

Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave

La falta de motivación en los alumnos es uno de los problemas más acuciantes en el ámbito universitario en estos tiempos. El docente no siempre consigue desarrollar actuaciones que despierten la atención del alumnado y este hecho le suele provocar una sensación de desánimo y frustración. No cabe duda de que esta situación tiene repercusiones importantes en el proceso de aprendizaje. En el presente trabajo se pretende incidir sobre la motivación de los alumnos y su implicación en el proceso de aprendizaje, elemento imprescindible en la actualidad para lograr una progresiva adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Palabras clave: motivación, Espacio Europeo de Educación Superior, aprendizaje autónomo.

Nb0009

M^a Begoña
Álvarez
Álvarez

Profesora del Departamento
de Administración de
Empresas y Contabilidad.
Universidad de Oviedo
mbalvarez@uniovi.es

Adaptation of the Educational Method to the European Space of Higher Education: The Students' Motivation as the Key

Students' lack of motivation is one of the most pressing problems in the university at this moment. The professor is not always able to awake and keep the students' attention and this usually produces him negative feelings and frustration. Undoubtedly this situation has important repercussions in the learning process. This article studies students' motivation and its implication in the learning process, as an indispensable element at the present time to achieve a progressive adaptation to the European Space of Higher Education.

Keywords: motivation, European Space of Higher Education, autonomous learning.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad se están produciendo numerosos cambios en el ámbito docente universitario en relación fundamentalmente con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior. Como consecuencia de éste, será precisa la realización de numerosos cambios en el sistema de educación, y por supuesto en el método docente que se viene desarrollando en estos momentos. La involucración de los alumnos en su proceso de aprendizaje puede considerarse como el eje del cambio. El profesor debe dejar de tener un papel protagonista en el proceso de aprendizaje, pasando a ser el alumno quién desempeñe dicho papel. El profesor ha de dejar de ser la principal fuente de conocimiento y consulta, aunque por supuesto, acompañará al alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Simultáneamente a esta situación, se puede observar un cierto grado de *pasotismo* en el alumnado. Cada vez es más frecuente que los alumnos no acudan a las clases, o en el caso de que asistan, lo hagan sin demostrar demasiado interés por los contenidos que se desarrollan durante la misma. Este es un tema que preocupa y/o debe preocupar a los docentes universitarios. Se produce una situación un tanto peculiar: por una parte se camina hacia un futuro inmediato en el que el alumnado debe participar activamente en el proceso de aprendizaje, mientras que simultáneamente se produce una falta de interés por su parte. Este es el foco central del presente trabajo: tratar de lograr la motivación de los alumnos como medio para que consigan un aprendizaje significativo.

Para ello la estructura de la investigación que aquí se presenta se desarrollará como sigue. En primer lugar, se realiza una revisión de la bibliografía que permite identificar los mecanismos que se pueden emplear para incrementar la motivación del alumnado, qué es lo que le preocupa, cuáles son sus metas o qué puede hacer el docente para motivar en el aula. Tal y como se desprenderá de esta revisión, los mecanismos de evaluación resultan claves muy importantes en este proceso; por ello se comentarán algunos aspectos relevantes en relación con los métodos de evaluación. A continuación, se presenta el objetivo de la investigación y las pautas de comportamiento que se han desarrollado para conseguir el propósito previamente definido. Seguidamente, se comentarán los resultados de las actuaciones desarrolladas y finalmente se realiza una reflexión sobre el método de motivación propuesto y ejecutado, así como algunas líneas de actuación futuras en relación con estas mismas cuestiones.

2. LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

La motivación resulta ser un elemento clave para el aprendizaje. Si un alumno se encuentra motivado, estará mucho más implicado en las actividades académicas, comenzará primero a realizar las tareas, se concentrará más, cuando encuentre problemas pondrá todo su empeño en su resolución y buscará salidas hasta que encuentre posibles alternativas de resolución. Aunque no es el asunto del presente trabajo, se debe matizar que si bien la motivación es importante para el alumno, la presencia en el aula de los alumnos no motivados, con actitud pasiva, repercute en la tarea del profesor. La forma en la que se transmite no es la misma y esto incidirá a su vez en el alumnado, que percibirá esta situación, con lo que aún estará más desmotivado, y así sucesivamente. No obstante, se va a dar por supuesta la motivación del profesorado y tan sólo se hará hincapié en la forma de motivar al alumno.

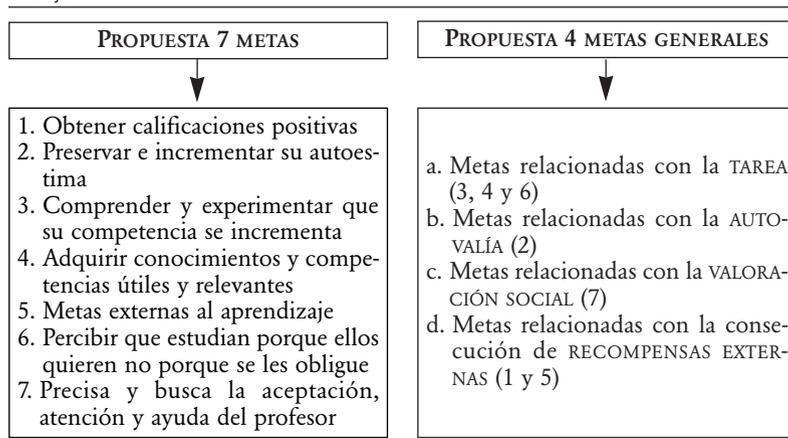
La importancia de la variable *motivación* queda patente tan sólo con considerar la literatura previa que existe al respecto. Si se quiere lograr la motivación del alumnado, lo primero que se debe conocer es *qué es lo que quiere*. De acuerdo con los resultados de investigaciones previas, es posible sintetizar las metas de los alumnos en cuatro metas generales, señalándose en otras aportaciones la existencia de siete metas (Alonso Tapia, 1991, 1997, 1999; Ames y Ames, 1984, 1985, 1989; Boekaerts, 1997; Convington, 2000a, 2000b; Dweck y Elliot, 1983; Kuhl, 1994, Ryan y Deci, 2000). En la Figura 1 se sintetizan ambas alternativas.

