



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

Student Engagement Techniques: Consejos y estrategias para fomentar la motivación

Elizabeth F. Barkley
Traductor: Alejandra Henríquez

Diciembre de 2016



Contenido

Contenido	2
1. Introducción	4
2. C/E 1 Esperar compromiso	4
3. C/E 2 Desarrollar y mostrar las cualidades de profesores comprometidos	4
4. C/E 3 Usar estrategias basadas en la conducta para recompensar el aprendizaje en lugar del comportamiento	5
5. C/E 4 Usar los elogios y críticas con eficacia	5
6. C/E 5 Atender las necesidades básicas de los estudiantes para que ellos puedan concentrarse en las necesidades de nivel superior requeridas en el aprendizaje	6
7. C/E 6 Promover la autonomía del estudiante	7
8. C/E 7 Enseñar cosas que vale la pena aprender	7
9. C/E 8 Integrar los objetivos, actividades y evaluación	8
9.1. Diseño inverso de Wiggins y McTigue	8
9.2. Experiencias de aprendizaje significativo de Fink	9
9.3. Enseñanza centrada en el estudiante de Weimer y Blumberg	9
10. C/E 9 Tareas de aprendizaje que requieren destreza	10
11. C/E 10 Incorporar la competencia de forma adecuada	10
12. C/E 11 Esperar que sus estudiantes tengan éxito	11
Tabla 7.1	12
Ejemplos de pautas para tareas	12
Exploratorio	12
Desafío	12
Relacional	12
Diagnóstico	12
Pregunta de acción	12
Causa y efecto	12
Extensión	12
Hipotético	12
Prioridad	12
Resumen	12
Problema	12
Interpretación	12
Aplicación	12

Evaluación	12
Crítica	12
13. C/E 12 Ayudar a los estudiantes a que piensen que tendrán éxito	13
14. C/E 13 Tratar de restaurar la confianza de los estudiantes desanimados y desmotivados	13
15. Referencias	14

1. Introducción

Cuando los estudiantes quieren aprender, están más inclinados a hacer lo que sea necesario. Ponen atención en clase, toman notas durante una charla, estudian cuando regresan a casa, monitorean su propio progreso y hacen preguntas cuando no entienden. Muchos profesores notan que, si un estudiante está muy motivado, desaparece la mayor parte de los típicos problemas de aprendizaje y enseñanza. Esta sección incluye consejos y estrategias (C/E) para crear condiciones que aumenten la motivación del estudiante en clases.

2. C/E 1 Esperar compromiso

Espere que los estudiantes en su curso estén comprometidos con su aprendizaje y resista a conformarse con menos que eso.

Si ha hecho todo lo que puede para crear condiciones de clase que promuevan la participación y todavía ve que algunos estudiantes parecen aburridos o apáticos, hable con ellos en privado. Dígalos que la desvinculación del aprendizaje no es una opción en su curso e invítelos a sugerirle actividades que encuentren más interesantes y que lograrán los objetivos de aprendizaje del curso. A pesar de que un estudiante que se queda dormido en clase puede estar verdaderamente agotado por haber trabajado toda la noche o quedarse hasta tarde estudiando para un examen, no son estudiantes comprometidos; un estudiante con falta de compromiso perjudica la moral de toda la clase. Considere despertarlo, sugerirle que salga de la sala y camine por unos minutos para que su sistema tome un poco de aire. O acérquese al estudiante que está durmiendo y háblele al estudiante sentado a su lado con un volumen de voz lo suficientemente alto para despertar a su vecino.

Considere eliminar el requisito de asistencia y dé a los estudiantes la opción de aprender de materiales en la biblioteca o en línea; de esta forma, si no sienten que la situación en clase fomenta su participación, tienen otra opción.

Así como la falta de compromiso con el aprendizaje tiene un efecto perjudicial en el ambiente de clase, el entusiasmo es contagioso para el ambiente. Puede que no sea razonable esperar que todos los estudiantes participen todo el tiempo, pero como el artista Niccolini dijo, "al pedir lo imposible, obtenemos lo mejor posible".

3. C/E 2 Desarrollar y mostrar las cualidades de profesores comprometidos

El comportamiento y la personalidad del profesor tienen un impacto poderoso en la motivación que sienten los estudiantes sobre un curso. Basándose en estudios realizados por psicólogos industriales y organizacionales, los investigadores educativos han descubierto que incluso los estudiantes que no están intrínsecamente motivados por sus estudios harán un esfuerzo razonable si les gusta y admiran a su profesor, tal y como pueden llegar a ser apáticos o reticentes si tienen una imagen negativa de su profesor (Brophy, 2004).

