transmitir lo que le parece bien o mal (sugerencias de autocorrección) durante el proceso. El alumno ha de tomar conciencia de qué es lo que hace bien, qué hace mal y qué le ayuda a corregir esto último
- g. *Acompañar al alumno en su trabajo* y tratar de mantener esta experiencia de progreso, retroalimentándolo regularmente para ir consolidando lo que se va aprendiendo

En las pp. 110-111 hay magníficos cuadros sobre estos consejos en un caso práctico.

Cuando el profesor facilita información explicativa no ha de ser tanto como “facilitador de información” cuanto como “ayuda a la construcción de la representación”. Hemos de saber lo que los alumnos saben o piensan del tema y de qué modo se van representando las ideas que transmitimos para evitar las lagunas o saltos en la representación que el alumno va construyendo: esta explicación ha de ser participada y que permita espontáneamente aclaraciones o comentarios si se desean. Ejemplos magníficos en pp. 122-125.

El profesor debería en todo momento facilitar procesos de reflexión sobre *el proceso de aprendizaje y sobre los modos de representación* y hacerlo en voz alta (ejemplos con un tema de comprensión lectora en la p.127-130 y con precisiones de desmenuzamiento pormenorizado con otro ej. de lengua, pp. 132-36 y con otros de naturales y de matemáticas en pp. hasta la 143): la base está de manera general en activar la curiosidad, la anticipación de acontecimientos a base de preguntas directas que ayudan a progresar e integrar la comprensión del contenido y a vincular afectivamente al alumnado, no sólo en lo que va pasando, sino también en el transmitir cercanía, seguridad, perspectivas positivas.. Es un proceso que al principio consiste en formular en voz alta pensamientos que van ayudando al alumnado a irse haciendo su propia representación mental, *al tiempo que modela pasos*, implicando la atención de los alumnos (se usa la expresión “moldeamiento” para denominar la retroalimentación y refuerzo en la adquisición y construcción progresiva de conocimientos y conductas). Se repite mucho la actitud que debe tener el profesor de no cuestionar la valía del sujeto cuando no hay éxito (que no pasa nada, que equivocarse es normal cuando se tantea una solución; le da sugerencias y le plantea preguntas que ayudan a encontrar el progreso y refuerzan el interés y el esfuerzo por aprender) y la importancia de reforzar cualquier progreso, aunque sea incompleto.

Se comenta **el origen de las dificultades de los alumnos**, en detrimento de las expectativas de éxito, pérdida de interés y abandono del esfuerzo:

- a. *No identifican el origen de las dificultades que encuentran*, con lo que tampoco saben qué información han de buscar para superarlas, bien porque leen rápido y no efectúan la representación paso a paso, bien porque no saben relacionar información con objetivo que deben conseguir, o no tienen claro el objetivo y no tratan de clarificarlo
- b. *No saben representarse bien el problema* (por ejemplo, con otro lenguaje, gráficamente..) porque tampoco han aprendido a dividir sistemáticamente el problema en pasos para resolverlo, detectando deficiencias y corrigiéndolas
- c. *Falta de comprensión conceptual*

Esta manera de actuar (vid cuadro resumen en pp.144) debería ser común en cualquier materia para automatizar capacidades (comprensión de fuentes, expresión escrita, razonamiento y solución de problemas, comprensión de conceptos y teorías y su aplicación en contextos nuevos...) y generalizar procedimientos mediante los que se va aprendiendo.

En cuanto a la evaluación, se señala que los alumnos de secundaria nunca olvidan que su trabajo será evaluado, lo que impide que se centren a menudo en lo importante, que es *centrar la atención en el proceso y experiencia del aprendizaje*. Se subraya que es esencial para este fin que las tareas de evaluación no sean sólo recordar, sino *comprender y pensar contenidos percibidos como relevantes y útiles, y si la evaluación se centra en el progreso y sus criterios no son ambiguos y evitan la comparación al comunicar los resultados*.

