

# MOTIVACIÓN Y AUTOAPRENDIZAJE ELEMENTOS CLAVE EN EL APRENDIZAJE Y ESTUDIO DE LOS ALUMNOS.

Juan García López

*Juan García López. Inspector de Educación. Profesor Asociado de la UCLM.*

## RESUMEN

La preocupación del profesorado por el rendimiento académico de los alumnos da lugar, en el presente trabajo, al análisis de dos variables claves para la comprensión del aprendizaje y del estudio de los alumnos: la motivación y el autoaprendizaje.

Después de realizar, a modo de introducción, unas consideraciones sobre las causas del aprendizaje humano, los factores que lo condicionan y las áreas de mejora, se analiza desde la perspectiva del alumnado universitario el concepto de motivación para el rendimiento académico (motivación de logro) y las fuentes de motivación para revisar, posteriormente, el modelo explicativo de Keller sobre la motivación y el aprendizaje. Así mismo, se analiza el concepto de autoaprendizaje y el desarrollo de las capacidades de “aprender a aprender” a la luz de diferentes enfoques.

Finalmente se revisan las implicaciones que estas variables tienen para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las condiciones que activan, dirigen y mantienen la motivación para el aprendizaje y la manera de desarrollar estrategias y habilidades propias para el autoaprendizaje de los alumnos universitarios.

## INTRODUCCIÓN

En este estudio pretendemos analizar las dificultades que se encuentran muchos profesores cuando, en su tarea cotidiana de enseñar, se enfrentan con alumnos que no muestran la predisposición necesaria para afrontar el proceso de aprendizaje, no comprenden lo que el profesor les encomienda, o no disponen de las habilidades necesarias para realizar un aprendizaje autónomo.

La práctica docente nos suele deparar alumnos de bajo rendimiento escolar, fracasados escolar y socialmente, conformando lo que se ha dado en llamar el grupo de los “objetores”. Frente a esta problemática situación aportamos una serie de estudios que abordan la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje desde el análisis de las estrategias que activan, dirigen y mantienen la motivación para el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades que permiten el autoaprendizaje, como estrategia básica del éxito académico de los alumnos.

## 1.- CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE EL APRENDIZAJE

### 1.1. ¿Cuáles son las causas del aprendizaje humano?

Una constante en el mundo de la enseñanza es la preocupación por buscar, de forma permanente, el modo de mejorar el aprendizaje de los alumnos. El deseo de todo profesor es encontrar fórmulas de aprendizaje más eficaz. Las alternativas a tal cuestión debemos encontrarlas en la pregunta ¿cuáles son las causas por las que el ser humano aprende?.

Para Howe (1984) la respuesta a la cuestión planteada no se presenta como una realidad simple, dada la enorme cantidad de factores que pueden influir en el aprendizaje. Baste para entender su complejidad atender a algunos de los motivos que solemos utilizar para justificar la falta de rendimiento de nuestros alumnos:

- No se esfuerza
- El ambiente familiar es un desastre
- No tiene capacidad
- No está motivado
- No domina técnicas de aprendizaje y estudio
- La influencia negativa de la televisión y de la sociedad
- Las clases de los profesores son aburridas

En realidad cada una de estas escuetas observaciones constituyen explicaciones (teorías rudimentarias) del rendimiento, o mejor del fracaso, académico de los alumnos. Estas explicaciones dejan entrever que una comprensión completa del aprendizaje y de sus causas no es una tarea sencilla. Un acercamiento más profundo del tema nos llevaría al estudio de las diferentes teorías del aprendizaje, a la vez que el acercamiento a una teoría comprensiva que nos permita encontrar el modo de reducir su complejidad.

Para dar respuesta a estas preguntas deberíamos profundizar en las investigaciones que intentan aclarar los factores que ayudan a una persona a aprender y las condiciones que se deberían crear para producir el progreso en los aprendizajes.<sup>1</sup>

---

(1) Entre la abundante bibliografía al respecto en el libro de Juan Ignacio Pozo (1989) "Tareas cognitivas del aprendizaje (Editorial Morata), se realiza un análisis detallado y crítico de las teorías del aprendizaje surgidas desde la psicología cognitiva tanto las más recientes, basadas en la analogía entre la mente humana y un ordenador, como las ya clásicas aportaciones de la psicología cognitiva europea. La exposición de las teorías y su análisis crítico tienen aplicación en numerosas áreas de aprendizaje, ayudando a fomentar contextos en los que las personas aprendan de un modo más eficiente.

En un intento por explicar el concepto de aprendizaje, de una manera sencilla, diríamos que una persona aprende en la medida que adquiere información sobre objetos o fenómenos (primer nivel de aprendizaje) y destrezas y habilidades para tratar dichos fenómenos: operaciones o aplicaciones (segundo nivel de aprendizaje).

Recordemos como durante mucho tiempo se prestó una especial atención tanto al **medio** de enseñanza como a las **estrategias** de instrucción y al propio **contenido** (aportaciones conductistas: Skinner), en estos momentos creemos necesario prestar más atención a desarrollar recursos y estrategias que faciliten el aprendizaje que tiene lugar en las aulas, considerando al **alumno como el actor principal en el proceso de aprendizaje**.

Muchos teóricos del aprendizaje consideran, hoy día, que lo efectivo no es decir a los alumnos qué han de estudiar sino decirles cómo han de estudiar. Por ello:

- Enseñar a estudiar no puede ser una actividad marginal en el proceso de enseñanza, sino ligada al plan docente.
- Poco de lo que se aprende hoy servirá para mañana, a excepción de las habilidades desarrolladas en el alumno para utilizar sus propios recursos a lo largo de su vida.
- La efectividad en el estudio constituye un claro factor del éxito académico, pero esta no mantiene una total asociación con la cantidad de horas dedicadas al estudio.
- La búsqueda del éxito académico de nuestros alumnos deberá de tener en cuenta, no solo una serie de factores de carácter personal, sino un marco ambiental adecuado para que se produzca la efectividad el aprendizaje.

## **1.2. Factores que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A)**

Siguiendo a Howe (1984), simplificaríamos mucho la comprensión de los factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos sin nos concentramos en los factores que tienen un efecto directo sobre el mismo. Esta influencia se puede categorizar en dos grandes grupos:

- Lo que la persona hace, y
- Lo que esa persona ya sabe.

La actividad del alumno y el nivel de conocimientos previos se constituyen en las dos grandes influencias en el aprendizaje de los alumnos.

### *Nivel de actividad requerido en el aprendizaje*

Una buena enseñanza y por consiguiente un buen aprendizaje se identifica con el grado y tipo de actividades desarrolladas en el marco del aula o fuera de ella. La consecución de aprendizajes significativos y funcionales está en estrecha relación con el nivel de implicación activa del alumno en dichos aprendizajes, entendiendo esta actividad como actividad interna y no como la simple manipulación de objetos o situaciones.