NOTAS

ADAPTACIÓN DEL MÉTODO
DOCENTE AL ESPACIO
EUROPEO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR: LA MOTIVACIÓN
DE LOS ALUMNOS COMO
INSTRUMENTO CLAVE

Figura 1.

Propuesta de la clasificación de las metas del alumnado en su proceso de aprendizaje



Las metas son muy importantes y serán uno de los factores determinantes en el uso de estrategias de aprendizaje, influirán en la concentración y en el rendimiento. No obstante, es necesario matizar que no todos los alumnos tienen las mismas características y por lo tanto no todos ellos persiguen los mismos objetivos. De este modo se pueden considerar, por ejemplo, tres tipos de alumnos: los que tienen como meta fundamental aprender, los que les preocupa la autoestima y los que buscan la evitación. Según el alumnado posea unas u otras características, el proceso de motivación variará. En la Figura 2 se recogen de forma sintética estos tres tipos de alumnado y los pasos y preguntas que se hacen cada uno de ellos en las distintas etapas del proceso de aprendizaje.

Figura 2.

Distintas actitudes del alumnado frente al proceso de aprendizaje

¿En qué se diferencian?	A La meta es APRENDER	B Lo que preocupa es la AUTOESTIMA	C Se busca la EVITACIÓN
Percepción de la incertidumbre	La tarea es un desafío	La tarea es una amenaza	La tarea es un aburrimiento
Pregunta de partida	¿Cómo puedo hacerlo?	¿Voy a ser capaz de hacerlo?	¿Cómo puedo evitarla?
Foco de atención al trabajar	Pasos del proceso	Resultado que va saliendo	Medios de evitación
Reacción frente a los errores	Ocasión para aprender	Excusas (fracaso personal por eso lo excusa)	Castigo si lo tiene que repetir

Desde visiones socioconstructivistas, las investigaciones más recientes sobre la motivación del alumnado hacen hincapié en la necesidad de considerar el impacto de la estructura y el funcionamiento de la clase en las metas de los alumnos (Ames y Archer, 1988; Ames, 1992; Midgley, 2002).

Ante este escenario, la pregunta inmediata que se puede plantear es: ¿qué se puede hacer desde la situación del profesor por incidir positivamente en la motivación del alumnado? No se trata de una

pregunta con una única respuesta. Son muchas las actuaciones que el profesor puede desarrollar y que contribuyen a mejorar la motivación, así la orientación de la materia, la contextualización de la misma, la presentación en el aula de los contenidos de un modo ameno y didáctico, la realización de actividades o fomentar la interacción son algunas de ellas. Se podrían proponer actuaciones en tres niveles:

1. Generar o impulsar la intención de aprender en el alumnado.
2. Acompañar al alumno en su aprendizaje.
3. Métodos de evaluación adecuados.

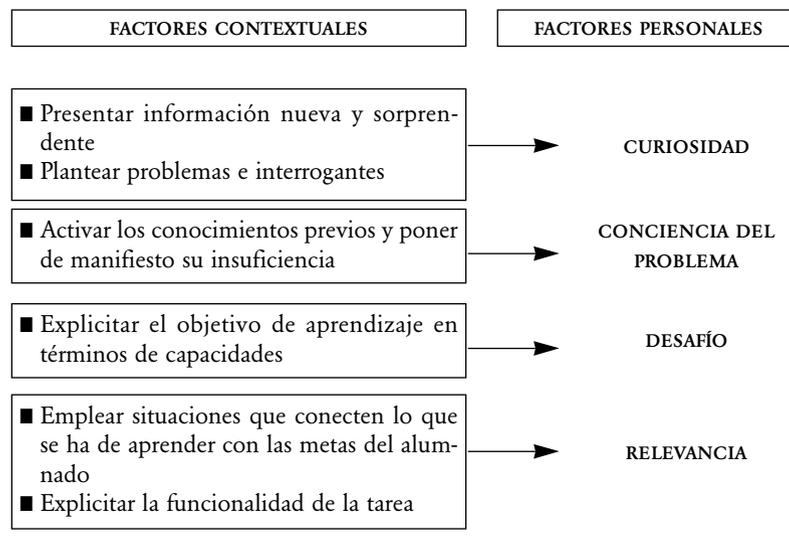
A continuación se pasan a comentar con mayor detalle el campo de trabajo disponible para el profesor en cada uno de estos tres niveles.

2.1. Generar, impulsar la intención de aprender

¿Cómo se puede crear la intención de aprender, despertar el interés de los alumnos por lo que se va a transmitir? Se podrían distinguir dos grandes bloques de factores que pueden contribuir a este efecto. Por una parte los factores contextuales y por otra los personales. En la Figura 3 se han sintetizado ambos factores con el fin de ofrecer una imagen visual sencilla y práctica.