En un entorno de aprendizaje de resolución de problemas se requiere aplicar y usar los conocimientos para resolver tareas que implican cierto grado de novedad. Ello implica que la organización de las tareas de aprendizaje deben enfocarse también para dar respuesta a cuestiones, usando razonamiento y comunicación en las cuales el conocimiento o los conceptos son útiles para razonar y argumentar y poder convencer (hay cuadros con pruebas de distintas materias que sirven de ejemplo para sortear dificultades, centrarse en identificar razones de los errores y poder dar aclaraciones que equivalgan a ayudas, incluso en contextos de elevado número de alumnos (pp147- 153)) Se está a favor, para estimular la motivación y facilitar el aprendizaje, de proyectos de aprendizaje orientados al desarrollo de capacidades y usar un modelo de evaluación de portafolio (cuadro 5.25, pp.155-7; cuadros siguientes, 5.26 y los ej. de guías de trabajo 5.27 y 28 –hasta p.165-). Yo creo que es un ejemplo de profundo reto metodológico, pero para el que hay que preparar mentalidades de trabajo previas a la puesta en práctica de esta propuesta entre los docentes y el alumnado...

En cuanto a la interacción profesor- alumno, alumno-alumno, se remarca la idea inicial que las personas necesitamos que se nos quiera y se nos acepte como somos y que el alumno busca que los profesores le dediquen tiempo y atención. Si entre ambos el vínculo afectivo que se establece es positivo, se sienten a gusto con él o con ella y nos predispone favorablemente a hacer lo que nos propone (estrategias para favorecer empatía en COMIER Y COMIER (1991) son importantísimas en un docente. Dominar la manera de hacer comentarios, mensajes e indicaciones que parecen triviales son transcendentales en la interacción y contribuyen a mejorar el interés y el esfuerzo del alumnado por aprender: dar confianza, dar “pistas” como ayuda adecuada a la dificultad, ayudar a pensar del modo en que lo hacen las personas con alta motivación y

capacidad de superación (DeCharms (1978) y Pardo y Alonso Tapia (1990), actuar como personas autónomas y responsables, etc.

El libro no se ocupa del manejo de los problemas de disciplina, pero sugiere leer un autor FONTANA (1994), aunque da pinceladas en la última parte del libro (a partir de la p. 173) situando la producción de comportamientos en un contexto delimitado por el *entorno de trabajo* creado por el profesor y en un *entorno social* definido, tanto por la relación habitual profesor-alumno como por la presencia de otros compañeros y tipos de relación existentes entre ellos. Así pues, son el fruto de características personales del alumno, del contexto de trabajo y del contexto social: conocer de qué modo las características influyen en la aparición de problemas, especialmente las que puede controlar el profesor, da cierta posibilidad a la prevención y al tipo de actuación que corrija comportamientos problemáticos y evitar su influjo negativo.

PREVENIR: crear entornos de trabajo claros, explicitando objetivos claros y su utilidad, facilitando la experiencia de comprensión, instrucciones y guiones claros, siendo el profesor accesible....Se puede prevenir mejor problemas de comportamiento si además la interacción verbal es la de “ser puntuales para que de tiempo a.. (en vez de ”no lleguéis tarde”), “traed el material preparado para que podamos hacer..” (en vez de “no seáis descuidados, que siempre olvidáis el material”)

Los alumnos no dominan la conducta asertiva y no agresiva, las motivaciones prosociales, orientadas a la cooperación y a la búsqueda de la armonía interpersonal. Esta carencia de habilidades sociales es una bomba ciertamente, por lo que prestar atención a que los alumnos aprendan a relacionarse constructivamente ha de conseguirse en el entorno de la clase y los profesores ser un modelo de esas conductas con nuestra propia actuación (vid p. 176): baste el ejemplo de si somos testigos de enfrentamientos entre alumnos, no hay que ignorar lo que ocurre o intervenir para cortar la discusión, sino hacerles caer en la cuenta del efecto de actuar así y ofreciendo modos alternativos de actuar (“tontería es lo que dices tú, so listo” como respuesta a “eso es una estupidez” se podría haber evitado si se hubiera contestado “¿Por qué piensas así?”)

MODIFICAR CONSECUENCIAS: en caso de existir alumnos cuyo comportamiento plantee problemas hay que prestar atención a las consecuencias de tales comportamientos (qué consiguen actuando así), que tienen que ver con lo que buscan y esperan (¿atraer la atención del profesor / compañeros?). Poner nervioso al profesor les da sensación de poder y control y de que son importantes, por lo que ignorar la conducta (aunque es ciertamente complicado...) puede ser una estrategia de efecto en algunos casos. Pero lo más efectivo a medio plazo sería prestarle atención y tener habilidad para dar la vuelta a la situación y sorprender al alumno valorándole y no criticándole, y hacerlo de forma regular, para transmitirle que no es necesario autoafirmarse, pues ya es valorado positivamente (el cuadro 5.31, p.178 sobre efectos del castigo puede resultar útil).