### *Nivel de conocimientos previos:*

Son muchos los autores que consideran que el factor más importante en el aprendizaje de los alumnos es la cantidad, claridad y organización de los conocimientos que ya tiene el alumno. Como señala Ausubel (1976), no debemos considerar estos conocimientos como una mera acumulación de informaciones inconexas, sino como el conjunto de hechos, conceptos, teorías, etc. que constituyen la estructura cognoscitiva del alumno y de la cual puede disponer para afrontar los nuevos aprendizajes.<sup>2</sup>

Completando este punto de vista Di Vesta (1974) sintetiza en tres las grandes concepciones sobre las condiciones para aprender. En primer lugar, la concepción de **mente atenta**, que apoya la tesis de que el alumno que atiende es el alumno que aprende. En segundo lugar **mente preparada** que defiende la tesis de que el alumno con nociones previas es el alumno que mejor aprende. Y en tercer lugar **mente transformadora**, concepción cognitivista, por la cual el alumno que traduce a sus propios términos lo aprendido e impone una personal organización a los nuevos conocimientos adquiridos, es el alumno que verdaderamente aprende.

Finalmente, y siguiendo a Coll (1991) resaltaremos otros factores que condicionan el aprendizaje de los alumnos:

**Nivel de significación del aprendizaje:** Hace referencia a la calidad de los vínculos que se establecen entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos. Las relaciones entre los aprendizajes nuevos y los viejos deben tener relevancia para el propio alumno.

**Nivel de funcionalidad del aprendizaje:** En la medida que los conocimientos adquiridos puedan ser utilizados por el alumno, de manera efectiva, en una serie de circunstancias, donde el reto sea la búsqueda de soluciones.

---

(2) Vigotsky (1973), desarrolló un concepto importante en aprendizaje denominado "Zona de Desarrollo Próximo" (ZDP) que podemos definir como la diferencia entre el nivel de desarrollo real actual y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas con la guía o colaboración del profesor o compañeros más capaces.

**Nivel de memoria comprensiva del alumno:** En relación a la capacidad para incrementar la riqueza de elementos y relaciones que conforman la estructura cognoscitiva del sujeto y no con el simple nivel de recuerdo de hechos o datos.

**Nivel de meta-cognición del alumno:** Conjunto de concepciones que tiene el alumno sobre sus propias estrategias de aprendizaje y sobre los mecanismos para evaluar el progreso del propio aprendizaje.

### 1.3. Areas de intervención para la mejora del aprendizaje y el estudio

Como señalan Alvarez et. al (1988) es cierto que falta una evidencia empírica que confirme plenamente la adecuada interacción de las intervenciones para la mejora del aprendizaje y el estudio a la luz de las investigaciones que disponemos a nuestro alcance. Seguiremos a estos autores para presentar, de forma sucinta, las diferentes áreas de intervención que han de tenerse en cuenta.

<b>AREA DE HABILIDADES COGNITIVAS</b>		
<b>Habilidades de comunicación</b>	<b>Habilidades de documentación</b>	
<input type="checkbox"/> De recepción (escuchar y leer) <input type="checkbox"/> De comprensión <input type="checkbox"/> De recuerdo <input type="checkbox"/> De ampliación y almacenamiento <input type="checkbox"/> De expresión (oral y escrita)	<input type="checkbox"/> De localización de la información <input type="checkbox"/> De selección de la información <input type="checkbox"/> De uso de la información	
<b>AREA DE HABILIDADES CONDUCTUALES</b>		
<b>Habilidades para la planificación del estudio</b>	<b>Habilidades de autocontrol</b>	
	<input type="checkbox"/> Concentración y reducción de la ansiedad <input type="checkbox"/> Control del ambiente <input type="checkbox"/> Control del progreso	
<b>AREA DE LA DINAMICA PERSONAL DEL ESTUDIO</b>		
<b>Motivación</b>	<b>Autoconcepto</b>	<b>Valores del estudio</b>
<b>AREA DE CAMBIO DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL</b>		
<b>Planificación docencia</b>	<b>Materiales de estudio</b>	<b>Acción familiar</b>

## 2.- LA MOTIVACIÓN Y EL PROCESO DE APRENDIZAJE

### 2.1. El concepto de motivación

Tal como señala Álvarez et. al (1988), abordar el significado de la motivación y su explicación en el conjunto de la conducta humana no es tarea fácil para la psicología actual. A pesar de las diferentes interpretaciones dadas a dicho concepto, existe un cierto consenso en admitir la **motivación** como un **constructo hipotético (no es un fenómeno observable), una inferencia conceptual, que hacemos a partir de una serie de manifestaciones de la conducta del ser humano.**

Para Ball (1988), la motivación o su ausencia es una **cuestión subjetiva**. Se apoya para hacer esta afirmación en la observación de la actitud del profesorado cuando afirma que un alumno está motivado si éste desea hacer, y hace, lo que él piensa que debería hacer, e inmotivado si no lo hace, o es preciso obligarle a ello. También señala Ball que la motivación es un **concepto vital**, pues cuando algo falla en un sistema de educación se culpa a menudo a la motivación, encontrando en la psicología de la motivación los tratados más sistemáticos y probados empíricamente.

Diremos que la comprensión del concepto motivacional debe llevarnos a contestar las tres cuestiones siguientes: (Rodríguez, 1988: 150).

- a) **¿Qué** determina que una persona inicie una específica **acción**?
- b) **¿Cuál** es la causa de que la conducta tome una u otra **dirección**, es decir, se desplace hacia un objetivo determinado?
- c) **¿Cuál** es la causa de la **persistencia** en la tentativa de logro de un determinado objetivo?

El tema es lo suficientemente complejo para que las respuestas a estas preguntas, no se puedan abordar de una manera simple, pues presentan múltiples y variados matices en función de los planteamientos teóricos que se asuman.

Un interesante estudio sobre la motivación aplicada a la educación lo encontraremos en la obra de Ball (1988): La Motivación educativa (Narcea), donde presenta un cuerpo de conocimientos para los responsables de la enseñanza, ya que da pautas para comprender lo que ocurre en el aula, desde la perspectiva del alumno, del profesor y de las relaciones entre ambos. Define qué es un alumno motivado y qué motivos se pueden adquirir, buscando un enfoque integrador con alternativas integradoras para salir al paso de las preocupaciones de los profesores

## 2.2. La motivación del logro (motivación para el éxito académico):

La definición básica y los conceptos centrales de la **motivación de logro**, a diferencia de otros constructos motivacionales, no son objeto de discusión. Para Howe (1984) es imposible exagerar la importancia de la motivación en el éxito académico, aún contando que no siempre los factores motivacionales influyen directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. La multitud de objetivos, intenciones, deseos, impulsos, necesidades, esperanzas y anhelos que constituyen las fuerzas motivacionales en la vida de un estudiante, no operan en la misma dirección ni en el mismo momento.

En un estudio sobre la motivación de logro, realizado por Alonso (1991), estructura en tres líneas principales de investigación: La primera, representada por la teoría clásica de la motivación de logro formulada por Atkinson (Atkinson y Feather, 1966) y sus desarrollos actuales. La segunda, por la teoría de Weiner sobre las relaciones entre atribución y motivación. Y la tercera, por los estudios sobre la comprensión y desarrollo de las atribuciones a los niños. Un pionero estudio sobre la motivación de logro lo encontramos en McClelland (1989), donde se analiza lo que se ha dado en llamar la edad de oro del estudio de la necesidad de logro (1950-1965). Entre los muchos estudios sobre la motivación de logro (o rendimiento académico), destacamos a Téllez (1990): La motivación del rendimiento.