Figura 3.

Cómo crear intención de aprender



Tal y como se puede observar, la curiosidad, la conciencia del problema que se está tratando, la consideración de la tarea como un desafío o la relevancia del tema en cuestión para el alumno, serán los factores personales más destacados que influirán en su intención de aprender. Por ello las actuaciones desarrolladas por el profesor deben tener estas cuestiones en cuenta, con el fin de fomentar esa intención de aprender. Así, por ejemplo, si se pretende mostrar la relevancia del tema que se está tratando, se podrán lanzar preguntas que resalten situaciones en las que sea necesario su conocimiento.

2.2. Acompañar al alumno en el aprendizaje

Una vez que el docente ha sido capaz de crear o generar esa intención de aprender, debe mantener esa actitud entre sus alumnos. Para ello es preciso que los acompañe en el proceso de aprendizaje, con el fin de facilitar la experiencia del progreso.

Con este objetivo, se recogen en la Figura 4 algunas pautas de comportamiento que pueden ser de utilidad a este respecto.

Figura 4.

Cómo acompañar al alumno en el proceso de aprendizaje

Pautas generales para enseñar a pensar

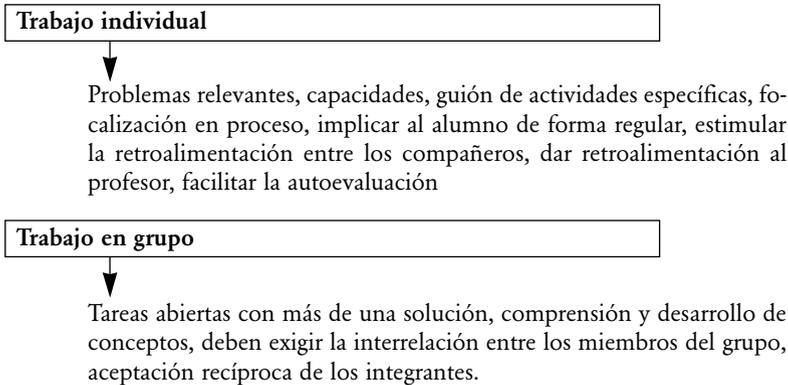
Crear conciencia del problema, dar la oportunidad de solucionarlo, explicar los procedimientos y las estrategias, modelizar el modo de pensar, moldear el modo de pensar y de proceder, posibilitar la práctica para consolidar

Mantener el interés durante la explicación

Anticipar el esquema de los contenidos, mantener al alumno implicado, explicar de forma cohesionada, mantener un ritmo fácil de seguir, utilizar imágenes y ejemplos, utilizar un contexto narrativo

Comunicar la aceptación incondicional hacia el alumnado

Disponer de tiempo para los alumnos, dejar que intervengan cuando lo deseen, escuchar de forma activa, asentar y hacer eco de sus intervenciones, señalar lo positivo de sus respuestas, pedir que expliquen sus ideas

Figura 4. (Sigue)**NOTAS**

ADAPTACIÓN DEL MÉTODO
DOCENTE AL ESPACIO
EUROPEO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR: LA MOTIVACIÓN
DE LOS ALUMNOS COMO
INSTRUMENTO CLAVE

De este modo, se recomienda ofrecer al alumno guías de actuación para que fomenten la capacidad de pensamiento y opinión, cómo se puede ayudar a mantener la atención y el interés durante la explicación. También es importante que el docente transmita la sensación de que va a aceptar a los alumnos, aunque éstos “se equivoquen” en sus respuestas. Del mismo modo el trabajo del alumnado tanto individual como en grupo es otra cuestión que no se debe olvidar¹.

2.3. Métodos de evaluación adecuados

La cuestión de cómo puede la evaluación afectar a la motivación tiene una respuesta casi inmediata. Mediante la evaluación, y concretamente mediante el método de evaluación empleado, el alumno puede percibir el sistema como una ocasión para aprender, o simplemente como una calificación.

La evaluación del aprendizaje de sus alumnos es otro de los grandes problemas a los que se debe enfrentar el profesorado. A lo largo de los años esta situación se presenta de forma insistente, sin alcanzar soluciones (Contreras, 2004). Como consecuencia, la realidad es que se tiende a reproducir aquello que se ha vivido; Green (2004) y Ballester y Nadal (2005) apuntan que las ideas del profesorado reflejan su propia experiencia escolar ya que existe la tendencia en el ser humano de tratar de tomar como referencia sus experiencias anteriores en ámbitos similares.

¹ El trabajo en grupo es un factor relevante; existen numerosas investigaciones al respecto. Los trabajos de Belbin (2000); Fabra (1992); Johnson, Johnson y Holuber (1994); Johnson, Johnson y Edythe (1995); Poblete (1999, 2001), son unos referentes en este ámbito.

No parece existir unanimidad acerca del concepto de evaluación. Mientras que para unos docentes se traduce en realizar una medición, para otros se trata de llevar a cabo una comprobación de los objetivos o de los resultados. Del mismo modo existe también la concepción del término desde una perspectiva de juicio profesional (De Miguel, 2004). Contreras (2004, p. 133) propone una definición muy completa del término: “evaluar es un proceso que implica obtener una buena información respecto a los dominios de los alumnos (objetivos, conocimientos, aptitudes, habilidades o comportamientos), establecer juicios de valor (aceptable, adecuado, bien, suficiente, pobre, insuficiente) y tomar decisiones (admitir, aprobar, recomendar, promocionar, liberar o convalidar)”.

