

AFRONTANDO EL CAMBIO: INCORPORACIÓN DE METODOLOGÍAS AFINES AL EEES Y CLIMA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Iciar Eraña de Castro

Dpto. Motricidad y del entrenamiento Deportivo
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Universidad Europea de Madrid

Eva Icarán

Vicerrectorado de Política Científica y Profesorado
Universidad Europea de Madrid

Resumen:

En este artículo de reflexión, se presenta una visión complementaria a los análisis que en los últimos años ha provocado la revisión de muchos de los aspectos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es de sobra conocido que el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sido uno de los principales disparadores de este fenómeno de análisis y discusión sobre educación superior, sin antecedentes en nuestro país. La incorporación “masiva” de metodologías docentes afines al EEES ha sido uno de los pilares sobre el que ha basculado gran parte de los cambios que este proceso conlleva, y no ha sido (no es) un proceso fácil ni lineal. Algunas de las fisuras que aparecen en la práctica diaria tienen mucho que ver con un elemento clave para la motivación y el aprendizaje: la generación de un clima adecuado que favorezca el rendimiento y la consecución efectiva de los objetivos de aprendizaje previamente planificados. La comunicación eficaz entre profesores y alumnos aparece en este escenario como un elemento clave.

Introducción

Una de las ideas más extendidas en los foros de innovación docente, en el marco de las reflexiones en torno al EEES, es sin duda la de entender el proceso de convergencia y los cambios que demanda como un *reto*, que necesariamente han de afrontar los distintos agentes que conforman la docencia universitaria: estudiantes, profesores e instituciones. En este sistema de obvias interrelaciones parece planear otra idea subyacente que es la de la preparación para afrontar en condiciones óptimas dicho desafío.

Si bien los primeros esfuerzos han estado dirigidos a lo que podrían denominarse las cuestiones más estructurales que soportarán estos cambios (la comprensión y asunción de conceptos básicos como trabajo autónomo del alumno, crédito europeo, metodologías activas o evaluación de competencias, entre otros), no es menos cierto que a medida que se ha ido avanzando en la incorporación de estos conceptos transformándolos en acciones concretas, han ido apareciendo otras variables, en principio ocultas, que ha dado a este proceso una nueva dimensión: la que aportan las variables que caracterizan a las personas cuando están inmersas en procesos de cambio.

La reflexión sobre estos aspectos se ha visto quizá demasiado tiempo relegada a otros, en principio “más urgentes”, sin embargo, parece razonable dedicar cierta reflexión a las dificultades encontradas a la hora de ajustar las nuevas metodologías, con las exigencias e incertidumbre que éstas generan, no tanto referidas a su parte más técnica (que ocuparon aquellas primeras reflexiones) , sino en cuanto a la repercusión que estos cambios han tenido a la hora de establecer nuevos marcos de relación profesor-alumno y su capacidad para generar nuevos climas y dinámicas dentro del aula.

Motivación, rendimiento y clima

Existe consenso en que el éxito en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de su ámbito (académico, deportivo, profesional o personal), parece tener, bajo una serie de condicionantes, una variable común: la adecuación del clima generado en ese contexto de aprendizaje. La motivación es una de las variables que más contribuyen a la generación y mantenimiento de lo que podría denominarse “clima favorable para el aprendizaje”.

La motivación determinará, en gran medida, la continuidad y la calidad de la participación y colaboración, tanto del docente como del alumno, en este contexto.

Algunas cuestiones relevantes relacionadas con la motivación en el ámbito del rendimiento son:

- El nivel de compromiso que adquiere cada una de las personas que participan en ese contexto de rendimiento
- La dedicación y esfuerzo que se está dispuesto a emplear
- El interés con el que se afrontan los objetivos propuestos
- El uso de estrategias de afrontamiento eficaces en situaciones críticas

A pesar de que el término “motivación” o “clima motivacional” es usado con frecuencia en distintas áreas del desarrollo humano, cuando se hace referencia al contexto de enseñanza- aprendizaje, suelen con frecuencia ignorarse aspectos determinantes. Entre ellos:

1. No considerar la situación global del alumno/a, sus necesidades e intereses
2. Pensar que el aprendizaje de los contenidos de las materias son el único objetivo y por tanto, el más importante.
3. Actuar como si en la motivación, sólo interviniera el posible beneficio de las metodologías que utilizamos ignorando otros aspectos importantes como son los costes percibidos por los alumnos (y profesores)
4. Utilizar incentivos inapropiados y no modificarlos cuando se observa que no actúan como se preveía
5. Pretender que el alumno se motive con objetivos inalcanzables o beneficios a muy largo plazo y, a veces, (la mayoría) imperceptibles para ellos/as
6. Intentar intervenir en momentos críticos, por ejemplo, después de malos resultados, con estrategias inadecuadas
7. Desconocer o no tener en cuenta las variables psicológicas que pueden afectar al rendimiento y al clima motivacional, como pueden ser la forma de afrontar situaciones

estresantes, el nivel de autoconfianza con que cuentan el alumnos, autopercepción de su propio esfuerzo, etc.