Provitiera-McGlynn (2001) resume la investigación de Perlman y McCann, quienes les pidieron a setecientos estudiantes que escribieran quejas sobre el comportamiento del profesor en los cursos que habían tomado. Entre las mejores diez quejas estaban "ser inaccesible y poco útil" y "tener una arrogancia intelectual —menosprecia o muestra faltas de respeto a los estudiantes". Provitiera-

McGlynn (2001) señala que "aunque puede que utilizaran otro lenguaje, los estudiantes mayoritariamente informan que la atmósfera en la clase es una variable fundamental en cuanto a lo que les motiva a venir a clase y hacer un buen trabajo".

Esto no significa que tenga que tener una personalidad falsa (la "autenticidad" aparece en otra lista de las características del profesor ideal), pero sugiere que los estudiantes serán más propensos a participar en su clase si cultiva y demuestra tener los atributos de profesores queridos y respetados, tales como energía, entusiasmo, pasión, accesibilidad, equidad y optimismo.

4. C/E 3 Usar estrategias basadas en la conducta para recompensar el aprendizaje en lugar del comportamiento

Los principios del conductismo impregnan la educación. Para motivar a los estudiantes a hacer un trabajo excelente, los profesores premian las conductas deseables a través de elogios, puntos extra y exención de trabajo; luego, tratan de terminar con los comportamientos no deseados a través de la falta de refuerzo como las amonestaciones, malas calificaciones y puntos de penalización. Aunque estos enfoques pueden proporcionar soluciones rápidas, desde el punto de vista de los teóricos más motivacionales, controlan la conducta y no motivan el aprendizaje.

Brophy (2004) proporciona una discusión reflexiva de estos temas, pero las críticas esenciales son que (1) estos enfoques se centran en recompensas extrínsecas más que en alentar a los estudiantes a desarrollar su propio sentido de recompensa que provenga del placer intrínseco del aprendizaje, (2) pueden llegar a ser "sobornos" para que los estudiantes hagan lo que deberían estar haciendo de todos modos y (3) promueven la conformidad circunstancial en lugar de ayudar a los estudiantes a desarrollar las actitudes, valores, creencias y estrategias de aprendizaje autorregulado que los profesores quieren que utilicen como estudiantes de por vida, dentro y fuera de contextos educativos formales.

Estar consciente de estos problemas puede ayudarle a utilizar incentivos y recompensas de tal manera que ponga énfasis en el aprendizaje, en lugar de manipular la conducta de los estudiantes. Por ejemplo, deje claro que el aprendizaje y lo que conlleva es lo que tiene un gran valor, en lugar de la participación o el término de una actividad; reconozca el grado de mejora individual en lugar de hacer comparaciones entre pares; y en cuanto a la evaluación, enfatice la calidad de realización en lugar de la cantidad de trabajo.

5. C/E 4 Usar los elogios y críticas con eficacia

Elogiar a los estudiantes es algo natural para la mayoría de los profesores que se preocupan de ellos y que se esfuerzan por crear un ambiente positivo y de apoyo en la clase. Por desgracia, los elogios no siempre tienen el efecto deseado. Kohn (1993) señala que algunos estudiantes no les dan mucho valor a los elogios de un profesor y, por lo tanto, no se sentirán recompensados cuando los reciban; otros pueden sentirse insultados o menospreciados si sienten que están siendo elogiados por algo que consideran un logro menor y algunos estudiantes pueden creer que es embarazoso o irritante el ser señalado de una manera que llama la atención de los compañeros a un comportamiento que podría considerarse como conformidad o sumisión. Su objeción central es que los elogios son una manipulación de la conducta. "Todos queremos ser apreciados, animados

y amados," comenta. "La pregunta es si esa necesidad debe tomar la forma de lo que a menudo parece una palmada condescendiente en la cabeza y decir: 'Buen muchacho', a lo que creo que la respuesta más lógica es '¡Guau!'" (en Brandt, 1995).

Los educadores como Kohn se oponen a los elogios según sus principios, ya que los ven como manipuladores y contribuyentes a una relación jerárquica entre los estudiantes y profesores. A continuación, se entregan sugerencias sobre cómo elogiar eficazmente en formas que son más motivadoras y respetuosas, según Brophy (2004) y Wlodkowski (2008).