Dentro del proceso evaluativo se deben distinguir tres fases, con objetivos bien diferenciados (De Miguel, 2004). En la primera de ellas se determinará cuál es el tipo de información necesaria; para ello se debe conocer qué es lo que se quiere evaluar, para qué, cómo, con qué criterios, qué tipo de información se necesita y como se va a realizar su selección. En la segunda fase se recogerá la información, para lo que es preciso conocer técnicas de recogida, seleccionar los instrumentos adecuados y aplicarlos. Finalmente, en la tercera fase se procederá a evaluar la información y a tomar decisiones, siendo determinante la formulación de juicios según los criterios establecidos, la toma de decisiones y la divulgación de los resultados del proceso.

Se puede diferenciar entre varios tipos de evaluación, en base a diferentes criterios. Así, es posible considerar: evaluación formal o informal; evaluación interna, externa o mixta; evaluación inicial, continua o final; evaluación de resultados, procesos o autorregulación; autoevaluación o coevaluación; evaluación con referencia a normas o a criterios, evaluación diagnóstica, formativa o sumativa. Es precisamente a esta última distinción a la que más reflexiones y comentarios se han dedicado. En la Figura 5 se resumen las principales diferencias entre estos tipos de evaluación.

Figura 5.

Características de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Ajustar el inicio del proceso educativo al grupo-clase (Doménech y García, 2004)

- Recoge información sobre los conocimientos previos
 - Permite adaptar la programación de la asignatura
 - Fuente de información para los alumnos: que aprenda a aprender, anticiparle el contenido de la asignatura, estimularlo mediante una implicación más activa
-

Figura 5. (Sigue)**EVALUACIÓN SUMATIVA**

Determinar si los alumnos han alcanzado o no y hasta qué punto los objetivos educativos propuestos (Doménech y García, 2004)

- Se usa al final de una fase educativa
- Decisiones respecto a la nota final impuesta al alumno
- Sistema tradicional
- Función educativa
- Recoge información sobre el progreso y el nivel de aprendizaje

EVALUACIÓN FORMATIVA

Representa la parte central y más extensa del proceso enseñanza-aprendizaje (Giné y Parcerisa, 2000)

- Durante todo el proceso de aprendizaje
- Ofrece un feedback inmediato: al profesor y al alumno
- Es difícil de realizar (se confunde con la sumativa)
- Implica un cambio en la metodología

FUENTE: Elaboración propia a partir de Green (2004).

NOTAS

ADAPTACIÓN DEL MÉTODO
DOCENTE AL ESPACIO
EUROPEO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR: LA MOTIVACIÓN
DE LOS ALUMNOS COMO
INSTRUMENTO CLAVE

Por lo que respecta a la recogida de información sobre el aprendizaje, se puede disponer de diferentes instrumentos. No obstante, la utilización de unos u otros estará condicionada por los objetivos perseguidos. Se trata de establecer una correspondencia entre los distintos objetivos educativos y los medios de evaluación.

En este ámbito, se considera adecuado hacer mención a la Taxonomía de Bloom, según la cuál se presentan en primer lugar los objetivos del dominio cognoscitivo, del saber, en segundo lugar los objetivos del dominio afectivo o actitudinal, del ser o del comportarse y finalmente los objetivos del dominio psicomotor, relativos a las habilidades y destrezas. Pues bien, en función de que los objetivos perseguidos se identifiquen con uno u otro dominio, será más adecuado el empleo de uno u otro método de evaluación. En la Figura 6 se ha tratado de sintetizar el amplio abanico de pruebas disponibles para la evaluación del alumnado. Si bien parece adecuado señalar la posibilidad de utilizar distintos métodos con el objetivo final de proporcionar facilidades a los alumnos que presentan distintas habilidades en relación con los métodos de evaluación, aunque teniendo siempre en cuenta cuáles son los objetivos que se persiguen.

Figura 6.

Instrumentos para la evaluación del aprendizaje

PRUEBAS OBJETIVAS	De recuerdo (respuesta simple, texto mutilado) De reconocimiento (elección de respuesta, correspondencia asociación, ordenación)
PRUEBAS ABIERTAS	De base no estructurada De base semiestructurada De base estructurada (pruebas de respuesta breve, de complementariedad)
PRUEBAS ORALES	
LA OBSERVACIÓN	Respuestas abiertas (diarios de campo, registros descriptivos, registros fonológicos) Respuestas cerradas (listas de control, escalas de valoración, escalas de producción)
EVALUACIÓN DE TRABAJOS	
OTROS MÉTODOS	Portfolios o carpetas, autoinformes, proyectos, contratos, utilización de software informático, escalas de autoevaluación

FUENTE: Elaboración propia a partir de Contreras (2004) y De Miguel (2004).

3. OBJETIVO DEL PROYECTO Y PROPUESTA DE TRABAJO

Considerando la situación que previamente se ha señalado, en la que coexisten dos fenómenos, por una parte la necesidad de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y por otra el creciente desinterés del alumnado y su pasividad, se consideró la necesidad de proponer reformas al método docente que se venía desarrollando hasta el momento.

El objetivo con el que se plantea esta modificación del método docente es el de lograr la motivación del alumnado y su participación activa, con el propósito de conseguir:

- Una progresiva adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.
- Un aprendizaje significativo del alumnado.