El deseo de lograr éxito es muy general, pero las necesidades varían en los distintos estudiantes e incluso en distintas épocas para el mismo individuo. Ausubel (1976) sugiere que en el marco educativo la motivación de logro tiene por lo menos tres componentes:

- **El primero**, es el impulso cognoscitivo, derivado del hecho de que el estudiante encuentre interesante una tarea o a la necesidad individual de alcanzar una determinada competencia.
- **El segundo**, tiene que ver con la exaltación del yo, aquellos componentes que se relacionan con los sentimientos de estatus, autoestima, adaptación y éxito. Estos factores pueden motivar el aprendizaje, pero indirectamente, a través de acontecimientos externos a la tarea real de aprendizaje, tales como calificaciones altas, elogios y otras recompensas. Como dependen, en gran medida, de terceras personas, no realizan una contribución a la independencia del estudiante y su autocontrol como sujeto de aprendizaje.

- ❑ **En tercer lugar**, hay componentes afiliativos de la motivación de logro. Estos componentes apuntan a dar a una persona la aprobación de los demás.

Estos tres componentes, el cognoscitivo, el de exaltación del yo y el afiliativo, pueden variar tanto de intensidad como de orientación. Por ejemplo en los niños el impulso afiliativo es muy fuerte, mientras que en los estudiantes mayores la necesidad de atención el profesor es menos fuerte y, en consecuencia tales técnicas son considerada menos eficaces

### **2.3. Fuentes y técnicas de motivación**

Las fuentes de motivación constituyen elementos, factores o circunstancias que despiertan en el alumno algún motivo. Para Bernardo (1991) estas fuentes son como manantiales desde donde pueden surgir fuerzas de comportamiento de los alumnos. Las fuentes suelen confundirse con las técnicas por la estrecha relación que mantienen: las técnicas procuran aprovechar las posibilidades energéticas de las fuentes para indicar y orientar los esfuerzos de alumno en el aprendizaje.

---

#### **PRINCIPALES FUENTES DE MOTIVACIÓN**

---

- ❑ La personalidad del profesor: presencia física, su voz, entusiasmo, dinamismo, liderazgo democrático...
- ❑ El método de trabajo empleado por el profesor
- ❑ La ordenación y secuenciación de contenidos de la materia de enseñanza de forma significativa para los intereses de los alumnos
- ❑ Las necesidades de los estudiantes
- ❑ La aprobación social
- ❑ El deseo de evitar los fracasos
- ❑ El nivel de aspiraciones

---

En cuanto a las técnicas para motivar a los alumnos son innumerables las existentes, pero es necesario saber que el resultado de aplicar una determinada técnica dependerá de la aplicación de una serie de factores intrínsecos y extrínsecos al estudiante. Una determinada técnica puede sensibilizar a un grupo de alumnos y otra no.

---

#### **TÉCNICAS DE MOTIVACIÓN**

---

- ❑ **Correlación con la realidad:** establecer relación entre lo que se está

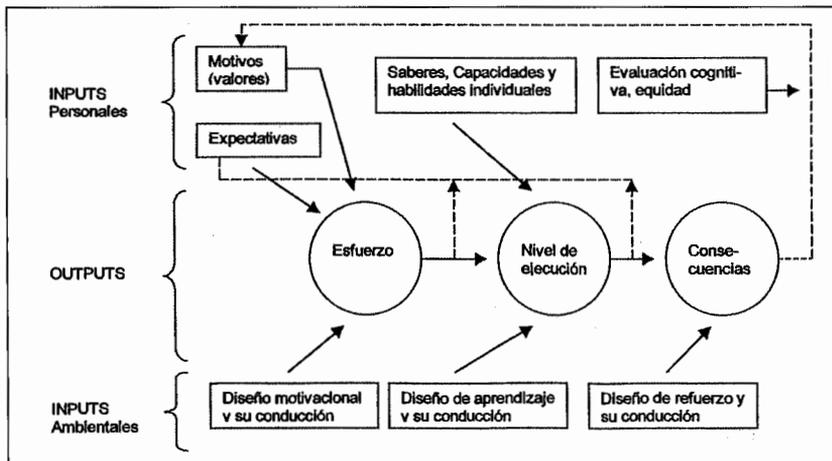
enseñando y las experiencias de la vida de los estudiantes

- Técnicas de participación de los alumnos
- Técnicas de autosuperación (de uso individual)
- De utilización de material didáctico
- De experimentación y desarrollo de clases prácticas
- Conocimiento de los objetivos por alcanzar
- Mejora del clima del aula: aumento de factores positivos y reducción de los negativos
- Relación con los alumnos (conversaciones, entrevistas...)
- Actitud del profesor

## 2.4. Modelo explicativo de motivación y aprendizaje

Cuando intentamos analizar desde la motivación para el aprendizaje, el porqué y cómo se aprende, encontramos diferentes enfoques teóricos como marco de referencia. Nosotros seguiremos el modelo explicativo de Keller (1983) por integrar las aportaciones del estudio del proceso de motivación en la conducta global de la persona con los hallazgos fundamentales de las explicaciones conductistas y cognitivistas del proceso de aprendizaje.

El modelo de diseño motivacional propuesto por Keller toma en consideración cuatro categorías de condiciones motivacionales: **interés, relevancia, expectativas y resultados** o consecuencias (satisfacción). Veremos cada una de ellas y las estrategias para activarlas desde la perspectiva del aprendizaje:



Motivación y aprendizaje: esquema explicativo de Keller

## **A) INTERÉS**

En general el interés es una condición que se da cuando acontece un inesperado o inconsistente suceso en el campo perceptual del alumno, cuando existe un desfase o diferencia entre el nivel de conocimiento actual del alumno y el deseado.

Esta condición hace referencia a si la curiosidad del alumno es activada y si dicha activación se mantiene adecuadamente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por una parte, se asume la importancia de los intereses del alumno con las experiencias de aprendizaje, pero ello no debe mitigar la acción docente como fuente inagotable para despertar los intereses del alumno.

## **B) RELEVANCIA**

La condición de relevancia se hace presente en la medida que la materia de aprendizaje y estudio es percibida por el alumno como capaz de satisfacer sus necesidades. Podríamos decir que esta cuestión se produce cuando se establece una relación entre las metas deseadas y las actividades a realizar. Esta condición es indispensable para que se produzca el mantenimiento de la motivación.

Keller considera tres necesidades prioritarias que han de tomarse en consideración y que constituyen los valores o motivos personales del alumno: la necesidad de logro o rendimiento, la necesidad de afiliación o pertenencia y la necesidad de poder.

### **a) EXPECTATIVAS**

Esta condición del modelo propuesto por Keller tiene una mayor complejidad dadas las múltiples aportaciones teóricas que se han hecho al concepto de las expectativas

### **b) RESULTADOS O CONSECUENCIAS**

También aquí encontramos posiciones teóricas encontradas en relación a la controversia motivación intrínseca "versus" motivación extrínseca. Pese a lo conflictivo de las posiciones teóricas que sobre el tema se sostienen, puede decirse que el uso de refuerzos es positivo en la medida que las influencias de control que de ellos se derivan no produzcan una considerable reducción de las satisfacciones intrínsecas del sujeto.

### 3.- AUTOAPRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES DE “APRENDER A APRENDER”

#### 3.1. El concepto “aprender a aprender”

Entre las capacidades que más ampliamente se transfieren están las que contribuyen a “aprender a aprender”. No hay en los estudiantes un objetivo educativo más importante que el de aprender a aprender, y a funcionar como estudiante independiente, autónomo, capaz de autoaprender.