1. Elogie oportunamente con sencillez, sinceridad, espontaneidad y otros signos de autenticidad. No dramatice y utilice frases sencillas ("no se me había ocurrido eso") en lugar de exclamaciones exageradas ("¡Guau!") o preguntas retóricas, que esencialmente son condescendientes ("¿No es eso maravilloso?").
2. Elogie el logro de criterios específicos que se relacionen con el aprendizaje, como el esfuerzo, cuidado, constancia o manifestación de progreso y especifique las habilidades o las pruebas de progreso que está elogiando: "Este ensayo no tiene ningún error de ortografía, gramática o sintaxis. Agradezco una edición meticulosa que obviamente se ve reflejada en este ensayo" en lugar de decir "Buen trabajo".
3. En general, elogie en privado. Wlodkowski (2008), por ejemplo, cita a Plaud y Markus, quienes observan que, en culturas colectivistas como muchas sociedades asiáticas, los adultos preferirán recibir elogios indirectamente como miembro de un grupo social, en lugar de directamente como un individuo. También cita un estudio realizado por Jones, Rozelle y Chang que señala que los adultos chinos no quisieron ser utilizados como "buenos ejemplos para otros".

Así como los elogios no siempre son útiles, las críticas no siempre son malas. Wlodkowski (2008) aclara que la crítica constructiva se distingue de la crítica general en el sentido que señala errores y deficiencias en el aprendizaje, pero no conlleva a la desaprobación, disgusto o rechazo. Él sugiere que la crítica constructiva es especialmente apropiada y puede incluso ser necesaria en situaciones donde el proceso de aprendizaje es costoso o supone una amenaza para la seguridad humana, cuando el rendimiento es tan pobre que enfatizar el éxito o mejora sería ridículo o condescendiente, cuando el rendimiento tiene errores importantes y hay pocas posibilidades para la mejora en el curso o cuando un estudiante solicita directamente la crítica. La crítica constructiva es más útil y motivadora si es informativa, basada en criterios de rendimiento, específica según el comportamiento, correctiva, inmediata, dada en privado y ofrecida cuando hay oportunidades para mejora (Wlodkowski, 2008).

6. C/E 5 Atender las necesidades básicas de los estudiantes para que ellos puedan concentrarse en las necesidades de nivel superior requeridas en el aprendizaje.

Las teorías de las necesidades surgieron como una alternativa a las teorías conductistas. Aunque ahora son criticadas por problemas de lógica circular, la jerarquía de necesidades de Maslow sigue siendo popular e influyente. Su modelo sugiere que, en la sala de clases, las necesidades fisiológicas (sueño, sed), las necesidades de seguridad (libre de peligro y ansiedad) y las necesidades de amor (aceptación de profesores y compañeros) deben cumplirse antes de que los estudiantes puedan enfocarse en las necesidades de más alto nivel, las cuales se asocian al aprendizaje motivado. Esto no significa que el profesor debe ser responsable del cuidado y alimentación de sus estudiantes, pero sugiere que, si usted da clases temprano en la mañana o justo antes del almuerzo, podría enfrentarse a estudiantes distraídos e incapaces de enfocarse

simplemente porque están luchando con necesidades básicas insatisfechas. Para solucionar esto, considere la posibilidad de incorporar actividades que requieran interacción social y el movimiento físico en las clases que usted dé temprano por la mañana. Para las clases universitarias, es especialmente importante estar consciente de las necesidades psicológicas de los estudiantes y encargarse de asegurar que los estudiantes se sientan seguros para decir/escribir lo que realmente piensan o sienten sin temor a burlas o críticas de usted o sus compañeros.

7. C/E 6 Promover la autonomía del estudiante

La autodeterminación es la necesidad humana básica para tener control sobre la vida de uno mismo. En la sala de clases, los estudiantes están más motivados a participar en un aprendizaje significativo si están actuando por voluntad propia. La necesidad de autodeterminación trabaja mano a mano con la ayuda que se debe brindar a los estudiantes para que desarrollen autoeficacia: son más propensos a creer que son capaces de alcanzar una meta particular si sienten que están en control de las acciones necesarias para el éxito. La participación de los estudiantes es una colaboración que requiere que asuman la responsabilidad de su aprendizaje, pero aceptar la responsabilidad puede ser difícil cuando, como observa Wlodkowski (2008), "los profesores suelen establecer requisitos, dar tareas, entregar pruebas, establecer las normas para el logro, controlar el ambiente de aprendizaje y, a veces, requieren la participación del estudiante", lo que puede hacer que "los estudiantes lleguen a la conclusión de que los profesores son más responsables de su logro de lo que son ellos mismos".