A continuación se describe el proyecto que se ha desarrollado, señalando las actuaciones específicas que se han llevado a cabo.

La asignatura seleccionada para poner en marcha el proyecto que aquí se presenta ha sido Distribución Comercial, impartida durante el segundo cuatrimestre, optativa de segundo ciclo de la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas. Durante el curso académico 2004-05, ha tenido un total de 270 matriculados formando tres grupos, uno en el turno de la mañana con 136 alumnos y dos en el turno de la tarde con 78 y 56 alumnos respectivamente.

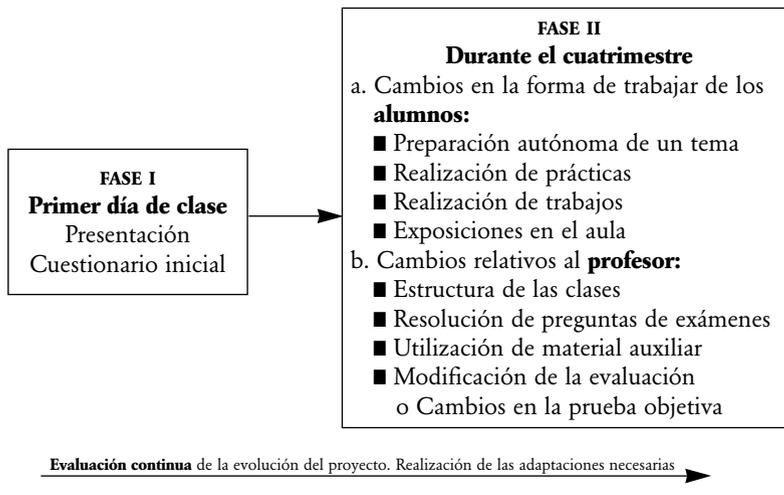
Con la finalidad de conseguir los objetivos anteriormente descritos se desarrollaron toda una serie de actuaciones, que se resumen en la Figura 7, y que se comentan a continuación. Aquí debe señalarse que, tal y como se verá posteriormente, algunos de los cambios propuestos son pequeños matices en la forma de actuar, mientras que otros suponen transformaciones más importantes.

NOTAS

ADAPTACIÓN DEL MÉTODO
DOCENTE AL ESPACIO
EUROPEO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR: LA MOTIVACIÓN
DE LOS ALUMNOS COMO
INSTRUMENTO CLAVE

Figura 7.

Etapas del proyecto de innovación docente

**3.1. Fase I. Primer día de clase**

El primer día de clase se comenzó a desarrollar este proyecto de innovación docente de forma práctica, ya que hasta este momento se había meditado y decidido sobre las cuestiones que se modificarían, pero la transmisión de estas a sus destinatarios no se había producido aún.

La primera de las modificaciones que se desarrolló fue el modo en el que se presentó la asignatura. Hasta entonces, el primer día de cla-

se se hacía una pequeña presentación que venía a durar unos 10 minutos. Sin embargo, este año la presentación se prolongó como una clase más. Consideramos que era necesario explicar los cambios que se pretendían desarrollar, y se deseaba que éstos quedaran claros para los alumnos.

Durante la presentación de la asignatura, y antes de comentar la estructura que se le pensaba dar a la misma, se procedió a la entrega de unos cuestionarios, dejándoles el tiempo oportuno para que los rellenasen. En los mismos se trataba de recoger algunos aspectos sobre la asignatura, señalándoles la intención de adaptarnos a sus expectativas y necesidades. Las conclusiones más relevantes derivadas del cuestionario se recogen en la Figura 8. Esta información de carácter cualitativo ha permitido conocer el perfil de los estudiantes y saber de primera mano lo que esperan y desean en relación con la asignatura.

Figura 8.
Conclusiones del cuestionario inicial

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO	PRINCIPALES CONCLUSIONES
¿Por qué has escogido esta asignatura?	→ <i>“Por recomendaciones de otros compañeros, porque me comentaron que era fácil, porque todo el Marketing me parece interesante, por los horarios, por azar”</i>
¿Qué conocimientos crees que tienes en relación con la asignatura?	→ <i>“Comercio exterior, administración, distintos sectores,..., conceptos básicos relacionados con el Marketing, pocos, ninguno o muy básicos”</i>
¿Qué esperas aprender?	→ <i>“Sistema de distribución, actividad comercial, publicidad / ventas, mundo laboral”</i>
¿Cómo te gustaría que se impartiera la asignatura?	→ <i>“Con transparencias, de forma amena y con ejemplos, despacio, con apuntes”</i>
Elementos sobre los que crees que se debería hacer más incidencia	→ <i>“Equilibrado 50% teoría y 50% práctica, dar más peso a la práctica”</i>
Método que consideras más adecuado para evaluar la asignatura	→ <i>“Realización de parciales, prácticas, trabajos, asistencia a clase, evaluación continua, test”</i>
Sugerencias para un mejor desarrollo de la asignatura	→ <i>“Actualidad y casos reales, trabajo en grupo, exámenes de otros años, plantear debates, no depender sólo de un examen”</i>

Los resultados del sondeo fueron satisfactorios, en la medida en que las sugerencias y las necesidades que los alumnos señalaron eran cuestiones que se presentaban como modificaciones para el presente curso (pero ellos aún no lo sabían, ya que el cuestionario lo rellenaron antes de que se les explicase la estructura). Este hecho fue positivo, en la medida que contribuyó a introducir las opiniones de los alumnos, a implicarlos en la estructura de las clases.