La mayor parte de los aprendizajes que se adquieren a lo largo de nuestra vida adoptan la forma de información particular o de habilidades particulares que capacitan a una persona para afrontar las exigencias de la sociedad actual, pero no es menor la importancia que la educación tiene de equipar al alumno para que pueda continuar el aprendizaje una vez que termine sus estudios, tal como exige nuestro mundo complejo y cambiante. En lo esencial, el estudiante necesita adquirir una gama de capacidades imprescindibles para el aprendizaje ulterior. Una persona que deja la Universidad mal preparada para aprender independientemente durante el resto de su vida profesional se encuentra en grave desventaja.

En muchos programas educativos, y actividades docentes en clase, se advierte cierto énfasis en la adquisición de habilidades de aprendizaje independientes y muchos docentes han tendido a realzar la importancia del objetivo de ayudar a los alumnos a adquirir pericia en calidad de aprendizajes independientes (autoaprendizajes). Los hallazgos de la investigación psicológica del aprendizaje confirman el valor de esta tendencia.

Para **Howe (1984)**, existe un enorme cuerpo de pruebas experimentales que demuestran el carácter fundamental de las actividades y estrategias de procesamiento del estudiante en la adquisición de conocimientos y habilidades. En los **capítulos 2. “La importancia de las actividades mentales”** y **3. “Actividades, estrategias y aprendizaje”**, el autor centra la atención en los métodos y procedimientos que ayudan a los individuos a conseguir habilidades para que puedan aprender con mayor eficacia e independencia.

## ANALISIS DE UN CASO

Linda y George tiene los dos veinte años. Cursan el segundo año de sus estudios universitarios y ambos obtienen unos resultados razonablemente satisfactorios.

Linda se organiza bien en el estudio. Sus amigas creen que se preocupa demasiado del "sistema", pero ella dice que ser organizada es algo que le resulta connatural. Reconoce la influencia de su madre como modelo de organización y de eficacia. Cuando se dio cuenta que debía obtener mejores resultados si quería ingresar en la universidad, le causó una profunda impresión una conferencia sobre métodos de estudio, planificación y organización. A pesar de los trabajosos de los objetivos de cada día, la experiencia le demostró la utilidad, pues ahora puede hacer mentalmente esa planificación, sin preocuparse demasiado de los detalles. Ante un trabajo valora el alcance de la tarea y el tiempo que le llevará: le gusta compaginar su trabajo con otras ocupaciones y con el ocio.

En el trabajo utiliza los libros selectivamente, buscando el pasaje que le interesa; toma notas y hace resúmenes de lo que lee; copia en limpio los borradores, aunque es consciente de que esto representa una pérdida de tiempo. Tiene un deseo de realizar satisfactoriamente el trabajo mediante una comprensión más profunda y un estilo de estudio más independiente y posiblemente más interesante..

Aunque actualmente el método sistemático se ha convertido en ella en una segunda naturaleza, de hecho lo aprendió. Aún se da cuenta de que practica un método, pero cuando lo haga intuitivamente, habrá adquirido una estrategia de trabajo y de aprendizaje que le será válida en su vida profesional.

George tienen más aptitudes naturales, más talento e imaginación que Linda, pero no es ningún dechado de método. En realidad su estilo de trabajo es con frecuencia fortuito y a veces caótico. Prefiere estudiar por rachas, trabajar largas horas cuando se siente con ánimo para ello y dejarlo cuando advierte que no progresa. No toma notas ni hace resúmenes de lo que lee, pero tiene una buena memoria que le proporciona un sistema eficaz de retención.

En el estudio desecha todo método. Decide sus prioridades en función de lo que es más urgente y de lo que prefiere hacer. Cuando se presenta una urgencia, puede trabajar por la noche y, aunque se queja cuando tiene que hacerlo, experimenta una indudable satisfacción al superar con éxito una cri-

sis. Sus amigos le atribuyen éxitos a su inteligencia y a su rapidez natural.

George atribuye su falta de dedicación al trabajo a su "personalidad". Pero lo cierto es que ha adquirido una estrategia de aprendizaje que funciona satisfactoriamente. Es una Estrategia arriesgada, pero él ha aprendido a desenvolverse con las tensiones que implica. Tiene la suficiente perspicacia para reconocer que debe ordenar sus ideas si quiere recordar rápidamente lo que ha leído y se esfuerza en ello con seriedad, discutiendo y arguyendo con sus amigos hasta que se asegura en sus convicciones. Esto puede ser un estrategia útil, o quizá, si llega a confiar demasiado en aprobar por los pelos con un esfuerzo de última hora, incurrirá en hábitos descuidados de trabajo.

Extracto de Nisbet y Shucksmith (1987:15-17)

¿Qué diferencias existen entre estos estudiantes?

¿Cuáles son las causas de esas diferencias?

¿Qué es lo que distingue a los alumnos que aprenden bien de los que aprenden mal?

¿Qué distingue un episodio de aprendizaje satisfactorio de otro insatisfactorio en cada uno de estos personajes?

Es obvio que la diferencia no estriba simplemente en la posesión de unas capacidades intelectuales o incluso de una serie de técnicas académicas o métodos correctos de estudio. La clave parece estar, más bien, en su capacidad de captar las exigencias de la tarea y de responder a ellas adecuadamente, es decir, la capacidad de reconocer y controlar la situación de aprendizaje.

Para Flavell, 1985 (introdutor del término), esta percepción implica una serie de las que se han denominado "habilidades metacognitivas".

En el caso de Linda y George, algunos de los elementos de este "aprender a aprender" les han sido enseñados, otros aspectos los han aprendido por sí mismos. Enseñados o aprendidos, lo importante es que el estudiante los integre en un control coherente del proceso de aprendizaje. A la toma de conciencia de estos procesos mentales les llamamos "metacognición". Linda (casi) ha alcanzado el estadio de tenerla intuitivamente. George, tiene un camino que recorrer. La causa esencial de las diferencias entre los estudiantes, en los buenos resultados, reside en que han "aprendido a aprender".

Nisbet y Shucksmith (1987) llaman a la metacognición el "séptimo sentido", a la conciencia de los propios procesos mentales, a la capacidad de reflexionar sobre la forma en que uno aprende, sobre cómo for-

talecer la memoria, cómo resolver sistemáticamente los problemas. Reflexión, conciencia, comprensión y control, un séptimo sentido por lo general poco desarrollado en la gente.

¿Cómo se adquiere esta sofisticación en el aprendizaje y esta conciencia sobre el modo de pensar?. ¿Se puede “aprender a aprender”?

La respuesta es sí: **se puede aprender a aprender**. Todos lo hacemos continuamente (quizá más en la infancia). Estamos aprendiendo siempre que ocurre algo nuevo o los viejos métodos resultan ineficaces. Aprendemos a fijar la atención, a prever y establecer hipótesis, a interpretar y analizar, a dominar algo mediante la repetición y a la práctica, a manejar los números y otros símbolos abstractos, a tomar notas, a reconocer los puntos clave, etc. Las capacidades de organizar los procesos mentales para aprender o resolver problemas, la dirección y el control que la conciencia del pensamiento hace posibles, se aprende a partir de las experiencias positivas y negativas, a menudo inconscientemente, a través del refuerzo o del castigo. También se aprende de los modelos, de la forma de aprender de otras personas y, por supuesto, mediante la enseñanza.