A continuación, se presentan algunas estrategias generales para incitar la autonomía (Wlodkowski, 2008; Raffini, 1996; Brophy, 2004):

1. Dar a los estudiantes fundamentos significativos que les permitan comprender el propósito y la importancia personal de las actividades del curso.
2. Reconocer los sentimientos de los estudiantes cuando es necesario exigirles que hagan algo que no quieren hacer.
3. Dar opciones entre varias actividades de aprendizaje que cumplan el mismo objetivo.
4. Dar a los estudiantes opciones para decidir cómo implementar procedimientos en la sala de clases.
5. Permitir que los estudiantes decidan cuándo, dónde y en qué orden completarán las tareas.
6. Animar a los estudiantes para que definan, controlen y alcancen sus objetivos de autodeterminación individual.
7. Ayudar a los estudiantes a utilizar procedimientos de autoevaluación que monitoreen su progreso, así como a identificar sus fortalezas personales y sus barreras potenciales.
8. Proporcionar oportunidades a los estudiantes para ayudarlos en la determinación de las actividades de evaluación
9. Evitar calificar a los estudiantes basándose en sus elecciones, sino que enfatice la responsabilidad que asumieron.

8. C/E 7 Enseñar cosas que vale la pena aprender

No es sorprendente que los estudiantes sean más propensos a sentirse motivados en una clase si creen que están aprendiendo cosas que vale la pena aprender. Aunque una meta central para muchos profesores es ayudar a los estudiantes a comprender y recordar los hechos, principios y conceptos básicos de la disciplina, la enorme abundancia de información y la rapidez con la que

está cambiando esta información hace que el "dominio" de información sea un enfoque de aprendizaje imposible y quizás imprudente. Wiggins y McTighe (1998) asesoran a profesores que se esfuerzan por ayudar a sus estudiantes a lograr "comprender", lo que es diferente a solo "saber". La "comprensión perdurable" es producto de lidiar con las grandes ideas y los procesos básicos en el corazón de una disciplina, en lugar de memorizar y recordar una gran cantidad de hechos. En la guía que crearon para ayudar a los maestros con la implementación de su modelo (McTighe y Wiggins, 1999), sugieren el uso de un marco de tres círculos concéntricos para priorizar contenidos. En el círculo grande exterior, identifique el contenido que vale la pena conocer. En el círculo mediano dentro de este, identifique los conocimientos y habilidades más importantes. En el círculo central, identifique la comprensión esencial que ancla el curso. Utilice este marco para guiar sus decisiones con respecto a las actividades de aprendizaje y evaluación.

Fink (2003) propone una nueva taxonomía de aprendizaje para ayudar a los profesores a enfocarse en el tipo de aprendizaje profundo y permanente que va más allá de la recopilación de información. Consta de las siguientes categorías: conocimientos fundamentales, aplicación, integración, dimensión humana (aprendizaje sobre uno mismo y otros), preocupación (desarrollo de nuevos sentimientos, intereses y valores) y aprendizaje de cómo aprender. Él sugiere que los profesores identifican objetivos de aprendizajes significativos derivados de la taxonomía. Por ejemplo, en un curso de microbiología, un objetivo asociado a la categoría de aprendizaje de cómo aprender podría ser "un año después de este curso, quiero y espero que los estudiantes sean capaces de identificar recursos importantes para su propio aprendizaje posterior".

Blumberg (2009) guía a profesores a través de un proceso para implementar el modelo centrado en el estudiante de Weimer. Ella explica que, en un enfoque centrado en el profesor, una dimensión fundamental es ayudar a los estudiantes a construir una base de conocimiento —que implica generalmente que los estudiantes memoricen el contenido. En un enfoque centrado en el estudiante, el profesor anima a los estudiantes a que cambien y reflexionen sobre el contenido para que tengan su propia interpretación de su significado. Por ejemplo, ella sugiere que un profesor les puede pedir a los estudiantes que hagan una tabla o un gráfico para resumir el material de un texto o para desarrollar conexiones entre lo que leen y lo que escuchan en clase y sus propias vidas o fenómenos del mundo real.

Para aquellos profesores que están acostumbrados a la enseñanza de cursos con gran cantidad de contenido, les es difícil cambiar el énfasis del aprendizaje a aprender a encontrar y utilizar la información. La recuperación de información es más fácil de enseñar, probar e incluso de aprender. Sin embargo, cambiar el foco de su curso desde la cobertura de contenido (que suele enfocarse en la información) al descubrimiento del contenido (que suele ser orientado al proceso y aplicación) es más relevante para el entorno cambiante en el que los estudiantes deben funcionar durante y después de la universidad.