3.2. Fase II. Durante el cuatrimestre

Los cambios que se han introducido en esta segunda fase, a lo largo de todo el cuatrimestre, se pueden dividir en dos grandes bloques. El primero relacionado con la forma de trabajar del alumnado (a), mientras que el segundo se relaciona de forma más directa con el profesor (b).

3.2.a. Cambios en la forma de trabajar del alumnado

Preparación autónoma de un tema del programa. Se seleccionó uno de los temas del programa de la asignatura, para que los alumnos procedieran a su preparación. Dicho tema no sería desarrollado por el profesor, y tendrían que ser ellos mismos los que lo expusieran ante sus compañeros durante las horas de clase que en otras ocasiones se dedicaban a su explicación por parte del profesor. De este modo, se les proporcionó material específico, y posteriormente se les fue dirigiendo en la preparación del mismo. Se dedicó una clase de prácticas para resolver todas las dudas que se generaban sobre los contenidos, forma de preparar el tema, aspectos relacionados con la presentación y exposición del mismo y, en general, a los aspectos que los alumnos aún no tenían demasiado claros. Además, se les entregó un guión sobre los contenidos mínimos que se debían desarrollar en el tema.

Se recomendaba que la elaboración del tema se realizara por grupos; no obstante, con la finalidad de no incomodar a algunos alumnos, excepcionalmente se presentaron algunos temas elaborados por una sola persona. Los temas fueron recogidos, así como las presentaciones que se realizaron de los mismos.

Realización de prácticas. Se propuso la realización y entrega voluntaria de prácticas. En cada tema se resolvieron varias prácticas que los alumnos podían entregar previamente a su corrección, al profesor. Este hecho tiene una doble visión: por una parte los alumnos deben estar al corriente de los contenidos desarrollados en teoría para poder solucionar las prácticas, lo que les obligará a estar más pendientes de su revisión o estudio, y por otra parte, disponer de información sobre el interés de los alumnos y su trabajo.

Realización de trabajos. De forma voluntaria se presentó la posibilidad de realizar un trabajo sobre un tema concreto, a seleccionar de entre una lista orientativa que se les proporcionaba en relación con alguna parte concreta de la asignatura.

Exposiciones en el aula. Se ha tratado de promover y fomentar la participación de los alumnos en el aula, haciendo que tuvieran que enfrentarse a exponer sus ideas o mantener una determinada postura ante sus compañeros. El tema que los alumnos prepararon por su cuenta fue expuesto por ellos mismos en el aula. Se trató de que participase el mayor número de grupos posible, fragmentando la parte que se exponía o repitiendo algunas partes del tema cuando era necesario. Las prácticas eran presentadas por los propios alumnos y se consultaban varias respuestas, por lo que también participaban de forma activa. Las personas que realizaron trabajos también debían exponerlos.

Por lo que respecta a estas actuaciones que se han descrito hasta el momento, se ha observado una mayor participación por parte del alumnado en general en las clases. No era preciso que el profesor dirigiese sus preguntas a un alumno concreto, e incluso de forma espontánea surgían interrupciones.

3.2.b. Cambios relativos al profesor

Estructura de las clases. A este respecto se ha procurado mantener una estructura similar a lo largo de todas las clases, fundamentalmente en la teoría. Iniciar la clase con los avisos (si los hubiera), a continuación comenzar las explicaciones, situando en qué parte de la materia se sitúa y tratando de anticipar lo que se expondrá durante la presente clase. Posteriormente se procedía al desarrollo en profundidad del contenido de materia, y para finalizar la clase se realizaba un resumen de las cuestiones que se han desarrollado a lo largo de la clase, resaltando los aspectos más relevantes.

Resolución de preguntas de exámenes de años anteriores. Al finalizar cada tema se dedicaba el tiempo oportuno a comentar preguntas de exámenes previos. Específicamente se leían las preguntas (cuatro de cada tema) y se dejaba un tiempo para su reflexión. Posteriormente se comentaban las soluciones que se pensaban adecuadas para las mismas, solucionando todas las dudas que se derivaban de las mismas. Este ejercicio, realizado de forma sistemática, transmitía a los alumnos una cierta confianza sobre la prueba objetiva: se despejaban muchas incertidumbres. Al mismo tiempo, les ayudaba a fijar algunos conceptos, dado que atendían de forma especial a estas cuestiones.

Utilización de material auxiliar. Se elaboraron transparencias de apoyo en relación con los distintos temas del programa de las asignaturas. Este material se puso a disposición de los alumnos a través de la fotocopiadora y también a través de Internet, para que pudieran acceder a él del modo que les fuera más cómodo.