¿A qué edad se realiza este aprendizaje?

Es posible que estos aprendizajes comiencen muy temprano. Pero en un nivel más complejo y avanzado, el fundamento del aprendizaje que utilizamos los adultos en las actividades académicas y profesionales se establece probablemente en los años iniciales o intermedios de la adolescencia. Aprender a aprender es una tarea que hay que llevar a cabo continuamente, aunque a juicio de Nisbet y Shucksmith (1987) debe tener lugar especialmente en la educación de los niños entre diez y catorce años.

Si inicialmente se propugna que la enseñanza de habilidades para el estudio debe realizarse en las escuelas de primaria y secundaria, como preparación para los alumnos que accedían a los grados académicos superiores (como si no fueran necesarias para los demás), más tarde se extendió a los adultos que volvían a estudiar o emprendían cursos universitarios por primera vez, como en la experiencia de la “Open University”.

¿Pueden los profesores enseñar a aprender?

A la cuestión de si los profesores pueden enseñar a aprender, lo hacen: se lo propongan o no. Para los alumnos son modelos de estilos y estrategias de aprendizaje que emplean. Es necesario que los profesores transmitan en sus enseñanzas sólidas estrategias de aprendizaje y sepan hacerlo de modo que alienten en los alumnos el paso a métodos más generales de aprendizaje.

Aprender a aprender es importante, en primer lugar, como principio que sirva de guía al trabajo cotidiano de niños y jóvenes, pero es también de gran relevancia para los estudiantes universitarios y para los adultos que quieran seguir aprendiendo. Al ritmo actual de los cambios tecnológicos, los años de enseñanza universitaria no pueden transmitirnos todo lo que necesitamos en la vida adulta. Por lo tanto, el sistema

educativo debe enseñarnos “adaptabilidad”, instrumentos que nos permitan adaptarnos a las nuevas situaciones que la sociedad y la vida profesional nos plantea.

### **3.2. Diferentes enfoques**

Los actuales teóricos del aprendizaje tiende a partir del principio de que “aprender a aprender” es una capacidad que debe desarrollarse simultáneamente con la experiencia del aprendizaje. Para los defensores de la educación permanente “aprender a aprender” es un objetivo prioritario de la etapa de la enseñanza obligatoria: si se quiere que la “educación de por vida” sea un rasgo de la moderna sociedad tecnológica, las instituciones educativas debe preocuparse de enseñar a los jóvenes a aprender con eficacia y de inculcarles la disposición a seguir aprendiendo.

“Aprender a aprender” se ha convertido en objetivo de capital interés para la psicología cognitiva, no obstante a pesar de los esfuerzos empleados por los psicólogos y los teóricos del aprendizaje pocas de sus ideas y descubrimientos se han filtrado en el currículo académico.

Diversas propuestas para la reforma educativa, como la realizada en 1990 en nuestro país, han subrayado la idea de “aprender a aprender”:

#### **Informe Plowden (1967)**

El niño es el agente de su propio aprendizaje... No queremos en modo alguno minusvalorar el conocimiento y los datos objetivos, pero los datos objetivos se retienen mejor cuando son utilizados y comprendidos, cuando se crean en el niño actitudes correctas de aprendizaje, cuando el niño aprende a aprender”

#### **Informe Gittins (1967)**

Aparte de adquirir las habilidades básicas, intelectuales y sociales del lenguaje y de las matemáticas, nos parece que el niño debe “aprender a aprender”, debe ser capaz de buscar información cuando la necesita y de independizarse progresivamente de sus profesores.

#### **Dearden (1976)**

Aprender a aprender es un conjunto de estructuras de aprendizaje de segundo orden, de diferentes tipos de aprender a aprender referidos a distintas clases generales de un aprendizaje más específico:

- ❑ Supone adquirir las habilidades pertinentes para hallar información
- ❑ Significa aprender las reglas generales que pueden ser aplicadas a la solución de un amplio conjunto de problemas más particulares
- ❑ Se consigue mediante la asimilación de los principios formales de la investigación: la lógica de la investigación y los métodos para lograr descubrimientos.
- ❑ Consiste en desarrollar la autonomía en el aprendizaje
- ❑ Es una cuestión de actitud o método: disposición habitual que es intrínsecamente provechosa

#### **4.- IMPLICACIONES PARA LA MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

##### **4.1. Condiciones que activan, dirigen y mantienen la motivación para el aprendizaje**

En cada una de las cuatro categorías de condiciones motivacionales propuestas por Keller se dan particularidades y diferentes conceptualizaciones teóricas. A decir de Alvarez et. al (1988) a cada una de ellas podríamos denominarlas “microteorías de la motivación”. Veamos a continuación, siguiendo a este autor, las estrategias o consecuencias prácticas que se desprenden de las mismas.

##### **A.- Estrategias para activar el interés en el aprendizaje**

La motivación para el aprendizaje de un determinado contenido se verá favorecida en la medida que:

- a) El contenido a estudiar debe ser presentado en relación a una serie de acontecimientos o actividades novedosas, que presenten una conflictividad capaz de provocar desequilibrio en el estado actual del alumno.*

Sabemos que la atención es activada cuando se da un cambio sensible en el conjunto de estímulos con los que trata habitualmente el alumno. El adoptar una inusual perspectiva en un tema, o el presentarlo en forma de resolución de problemas permite abordar contenidos “conocidos” que necesitan ser ampliados y permitiremos que los alumnos puedan implicarse en la materia de aprendizaje.

***b) El uso de anécdotas y de otros elementos que permitan introducir aspectos personales y emocionales eleva el nivel de la motivación inicial.***

La realidad personal del alumno tiene un valor significativo en el aprendizaje de los alumnos y la utilización de un lenguaje personal y directo contextualizado en el marco de “historias concretas” promueve una mayor participación e implicación del alumno.

***c) El alumno debe tener la oportunidad de ampliar lo que ya conoce, pero el uso de analogías para hacer extraño lo familiar y próximo lo nuevo contribuye a la activación de la curiosidad por conocer.***

Uno de los problemas cotidianos a resolver en la enseñanza es la necesidad de abordar, a través de las diferentes asignaturas o cursos, contenidos bajo un título igual o parecido “más de lo mismo”. La presentación de contenidos “conocidos por los alumnos” debe incluir moderadas dosis de elementos inesperados o no familiares. El uso de analogías permite ayudar a encontrar algo familiar en materiales o contenidos abstractos o remotos y viceversa.

***d) Facilitar a los alumnos el inicio de un proceso de generación de cuestiones y de indagación personal y grupal facilita la motivación inicial.***

Estimular al alumno por la senda de su descubrimiento no sólo estimula sino que permite ofrecer oportunidades para ejercitar la motivación inicial y el proceso motivacional.

## **B.- Estrategias para lograr la relevancia del aprendizaje**

***b) Para desarrollar una conducta de esfuerzo por el rendimiento es necesario ofrecer oportunidades de lograr “niveles de excelencia” (éxito bajo condiciones de moderado riesgo)***

Los objetivos que nos fijamos se convierten en normas para evaluar (autoevaluar) lo realizado. En la medida en que los objetivos asumidos son claros, razonables asequibles y posibles de alcanzar en un período determinado serán altamente valorados y promoverán la motivación y persistencia de la acción para su logro.