9. C/E 8 Integrar los objetivos, actividades y evaluación

Cuando los objetivos, actividades y evaluación del aprendizaje son elegidos cuidadosamente e incorporados para ayudar a los estudiantes a alcanzar metas de aprendizaje significativo que reflejen un marco conceptual más amplio, es más fácil para los estudiantes ver el propósito de lo que se les pide que hagan. Esto, a su vez, puede fomentar la motivación. A continuación, se presentan tres modelos para esta integración. Se alienta a los profesores a ir a las fuentes originales, ya que cuentan con información teórica y práctica.

9.1. Diseño inverso de Wiggins y McTighe

En la base de este modelo existe una secuencia de tres fases. En la primera etapa, los profesores determinan qué es lo que los estudiantes deben conocer, comprender y ser capaces de hacer. McTighe y Wiggins (1999) alientan a los profesores a utilizar el enfoque de tres círculos que se describe en la C/E 7 para identificar los objetivos de beneficios que darán lugar a la comprensión perdurable de conceptos y principios básicos.

En la segunda etapa, los profesores determinan qué se constituye como evidencia del logro de los objetivos por parte de los estudiantes. Para ayudar a los profesores a identificar estos elementos, Wiggins y McTighe (1998) desarrollaron una taxonomía de seis facetas. Si los estudiantes han desarrollado comprensión perdurable, pueden (1) explicar, (2) interpretar, (3) aplicar, (4) demostrar el punto de vista, (5) empatizar y (6) demostrar conocimientos de sí mismos. Sugieren el uso de un continuo para evaluar la evidencia de cada una de estas seis facetas. Por ejemplo, la capacidad de explicar se puede evaluar con un continuo que va desde "ingenuo" a "sofisticado" y la capacidad de aplicar en uno que vaya desde "novato" a "magistral".

La tercera etapa consiste en que el diseño de exámenes académicos, tareas de desempeño o proyectos ocurren sólo después de que un profesor ha determinado las metas de comprensión perdurable y ha identificado cómo se puede evaluar la profundidad de esta comprensión.

9.2. Experiencias de aprendizaje significativo de Fink

El modelo de "aprendizaje significativo" que se inspiró en las observaciones de Fink (2003) evidenciaron que muchos profesores universitarios elaboran sus cursos considerando una lista de ocho a doce temas (extraídos de la comprensión del profesor o de la tabla de contenidos de un buen libro de texto) y luego desarrollan una serie de clases de acuerdo a la lista. Fink señala que "con la incorporación de un examen a mitad de semestre o dos exámenes más uno final, el curso ya está listo". Explica que, aunque este método es rápido y eficiente, se centra en la organización de la información y presta poca o ninguna atención a cómo se aprende esa información. Generalmente, se obtiene un aprendizaje que tiende a ser superficial y temporal.

La alternativa de Fink (2003), la cual se centra más en el estudiante, guía a los profesores a través de un proceso de diseño de curso de doce pasos que comienza con la determinación de qué constituye aprendizaje de calidad en una situación específica. Luego, el profesor debe tomar decisiones cuidadosamente con respecto a las actividades y la evaluación para que la combinación contribuya a promover un aprendizaje significativo. Los doce pasos se agrupan en tres fases. La fase inicial implica la construcción de componentes tales como la identificación de los objetivos de aprendizaje, la retroalimentación y evaluación y actividades de aprendizaje y enseñanza. La fase intermedia guía a los profesores a través de procesos para asegurar que el curso sea coherente. Finalmente, en las cuatro tareas restantes de la fase final, los profesores desarrollan sistemas de evaluación, identifican posibles problemas y concluyen con la evaluación del curso y sus enseñanzas para seguir mejorando.

9.3. Enseñanza centrada en el estudiante de Weimer y Blumberg

Weimer (2002) propone cinco cambios clave que los profesores pueden hacer para promover la enseñanza centrada en el estudiante. Estos cambios implican el equilibrio de poder, la función de los contenidos, el rol del profesor, la responsabilidad de aprendizaje y el propósito y procesos de evaluación.

Blumberg (2009) utiliza el modelo de Weimer para guiar al profesor sobre cómo transformar un curso desde el modelo tradicional, centrado en el profesor, a un modelo más atractivo, centrado en el estudiante. Para cada una de las cinco dimensiones, Blumberg sugiere que los profesores sigan un proceso de cinco pasos: (1) entender cada dimensión y sus componentes, (2) pensar en maneras de transformar un curso en relación a cada dimensión, (3) identificar el estado actual del curso en cada componente, (4) escoger los componentes que desea transformar y (5) crear un

plan para los componentes que desea transformar. Luego, sugiere dos pasos adicionales para integrar las cinco dimensiones: (6) revisar, agrupar y dar prioridad a los cambios que desea hacer y (7) cambiar la forma en que enseña.