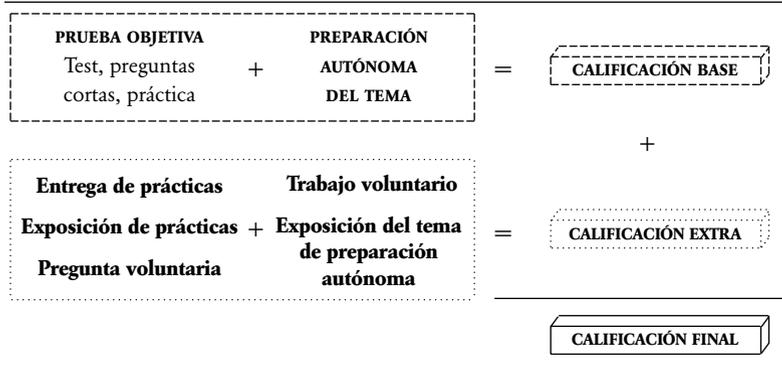
Modificación de la evaluación. Se ha tratado de modificar el método de evaluación para adaptarlo a las innovaciones en el método docente y lograr una mayor motivación del alumnado (Figura 9). La evaluación de la asignatura pretende premiar el esfuerzo desarrollado por aquellos alumnos que más han trabajado. A su vez, se introdujeron cambios en la prueba objetiva, para que los alumnos con distintas destrezas pudieran demostrarlas. Para ello se plantearon preguntas de tipo test, preguntas cortas y una parte práctica de ejercicios.

NOTAS

ADAPTACIÓN DEL MÉTODO
DOCENTE AL ESPACIO
EUROPEO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR: LA MOTIVACIÓN
DE LOS ALUMNOS COMO
INSTRUMENTO CLAVE

Figura 9.

Método de evaluación

**4. RESULTADOS: EVALUACIÓN DEL PROYECTO DESARROLLADO**

A lo largo del cuatrimestre se han efectuado actividades de control y seguimiento del proyecto presentado, con el fin de no distanciarse del propósito del mismo. La evaluación final de la propuesta se puede efectuar desde varias perspectivas, que se pasan a comentar.

Observación y comentarios efectuados dentro y fuera del aula. Aunque no se trata de un método estadístico, la observación permite comprobar que los alumnos se han encontrado más cómodos, mostrándose más entusiasmados con la materia. Parece que han aprendido y que han percibido una gran interrelación entre los contenidos de la materia y el mundo real. Esta idea, además de sentirla en el ambien-

te, la han transmitido los grupos que han colaborado realizando trabajos una vez que ya los han finalizado y los han expuesto, en conversaciones informales. Incluso a la salida del examen los alumnos se mostraban contentos y satisfechos.

Encuesta final de valoración, donde el alumnado dejó constancia de su opinión sobre las innovaciones realizadas. Se observa que los alumnos han valorado todo el esfuerzo adicional que ha conllevado para el profesor la realización de este proyecto de innovación docente.

Comparación de los resultados con los obtenidos en el curso anterior. El objetivo final que se perseguía era que los alumnos llegasen al aprendizaje significativo a través de la motivación. A continuación se explica cómo se ha tratado de valorar el aprendizaje de los alumnos a través de este nuevo método.

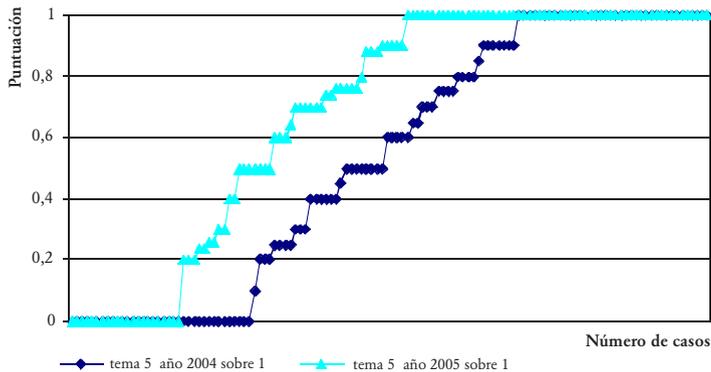
Los alumnos debían preparar por su cuenta un tema, del que después serían además evaluados en la prueba escrita. En ésta se introdujo la misma pregunta en relación con ese tema que se había realizado en el examen del curso pasado (la cuál por supuesto no había sido propuesta en el aula para su discusión), y así se podría comparar si los alumnos de este año han sido capaces de responder a la misma pregunta igual mejor o peor que los del curso anterior. Se comparan los resultados obtenidos por alumnos de dos años consecutivos, que han tenido al mismo profesor y a los que se realiza la misma pregunta.

Los resultados muestran que existen diferencias significativas, desde el punto de vista estadístico, en la valoración de la pregunta entre las puntuaciones obtenidas en los dos cursos académicos. En concreto, la media de la puntuación obtenida para esta pregunta el curso académico anterior fue de 0,53 sobre 1 punto, mientras que este curso ha sido de 0,69 sobre 1 punto. En la Figura 10 se muestra un resumen de las puntuaciones obtenidas para la pregunta objeto de análisis en ambos años (se observa cómo en todo caso los resultados de este año se sitúan por encima de los del año anterior).

Se pueden observar las mejores valoraciones obtenidas en el presente año. A la vista de los resultados no se trata de determinar si es mejor un tipo de aprendizaje u otro, pero al menos se puede anticipar que el aprendizaje autónomo permite proporcionar iguales y mejores resultados que el tradicional.

Figura 10.

Comparativa de la valoración de la pregunta "objetivo" en los cursos 2003-04 y 2004-05

**NOTAS**

ADAPTACIÓN DEL MÉTODO
DOCENTE AL ESPACIO
EUROPEO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR: LA MOTIVACIÓN
DE LOS ALUMNOS COMO
INSTRUMENTO CLAVE

5. REFLEXIONES FINALES Y PROPUESTAS DE ACTUACIONES FUTURAS

El nuevo entorno al que se enfrenta la docencia universitaria con el Espacio Europeo de Educación Superior supone un cambio en el método docente tradicional. Si a este hecho se añade la creciente desmotivación del alumnado, parece preciso reflexionar sobre qué actuaciones es posible desarrollar para hacer frente a esta nueva situación.