***c) Para que el desarrollo de aprendizaje pueda satisfacer la necesidad o motivo de poder se deben ofrecer oportunidades para la elección, responsabilidad e influencia interpersonal.***

La satisfacción del motivo de poder presenta una problemática delicada en el marco educativo por el simple hecho de que se encuentran confrontados el poder del profesor y el poder del alumno o del grupo de alumnos. Dos retos deben afrontarse dentro de esta estrategia: evitar las situaciones de conflicto y dar salida al motivo de poder a través del planteamiento de actividades de debate, elaboración de documentos, búsqueda de recursos, etc.

***d) Para satisfacer la necesidad de afiliación o pertenencia es necesario establecer un clima de confianza y ofrecer oportunidades para el no-riesgo y la interacción cooperativa.***

La necesidad de filiación es expresada como deseo de establecer relaciones cálidas y amistosas con otros, así como el emprender tareas colectivas de carácter no competitivo tanto a nivel personal como grupal. Si el trabajo ha de realizarse en solitario, si es necesaria la competencia y si el éxito sólo es posible a costa del riesgo personal y del fracaso, entonces la necesidad de afiliación no se satisface.

### **C.- Estrategias para desarrollar expectativas de aprendizaje**

***b) Para incrementar las expectativas de éxito es necesario que el alumno tenga continuas experiencias de éxito.***

La motivación personal por el aprendizaje y estudio tiende a incrementarse en la medida en que se incrementan las expectativas personales de éxito en el estudio. Las experiencias positivas a las que debe ser sometido el alumno deben ser de semejante naturaleza a las que deba realizar en su tarea como estudiante.

***c) Para incrementar las expectativas de éxito es necesario que en el diseño de instrucción aparezcan con especificidad y claridad los requisitos para lograr los objetivos propuestos.***

Desde esta perspectiva se hace patente al alumno no sólo el punto de partida y de llegada, sino también la secuencia o proceso a seguir que contribuye a la obtención de una visión global "anticipatoria" que favorece el interés o curiosidad, así como una mejor valoración de las conductas a realizar.

***d) El uso de técnicas que permitan un control personal de los resultados y el uso de refuerzos de atribución que ayuden al alumno a conectar el éxito obtenido con su esfuerzo personal y habilidad, producirán la elevación del nivel de expectativas.***

El uso de criterios específicos de evaluación propiciará la generación de un control interno por parte del alumno (frente al control externo). El uso de refuerzos verbales en los que se explicita la conexión entre su esfuerzo y capacidades con los resultados obtenidos producirá una elevación del nivel de expectativas.

#### **D.- Estrategias para el uso adecuado de refuerzos motivadores**

*a) Para mantener la satisfacción intrínseca en el aprendizaje del estudio deben usarse refuerzos o recompensas internas a la propia tarea realizada, mejor que recompensas externas o no asociadas a la misma.*

Se entiende por refuerzo interno o endógeno el “premio” que sigue o se desprende de la realización de una determinada tarea. El uso de recompensas externas debe ser selectivo, propiciando que el alumno se mueva desde la búsqueda de recompensas externas a la satisfacción interna por el trabajo realizado.

*b) Para mantener la satisfacción intrínseca en el aprendizaje es mejor usar recompensas inesperadas y no-contingentes que recompensas anticipadas, contingentes y con publicidad.*

Diversas investigaciones avalan el hecho de que las recompensas externas no decrecen la motivación intrínseca si cumplen estos requisitos:

- Si son recompensas inesperadas
- Que las recompensas no estén unidas a un criterio específico de acción
- Si no se les da un alto nivel de publicidad.

*c) El uso de la alabanza verbal y el refuerzo informativo sobre lo ejecutado contribuye más a la satisfacción intrínseca que el uso de amenazas, advertencias o criterios totalmente externos de evaluación.*

Diversos trabajos ponen de manifiesto que la motivación intrínseca tiende a desarrollarse más en la medida que se da un clima positivo, sin excesivas consecuencias de control externo.

*d) El uso del refuerzo formativo (corrección), generalmente antes de la siguiente oportunidad para la práctica, tiende a mejorar la calidad del trabajo*

El refuerzo formativo o de corrección tiene sus mayores efectos cuando se da antes de iniciar la siguiente oportunidad de ejecución de una determinada actividad

#### **4.2. ¿Cómo inculcar estrategias y habilidades para el autoaprendizaje (estudio autónomo)?**

La solución que las escuelas han tendido a adoptar ante esta nueva situación de aprender a aprender es organizar cursos de habilidades para el estudio. Ya en las década de los cincuenta, el movimiento de la enseñanza de habilidades para el estudio cobró auge en las universidades. En Gran Bretaña uno de los libros más influyentes, fue un "best-seller", de los años de la posguerra fue "*El primer año en la universidad*" (1946) de Bruce Truscot en el que se explica a toda una nueva generación de estudiantes lo que iban a encontrarse en la universidad. El libro ofrece consejos sobre una amplia serie de temas: Organización; concentración y memoria; exámenes; lecturas.

Durante los años posteriores se publicaron gran cantidad de manuales repitiendo las normas sin demasiados cambios. A todos ellos se les critica porque la mayoría de los estudiantes no adoptan los procedimientos recomendados y por efectuarse a menudo aisladamente, al margen de los estudios y aprendizajes con que deben enfrentarse los alumnos.

Tabber y Allman (1983) en un reciente informe sobre habilidades para el estudio observan el siguiente principio:

*"La enseñanza de las habilidades para el estudio deben concebirse como una ayuda para resolver los problemas con que tropiezan los alumnos en el estudio de sus asignaturas. Para lograr esto, el contenido y el método de esa enseñanza debe estar en estrecha conexión con las dificultades reales que experimentan los estudiantes, y su organización debe planificarse cuidadosamente para mejorar el aprendizaje que los alumnos consideran importantes."*

Una mayor comprensión de lo que significa las habilidades para el autoaprendizaje o del estudio autónomo podría permitir a los profesores aplicar técnicas más explícitamente a las situaciones de aprendizaje y demostrar la posibilidad de transferirlas a situaciones nuevas. Para los estudiantes la discusión sobre el estudio es hacerles caer en la cuenta de la importancia de los métodos de aprendizaje y llevarles a un desarrollo consciente de sus propias estrategias de aprendizaje.

El informe del proyecto Marland (1981) señala nueve pasos que los alumnos deben seguir para realizar un trabajo:

En el referido informe se aconseja a los profesores que utilicen las

- 1º) ¿Qué tengo que hacer?
- 2º) ¿Adónde puedo acudir?
- 3º) ¿Cómo obtendré información?
- 4º) ¿Qué fuentes voy a utilizar?
- 5º) ¿Cómo las utilizaré?
- 6º) ¿De qué datos tomaré notas?
- 7º) ¿He recibido la información que necesito?
- 8º) ¿Cómo la presentaré?
- 9º) ¿Qué resultado he conseguido?

nueve preguntas como un marco para discutir los pasos que deben seguirse:

*“Mientras que a los jóvenes estudiantes se les puede enseñar técnicas específicas, a alumnos mayores y con más experiencia... se les puede animar a ensayar toda una serie de técnicas, a determinar los fines para los que una técnica puede utilizarse provechosamente y a discutir entre ellos sus métodos de estudio”*

El texto de Smith (1983) para la Open University “Aprender cómo aprender” (subtítulo: “Teoría aplicada a los adultos”) presenta una serie de consejos sobre habilidades para el estudio en el contexto de una “referencia directa a su aplicación”. Detalla reglas para diferentes clases de aprendizajes: aprendizaje autodirigido, aprendizaje de equipo, aprendizaje con profesor, aprendizaje a partir de los medios de comunicación.... Difiere de otros manuales al subrayar que los estudiantes deben aspirar a lograr “el conocimiento de ellos mismos” y a darse cuenta más conscientemente de los procesos y procedimientos de aprendizaje.