10. C/E 9 Tareas de aprendizaje que requieren destreza

Aunque se hayan identificado las metas de aprendizaje potente, todavía hay que averiguar lo que los estudiantes *hacen* realmente. Las Técnicas de Participación Estudiantil (SET por sus siglas en inglés) en la tercera parte de este libro ofrecen una amplia variedad de ideas extraídas de la literatura de buenas prácticas que ayudan a profesores a ir más allá de la discusión y la clase tradicional. Cada técnica incluye procedimientos paso a paso, así como también algunos ejemplos, variaciones, observaciones y recomendaciones. Aunque estas técnicas proporcionan el marco organizativo, los profesores aun así deben realizar el trabajo creativo para diseñar tareas interesantes. Véase la tabla 7.1 para encontrar ejemplos de pautas para ayudarle a diseñar tareas interesantes.

11. C/E 10 Incorporar la competencia de forma adecuada

Actualmente, los estudiantes están acostumbrados a la competencia. Han competido en deportes, video juegos y ferias de ciencias y han observado la competencia que se da en concursos y programas de televisión de supervivencia. La estructuración de la competencia o de elementos competitivos en actividades puede incorporar entusiasmo, estímulo y diversión a las actividades en clases. Sin embargo, existe un debate importante acerca del valor de la competencia en el aumento de motivación. Brophy (2004) resume las principales razones. En primer lugar, la competencia ya está incorporada en los sistemas de evaluación y, debido a que la participación en las actividades del aula implica correr el riesgo de fracaso público, puede ser contraproducente. En segundo lugar, la competencia distrae a los estudiantes de utilizar su propio progreso como el punto de referencia para el aprendizaje. En tercer lugar, se puede sentir que la competencia es coercitiva cuando es obligatoria, cuando los juegos y las reglas son impuestas por figuras de autoridad y cuando hay mucho en juego dependiendo de los resultados. En cuarto lugar, la competencia sólo es efectiva si todo el mundo tiene una alta posibilidad de ganar (o por lo menos igual); sin embargo, la gama de capacidades individuales en la clase hace que esto sea prácticamente imposible si la competencia es entre individuos. En quinto lugar, la competencia crea perdedores y ganadores (y generalmente muchos más perdedores que ganadores), lo que siempre causa vergüenza –al menos temporal— y, para aquellos que pierden constantemente, puede resultar en pérdidas permanentes de confianza, autoestima y gozo de ir a clases.

Brophy (1987, 2004) y Wlodkowski (2008) ofrecen sugerencias basadas en una ardua investigación sobre cómo estructurar la competencia apropiada para aprovechar los beneficios mientras que, al mismo tiempo, disminuyen las desventajas:

1. Haga que la participación en la competencia sea opcional.
2. Haga que la competencia sea en equipo y no individual.
3. Establezca condiciones que aseguren que cada uno tiene una buena (o por lo menos igual) oportunidad de ganar (esto se logra mejor en equipos que han sido cuidadosamente equilibrados a partir de las capacidades individuales).
4. Esfuércese por garantizar que la atención se centra en objetivos de aprendizaje.

Brophy (1987) también señala que la competencia es más eficaz para estimular la intensidad del esfuerzo que para inducir la reflexión o la calidad del desempeño. Por lo tanto, se utiliza mejor con ejercicios y tareas prácticas diseñadas para producir el dominio de habilidades específicas o donde

la velocidad de rendimiento y la cantidad de producción es más importante que la creatividad, el arte o la destreza. La conclusión es que las competencias pueden ser divertidas y eficaces para ciertos tipos de objetivos de aprendizaje, pero los profesores deben tener precaución para minimizar la ansiedad individual y el riesgo de vergüenza.

12. C/E 11 Esperar que sus estudiantes tengan éxito

Henry Ford, quien sabía una cosa o dos acerca del éxito, afirmó que creía en el poder de las expectativas cuando dijo que "si usted piensa que puede o cree que no puede, tiene razón" (citado en Cross, 2001). Los profesores pueden apoyar la motivación del estudiante al esperar que los estudiantes tengan éxito. La fe de los profesores en sus estudiantes y el compromiso de apoyar activamente sus esfuerzos contribuye fuertemente a la motivación y éxito de ellos. Los profesores que creen en sus estudiantes y esperan que tengan éxito tienen más probabilidades de conseguir que lo tengan en comparación a los profesores que dudan de la capacidad de sus estudiantes y se resignan a que tengan un rendimiento mínimo o mediocre.