Este escenario ha sido el que ha incentivado la propuesta de un proyecto docente innovador, en el que se introducen modificaciones en la forma de desarrollar la docencia. Los cambios que se han propuesto no son todos ellos de la misma envergadura: mientras que algunos suponen simplemente el establecimiento de una rutina (como puede ser la estructura de las clases o la resolución de preguntas de exámenes previos), otros suponen un mayor esfuerzo, tanto para el profesor como para el alumnado (como la preparación del tema por cuenta de los alumnos).

El objetivo que se perseguía no era otro que conseguir motivar a los alumnos para que su aprendizaje fuera más autónomo, contribuyendo en parte a lograr un aprendizaje significativo. Los resultados de la presente propuesta han sido satisfactorios en ambos sentidos. El propio ambiente del aula ha reflejado a lo largo del cuatrimestre una clara predisposición a la participación, al intercambio de opiniones, a la resolución de dudas y al debate. Además, los alumnos han valorado positivamente las modificaciones realizadas y la impli-

cación del profesor. Por su parte, el alumnado ha demostrado un mayor conocimiento de la materia que han preparado de forma autónoma (con una implicación total por su parte), si se compara con el año anterior.

Finalmente, cabe señalar que se seguirá trabajando en esta misma línea, aumentando progresivamente la parte de trabajo autónomo del alumno, pero permaneciendo siempre a su lado para contribuir y apoyarle en su proceso de aprendizaje.

Asimismo, se debe matizar que la puesta en marcha de este proyecto ha requerido un esfuerzo importante tanto de organización, como de estructuración o de coordinación, aunque ha merecido la pena.■

Fecha de recepción del original: 05-08-2005

Fecha de recepción de la versión definitiva: 31-11-2005

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBÉ.
- Alonso Tapia, J. (1999). ¿Qué podemos hacer los profesores por mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender? En Ministerio de Educación y Cultura (Ed.), *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998* (pp. 151-187). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Ames, R. y Ames, C. (Eds.). (1984). *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*. New York: Academic Press.
- Ames, R. y Ames, C. (Eds.). (1985). *Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu*. New York: Academic Press.
- Ames, R. y Ames, C. (Eds.). (1989). *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions*. New York: Academic Press.
- Ballester, L. y Nadal, A. (2005). Evaluación del alumnado en la universidad: rutinas y concepciones del profesorado. En *Europa y calidad docente ¿convergencia o reforma educativa?* XI Congreso de Formación del Profesorado, Universidad de Valladolid, Segovia. Extraído el día 1 de agosto de 2005, del sitio Web de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP): <http://www.aufop.org/xi-congreso/listacomunicacionesSG.asp>
- Belbin, R. M. (2000). *Roles de Equipo en el trabajo*. Bilbao: Belbin Associates.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Contreras, E. (2004). Evaluación de los aprendizajes universitarios. En R. Rodríguez, J. Hernández, S. Hernández (Coords.), *Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado* (pp. 129-152). Oviedo: ICE. Universidad de Oviedo.
- Covington, M. V. (2000a). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Covington, M. V. (2000b). *La voluntad de aprender: guía para la motivación en el aula* (C. González, Trad.). Madrid: Alianza.
- De Miguel, M. (2004). Evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Conferencia dictada en el *Curso de Formación Inicial para Profesores Universitarios*, Universidad de Oviedo. Inédito.
- Doménech, F. y García, F. (2004). Criterios de evaluación. En *Guía didáctica del profesorado universitario*. Extraído el 20 de agosto de 2004 del sitio Web de la Universitat Jaume I: <http://sic.uji.es/cursos/use/virtual/guiadid/213cuan.html>
- Dweck, C. y Elliot, D. S. (1983). Achievement motivation. En P. H. Mussen (Ed. general) y E. M. Hetherington (Ed. del vol.), *Handbook of child psychology. Vol. IV: Social and personality development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Fabra, M. L. (1992). *Cómo organizar el trabajo en la clase*. Barcelona: CEAC.
- Giné, N., Parcerisa, A. (2000). *Evaluar en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.

NOTAS

ADAPTACIÓN DEL MÉTODO
DOCENTE AL ESPACIO
EUROPEO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR: LA MOTIVACIÓN
DE LOS ALUMNOS COMO
INSTRUMENTO CLAVE

NOTAS

M.^a BEGOÑA ÁLVAREZ
ÁLVAREZ

- Green, R. (2004, septiembre). *Evaluación formativa: algunas ideas prácticas*. Ponencia presentada en las Jornadas de Innovación Universitaria. El reto de la Convergencia Europea. Universidad Europea de Madrid, Villaviciosa de Odón.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holuber, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D., Johnson R., Edythe, H. (1995). *Los nuevos círculos de aprendizaje*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kuhl, J. (1994). A theory of action and state orientations. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: action versus state orientation* (pp. 9-45). Seattle: Hogrefe y Huber.
- Midgley, C. (2002). *Goals, goal structure and pattern of adaptative learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Poblete, M. (1999, septiembre). *Roles de equipo y estatus*. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Análisis y Conducción de Grupos, Barcelona.
- Poblete, M. (2001, septiembre). *Resultados de una experiencia de aprendizaje cooperativo de bajo riesgo*. Ponencia presentada en la Primera Jornada de Aprendizaje Cooperativo, Barcelona.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.