*“Una tarea central del aprender a aprender estriba en desarrollar la conciencia de uno mismo en esa situación de aprendizaje... El conocimiento de uno mismo se relaciona con el aprendizaje cómo aprender cuando uno adquiere conciencia y control de los procesos de aprendizaje...”*

Pero la relación entre el autoconocimiento y el aprender cómo aprender no es tan sencilla como puede suponerse, sino que exige una práctica apropiada y modelos posibles de imitar si se quiere que los estudiantes aprendan a poner en práctica las ideas.

## **A- El desarrollo de estrategias y habilidades para el autoaprendizaje**

Consideramos a las estrategias como algo que va más allá de las aglomeraciones de habilidades y, por supuesto, más que el mero aprendizaje de reglas o técnicas de estudio que aconsejan algunos manuales. Las estrategias apuntan al logro de una finalidad, aunque quizá no siempre se desarrollen a un nivel consciente o deliberado. Representan capacidades de un orden más elevado que controlan y regulan las habilidades más específicamente referidas a las tareas más prácticas.

Diversos autores han analizado las diferencias entre habilidades y estrategias dando diferentes puntos de vista en función de la consideración que tengan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Veamos a continuación el enfoque dado por algunos autores y la aplicación en situaciones de estudio, siguiendo a Nisbet y Shucksmith (1987).

### **Resnik y Beck (1976)**

Hablaban de “estrategias generales” cuando querían indicar las actividades amplias relacionadas con el razonamiento y el pensamiento, y de “estrategias mediacionales” cuando se referían a las habilidades específicas o recursos que utilizamos al realizar una tarea.

### **Sternberg (1983)**

Distingue entre “habilidades ejecutivas”, que son las que utilizamos al planificar, controlar y revisar estrategias para la ejecución de una tarea, y “no ejecutivas”, que son las habilidades empleadas en la ejecución fáctica de una tarea. Propone una lista de nueve habilidades

### **Feuerstein (1979)**

Consiguió una considerable difusión para su programa de “Instrumental Enrichment” (Enriquecimiento Instrumental), que distingue igualmente entre niveles de habilidad y de estrategia. No descarta el papel de los procesos noejecutivos, pero pone el acento en remediar las deficiencias de aprendizaje mediante la enseñanza de estrategias más generales.

Los problemas detectados en alumnos con dificultades de aprendizaje a los que el programa intentaba ayudar, son la incapacidad de elegir claves relevantes a la hora de definir una cuestión y la falta de comportamiento comparativo espontáneo.

En el siguiente cuadro podemos ver la lista de estrategias o superhabilidades que normalmente se necesitan para realizar bien un trabajo o estudio.

---

## **LISTA DE ESTRATEGIAS FRECUENTEMENTE CITADAS**

---

### **A) FORMULACIÓN DE CUESTIONES**

- Establecer hipótesis
- Fijar objetivos y parámetros a una tarea
- Identificar la audiencia de un ejercicio oral
- Relacionar la tarea con trabajos anteriores

---

### **B) PLANIFICACIÓN**

- Determinar tácticas y calendario
- Reducir la tarea o problema a sus partes integrantes
- Decidir qué habilidades físicas o mentales son necesarias

---

### **C) CONTROL**

- Intentar continuamente adecuar los esfuerzos, respuestas y descubrimientos a las cuestiones o propósitos iniciales

---

### **D) COMPROBACIÓN**

- Verificar preliminarmente la realización y los resultados

---

### **E) REVISIÓN**

- Rehacer o modificar los objetivos
- Señalar otros nuevos

---

### **F) AUTOEVALUACIÓN**

- Valorar los resultados
  - Valorar la ejecución de la tarea
-

### 4.3. Un epílogo sobre profesores y alumnos

#### A.- La planificación de la enseñanza por los profesores

La actividad del profesor universitario se desenvuelve en un espacio de gran autonomía que permite que cada uno pueda desarrollar su propio estilo de trabajo y la posibilidad de aprendizaje de los alumnos. El profesor tiene que preparar su actividad para estimular y orientar el trabajo de los alumnos, por lo que el papel más activo no radica en el momento del trabajo en el aula, sino toda la preparación del proceso: antes, durante y después, un proceso de planificación que forma parte del quehacer docente. Antes de continuar en la argumentación y para no perder el auténtico sentido de la educación recordemos que es el estudiante al que corresponde la actividad principal para que se produzca el aprendizaje, por lo que en esta dirección deberemos preguntarnos, ¿cuál es el papel del profesor?

La planificación de la enseñanza deberá concretarse en un programa escrito de la acción docente que se realizará a lo largo del curso, de manera que detalle las acciones a desplegar para conseguir los objetivos planteados. Como señalan Bernardo et. al (1993) hay que evolucionar desde el trabajo improvisado basado en la inspiración del momento, para dar cabida al trabajo científico, previsto serenamente y dispuesto y anticipadamente proyectado.

Dos argumentos más en esta línea. Por una parte la formación de los alumnos hace necesaria una coordinación del profesorado que permita ponerse de acuerdo en un mínimo de exigencias que pueden condicionar el aprendizaje de los alumnos (objetivos, selección de contenidos, de la bibliografía, materiales, etc.). Por otra, no hay que olvidar la complejidad actual de los conocimientos, que hace necesaria una adecuada selección de los contenidos más relevantes para formar a buenos profesionales. En este sentido no olvidaremos que la educación debe mirar a crear "*cabezas bien hechas*" antes que "*cabezas llenas*"

Cuando hablamos de la planificación de la enseñanza parecen dos niveles bien diferenciados y a la vez complementarios de programación: la programación anual de la asignatura que nos permite tener una visión general de todo el curso y una programación a corto plazo que cubriría la organización de un tema o de una clase.

¿Qué aspectos debe comprender uno y otro nivel de planificación?. Lo veremos de forma esquemática en el siguientes cuadro:

<b>Programación anual</b>	<b>Programación corta</b>
<input type="checkbox"/> Objetivos que se pretenden alcanzar	<input type="checkbox"/> Tema a desarrollar
<input type="checkbox"/> Contenidos / temario	<input type="checkbox"/> Temporalización
<input type="checkbox"/> Bibliografía / otros materiales	<input type="checkbox"/> Actividades a desplegar (profesor-alumnos)
<input type="checkbox"/> Criterios de evaluación	<input type="checkbox"/> Bibliografía específica

## B.- La participación de los alumnos

Todos nos hemos preguntado, en algún momento, si los alumnos están con él o no, vinculados o no al ritmo de la clase. El alumno dormido al final del aula permite escasas dudas sobre su desvinculación de la actividad en el aula. Estimar el grado de participación de los alumnos en la clase e intentar mantenerla es una constante de todo profesor

¿Qué entendemos por participación en el aula?