Tabla 7.1

Ejemplos de pautas para tareas		
Exploratorio	Preguntar sobre hechos y conocimientos básicos	¿Qué evidencia de investigación apoya_____?
Desafío	Examinar supuestos, conclusiones e interpretaciones	¿Cómo podríamos explicar_____?
Relacional	Pedir comparación de temas, ideas o problemas	¿Cómo se compara_____ con_____?
Diagnóstico	Pedir motivos o causas	¿Por qué_____?
Pregunta de acción	Pedir una conclusión o acción	En respuesta a_____, ¿qué debe hacer_____?
Causa y efecto	Preguntar por las relaciones causales entre las ideas, acciones o eventos	Si ocurriera_____, ¿qué pasaría?
Extensión	Ampliar la discusión	¿Qué otras formas hay para_____?
Hipotético	Plantear un cambio en los hechos o problemas	Supongamos que_____ hubiese sido el caso, ¿el resultado habría sido el mismo?
Prioridad	Identificar el problema más importante	De todo lo que hemos hablado, ¿qué es lo más importante de _____?
Resumen	Obtener una síntesis	¿Qué temas o lecciones han surgido de_____?
Problema	Desafiar a los estudiantes para que encuentren soluciones a situaciones reales o hipotéticas	¿Y si_____? (Para ser motivador, el problema debe ser uno en el cual los estudiantes puedan hacer algunos progresos en la búsqueda de una solución y debe haber más de una solución).
Interpretación	Ayudar a los estudiantes a descubrir el significado subyacente de las cosas	¿Desde qué punto de vista o perspectiva estamos viendo, oyendo, leyendo? ¿Qué significa esto? O ¿qué se pretendía con_____?
Aplicación	Buscar relaciones y pedirle a los estudiantes que conecten la teoría con la práctica	¿Cómo se aplica esto a eso? O sabiendo esto, ¿cómo haría_____?
Evaluación	Pedir a los estudiantes que evalúen y hagan juicios al respecto	¿Cuál de estos es mejor? ¿Por qué es importante? Y entonces, ¿qué?
Crítica	Pedir a los estudiantes que examinen la validez de las afirmaciones, argumentos y conclusiones y que analicen su forma de pensar y cuestionar sus propias hipótesis	¿Cómo sabemos esto? Y, ¿cuál es la evidencia? Y, ¿es confiable la evidencia?

Fuente: E. F. Barkley, K. P. Cross y C. H. Major, Técnicas de Aprendizaje Colaborativo (San Francisco: Jossey-Bass, 2005).

13. C/E 12 Ayudar a los estudiantes a que piensen que tendrán éxito

Una de las formas fundamentales en que los profesores pueden ayudar a los estudiantes a creer que tendrán éxito en su curso es asegurándose de que las actividades de aprendizaje y la evaluación promuevan el éxito a través de una organización clara, un nivel apropiado de dificultad, una base de tareas complejas, una comunicación de normas y evaluaciones justas. Más allá de estas condiciones de base, una manera importante de fomentar las expectativas de éxito de los estudiantes es ayudarles a atribuir el éxito a su propio esfuerzo y persistencia. Puede ayudar a los estudiantes a reconocer el vínculo entre esfuerzo y resultado de muchas maneras (Wlodkowski, 2008; Brophy, 2004):

1. Demuestre la relación esfuerzo/resultado al decir en voz alta cómo usted analiza las tareas. Demuestre que el aprendizaje toma tiempo y puede implicar confusión o errores, pero demuéstrelas que confía en que conseguirán éxito si siguen trabajando cuidadosamente, si siguen buscando mejores estrategias o si buscan información adicional.
2. Comparta con los estudiantes el hecho de que las diferencias en el éxito se deben, en gran parte, a las diferencias en la experiencia: los estudiantes que han tenido más experiencia con una tarea en particular generalmente tienen más conocimiento sobre cómo hacer bien la tarea.
3. Explique que incluso con algunas materias tales como matemáticas, escritura y las artes que se enfocan en las habilidades, los estudiantes pueden aprender estrategias y adquirir el aprendizaje necesario para triunfar. Asegúrele a los estudiantes que, para ganar la experiencia necesaria, deben ser tolerantes a los errores.
4. Enfatique la vinculación entre esfuerzo y resultado al momento de darles retroalimentación, reconozca su progreso y sus logros, los cuales fueron resultado del esfuerzo del estudiante.
5. Invite a ex estudiantes que empezaron su curso sin mucha confianza, pero terminaron siendo exitosos. Pídales que compartan con sus estudiantes algunos consejos para conseguir el éxito. Si logísticamente es muy difícil que ex estudiantes asistan a su clase, pida a los estudiantes que escriban consejos al finalizar curso y, en el programa del siguiente semestre, entregue adjunta una lista resumida de consejos para los nuevos estudiantes.