Participar consiste en intervenir de modo activo en un proceso. Toda participación implica necesariamente la actividad del que participa, aunque no toda actividad resulta siempre participativa. El proceso en que interviene operativamente el alumno suele consistir, en educación, en descubrir o llegar a la verdad. Desde el punto de vista del aprendizaje la participación hay que entenderla como la forma de conseguir que los alumnos lleguen a las verdades científicas o a formar un criterio propio.

Para ello es necesario el compromiso, que conlleva, ante todo, responsabilidad.

Siguiendo a Bernardo (1991), para propiciar una metodología participativa hay que tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- Hay que explicitar al alumno los objetivos que se persiguen
- La orientación del profesor en el proceso de aprendizaje del alumno puede considerarse como uno de los aspectos más relevantes. La cuestión sería: ¿cómo? y ¿cuándo?.
- Debemos considerar la relación directa con el alumno como un elemento de “refuerzo positivo”
- Las relaciones interpersonales que se establecen entre alumnos y alumnos-profesores potencian la motivación para el estudio.

En el aula los alumnos, además de permanecer presentes han de observar una cierta actitud, percibir selectivamente los estímulos y concentrándose en la tarea académica del aula en ese momento. Todos los objetivos dependen para su consecución de esta condición básica de la participación.

¿Cómo lograr la participación de los alumnos?

Para Jackson (1991), entre las estrategias para lograr la participación de los alumnos en el aula figuran dos acciones de géneros diferentes. Por una parte, consiste en el mantenimiento de las condiciones apropiadas de trabajo, con la prevención o eliminación de las perturbaciones extrínsecas. Por otra, se refiere a la adecuación del contenido del curso, al encaje entre los alumnos y el material que se está estudiando.

Jackson recoge dos grandes estrategias para incrementar la participación de los alumnos en la clase:

**Primera:** Alterar el currículo de manera que acerque los contenidos del curso a las necesidades y los intereses de los alumnos.

Existe un respaldo a la creencia de que los alumnos participarán más en las actividades en las que se interesan de un modo natural, que en aquellas que les han preseleccionado y que no guardan relación alguna con sus preocupaciones inmediatas.

**Segunda:** Introducir novedad, humor e “interés humano” en el tema de clase avivando, de algún modo, el interés de la actividad

Quizá resulte innecesario citar datos que muestren que incluir algo de novedad o de humor en una clase “funciona” realmente, es decir, que contribuye a aumentar la atención del estudiante.

**David Ryans** en 1960 (Jackson, 1991:145), presentó datos que demuestran que los docentes considerados como “estimulantes” y “creativos” solían tener alumnos a quienes juzgaron más “atentos” que “apáticos”. De todas las clasificaciones de profesores realizadas, las de “estimulantes” y “creativos” fueron las únicas que parecían poseer un efecto visible y consistente en la conducta del alumno.

Siguiendo con Jackson la forma más permanente de vinculación al trabajo es que se extienda fuera de los límites temporales de unas determinadas clases e incluso más allá de las fronteras físicas del aula. Se relaciona con esos estados motivacionales penetrantes que se corresponden con términos como intereses, actitudes y valores. La participación en este sentido más profundo no puede fingirse. Por esta razón la participación es para el profesor un objetivo educativo, comienza a mostrarse tan significativa que es necesario considerar si el profesor necesita preocuparse de algo más. ¿Importa mucho en qué actividad participen verdaderamente los estudiantes con tal de que sea en alguna?

**Kilpatrick** en 1951 (Jackson, 1991:146), situó el objetivo de la participación en los siguientes términos: “esta cuestión de la participación es tan importante como exigir especial atención. Inevitablemente, cada uno de los alumnos aprenderá en el grado en que él mismo acepte la actividad, el empeño o la experiencia acometido.

Aunque Kilpatrick defiende que los profesores busquen la participación de sus alumnos, ciertos métodos para lograr este objetivo son claramente superiores a otros. El método del profesor representa un método libre de obstáculos para asegurar la participación de los alumnos: la novedad se desgasta, lo que hoy cautiva a los alumnos, mañana será rutina.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J. (1991):** Motivación y aprendizaje en el aula. Santillana, Madrid
- ALVAREZ, M., FERNÁNDEZ, R., RODRÍGUEZ, S., BISQUERRA, R. (1988):** Métodos de estudio. Martínez Roca, Barcelona
- ARAÚJO Y CHADWICK (1988):** Tecnología educacional. Paidós, Barcelona
- ATKINSON, J.W., y FEATHER, N.T. (1966):** A Theory of Achievement Motivation. Wiley, Nueva York
- AUSUBEL, D.P. (1976):** Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Trillas, México
- BALL, S. (1988):** La motivación educativa. Narcea, Madrid
- BERNARDO, J. (1991):** Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases. Rialp, Madrid
- BERNARDO, J. Y OTROS (1993):** Técnicas y recursos para motivar a los alumnos. Rialp, Madrid
- BURON, J. (1994):** Motivación y aprendizaje. Mensajero, Bilbao
- COLL, C. (1991):** Psicología y currículum. Paidós, Barcelona
- COLL, C. Y OTROS (1990):** Desarrollo psicológico y educación. Alianza Editorial, Madrid
- COLL, C. Y OTROS (1993):** El constructivismo en el aula. Graó, Barcelona
- DEARDEN, R.F. (1976):** Problems in Primary Education. Routledge & Kegan Paul, Londres
- DIVESTA, F. (1974):** Cognitive Structures and Symbolic Processes. Teachers College Record, 75, 357-370
- FLAVELL, J.H. (1985):** Cognitive development. Prentice Hall, Englewood Cliffs
- GARCÍA, J. (1992):** "Motivación y rendimiento escolar: un modelo causal". Tesis doctoral. Universidad de Barcelona
- GITTINS REPORT (1967):** Primary Education in Wales. HMSO, Londres
- HOWE, M. (1984):** Psicología del aprendizaje. Planeta, Barcelona
- JACKSON, Ph. W. (1991):** La vida en las aulas. Morata, Madrid
- KELLER, J.M. (1983):** Motivational desing of instruction. En: Reigeluth, Ch. M. (Ed). Instructional desing theories and models: An overview of their current status. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass. (pp. 383-434)
- MARLAND, M. (1981):** Information Skills in the Secondary Curriculum, Schools Council Curriculum Bulletin, 9. Methuen, Londres
- McCLELLAND, D. (1989):** Estudio de la motivación humana. Narcea, Madrid
- NISBET, J. Y SHUCKSMITH, J. (1987):** Estrategias de aprendizaje. Santillana, Madrid
- PLOWDEN REPORT (1967):** Children and Their Schools. HMSO, Londres
- POZO, J.I. (1989):** Teorías del aprendizaje. Morata, Madrid
- RYANS, D.G. (1960):** Characteristics of teachers. American Council on Education, Washington
- SMITH, R.M. (1983):** Learning How to Learn: Applied Theory for Adults. Open University Press, Milton Keynes
- TABBERER, R. y ALLMAN, J. (1983):** Study Skills at 16 Plus. Slough: NFER
- TÉLLEZ, C. (1990):** La motivación del rendimiento. Ediciones Académicas, Madrid

**TRUSCOT, B. (1946):** First Year at the University. Faber, London  
**VYGOTSKI, L.V. (1973):** Pensamiento y Lenguaje. La Pléyade, Buenos Aires  
**WEINER, B. (1986):** An attributional theory of motivation and emotion. Springer  
Verlag, Nueva York