En definitiva, la mejor manera de lograr que los estudiantes creen que tendrán éxito es estructurar el curso para que puedan tener éxito y luego mostrarles, a lo largo del curso, que si se esfuerzan y perseveran aun cuando las cosas son difíciles, lo tendrán.

14. C/E 13 Tratar de restaurar la confianza de los estudiantes desanimados y desmotivados

A pesar de sus esfuerzos para ayudar a los estudiantes a que aspiren al éxito, algunos estudiantes seguirán convencidos de que fracasarán. Estos estudiantes suelen atribuir el fracaso a la falta de capacidad y llegan a la conclusión de que simplemente no pueden hacerlo. Brophy (2004) incluye un capítulo entero en la restauración de la confianza y la voluntad de aprender de los estudiantes desanimados. Clasifica estos estudiantes en cuatro tipos:

- Estudiantes con capacidad limitada que realmente tienen dificultades para mantenerse al día y han desarrollado bajas expectativas y una aceptación asumida del fracaso.
- Estudiantes cuyas atribuciones del fracaso o creencias sobre sus propias capacidades los hacen susceptibles a verse impotentes frente a situaciones de fracaso.
- Estudiantes que están obsesionados con proteger su autoestima y, por lo tanto, se enfocan en metas de rendimiento, pero no en metas de aprendizaje.
- Estudiantes que no desarrollan su máximo potencial ya que no quieren tener responsabilidades.

Las estrategias para apoyar estos distintos tipos de estudiantes varían. Se les recomienda a los profesores que se enfrentan constantemente a estudiantes desanimados que revisen las estrategias que Brophy (2004) proporciona, las cuales son detalladas y específicas para cada tipo. A continuación, se entregan algunas de sus recomendaciones, las cuales generalmente se aplican a los estudiantes que parecen predispuestos al fracaso.

1. Entregue una estructura de trabajo e instrucciones claras, inclusive cómo dividir las tareas en partes razonables con plazos definidos (para más ideas de base, véase C/E 42, "Utilizar bases para proporcionar ayuda para el aprendizaje complejo" en el Capítulo 10).
2. Destaque la responsabilidad personal al permitirle a los estudiantes que planifiquen y establezcan metas, tomen decisiones y utilicen procedimientos de autoevaluación para comprobar su progreso.
3. Ayude a los estudiantes a establecer objetivos realistas y motíuelos en base a sus esfuerzos y su éxito, al guiarlos a centrarse en tratar de superar sus propios logros anteriores en lugar de competir con compañeros de clase.
4. Organice el material en módulos que permitan a los estudiantes avanzar a su propio ritmo en base a principios de aprendizaje, pero monitóreelos con frecuencia y entrégueles tutoría suplementaria.
5. Establezca sistemas de "compañeros de estudio" para que los estudiantes de bajo rendimiento puedan trabajar con aquellos que tienen un alto desempeño.
6. Guíe a sus estudiantes a que usen programas tutoriales u otros tipos de programas de apoyo de la universidad que puedan ayudarles a desarrollar habilidades generales de estudio.
7. Ayude a estos estudiantes a verse a sí mismos como aprendices— para averiguar en qué situaciones se encuentran cómodos, cuáles les provocan ansiedad y por qué, para entender cuándo necesitan o no necesitan ayuda y si están dispuestos a recibirla.
8. Enfatique su rol como la persona experta quien los ayuda en sus esfuerzos de aprendizaje.
9. Por último, combine la empatía con estos estudiantes con la determinación y confianza en que ellos cumplirán los objetivos de aprendizaje establecidos.

15. Referencias

- Blumberg, P. B. (2009). *Developing learner-centered teaching: A practical guide for faculty*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Brophy, J. E. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 5(2), 40-48.
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cross, K. P. (2001, febrero). *Motivation: Er... will that be on the test?* Mission Viejo, CA: League for Innovation in the Community College.

- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards*. Boston: Houghton Mifflin.
- McTighe, J. y Wiggins, G. (1999). *The understanding by design handbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Provitera-McGlynn, A. (2001). *Successful beginnings for college teaching: Engaging your students from the first day*. Madison, WI: Atwood.
- Raffini, J. P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five keys to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. P. y McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. San Francisco: Jossey-Bass.