8. No disponer de las habilidades necesarias para comunicarse de manera eficaz con los alumnos
9. Considerar que como profesores no tenemos nada que hacer, pasando la responsabilidad enteramente al alumno.
10. Haberse "quemado" en la tarea de motivar al alumno al haber agotado recursos (y en muchas ocasiones no haberlos administrado correctamente)
11. Pensar que la motivación del alumno es independiente de la conducta del profesor

Los procesos de enseñanza-aprendizaje plantean numerosas exigencias que resultan difíciles de abordar en ausencia de altas dosis de motivación. Con la incorporación de nuevas metodologías, así como de las estrategias complementarias de evaluación y seguimiento académico del alumno, el profesor debe desarrollar una tarea de gestión de su propio tiempo y el de sus alumnos así como diseñar y seleccionar tareas para que los alumnos lleven a cabo esta parte de la formación en las mejores condiciones posibles. Los resultados de este esfuerzo, no siempre coinciden con los resultados esperados.

Tradicionalmente, la formación del profesorado era "la experiencia, los años de práctica, la tradición y los patrones de actuación "acumulado" a través de generaciones de docentes, las que formaban el sustrato de conocimiento tácito, no formal que sirve a los propósitos de la enseñanza" (Ferrerres,1992). En este paradigma tradicional-artesanal, no había ningún cuestionamiento del contexto educativo y mucho menos el social.

El papel de la reflexión sobre la práctica

La visión de la enseñanza como ciencia aplicada y su clara relación con la psicología conductista, llevó a la aceptación del paradigma del aprendizaje basado en la actuación o competencia, donde se sistematizan los procesos y las destrezas y donde el trabajo en clase se configuraba en torno a la fragmentación de actividades, conductas aisladas que no permitían apreciar la enseñanza-aprendizaje como un proceso continuo. Este hecho contribuyó a que se perdiera la perspectiva del aprendizaje desde los aspectos afectivos y/o el desarrollo de la personalidad del

estudiante. El concepto de profesor eficaz daba paso al de profesor con un autoconcepto positivo. Se pasaba entonces a dar importancia al auto- descubrimiento personal del profesor a través de lo que podría denominarse “práctica reflexiva”. Al tomar el docente conciencia de si mismo, de lo que piensa, siente y hace respecto a su tarea como profesor, da lugar a un currículum más formativo que informativo, que aporta al profesional de la docencia más flexibilidad de acción, competencia que se vuelve indispensable para hacer frente con éxito a las distintas situaciones que encontrará en el ejercicio de su profesión.

Este es, precisamente, el marco en el que sería deseable formar a los futuros profesionales. Se trata de ayudar a los alumnos a ser en un futuro, un profesional reflexivo, que resuelva problemas, que trabaje en ambientes donde los significados sean ambiguos y, al mismo tiempo, sepa tomar decisiones durante el desarrollo del proceso. Dentro de este contexto, el papel del profesor ha consistido, en general, en esforzarse por hacer más interesante y atractiva cada clase desde su perspectiva, sin reparar, a veces, en los principales motivos que tiene un alumno para aprender. Una combinación apropiada para conseguir el máximo rendimiento debería incluir una buena dosis de motivación básica por aprender, por conseguir logros académicos y sus consecuencias, junto con una motivación más específica por la propia actividad dentro del aula que genere disfrute, entrega, y cierto nivel de esfuerzo, adecuadamente dimensionado respecto a los resultados que se pretenden conseguir.

En este punto, es interesante destacar que el déficit de motivación puede que no se deba a “la ausencia de motivos para” sino que sea la consecuencia de otras causas que afectan directamente a la motivación y es crucial conocer qué es lo que de verdad ocurre para diseñar un plan adecuado. La motivación, en la mayoría de los casos, dependerá del atractivo de los beneficios a conseguir y del ajuste del coste para conseguirlo. Si bien es cierto la importancia de la relación entre beneficios/costes, no se debe obviar la importancia de la confianza en el alumno para afrontar lo que se le exige con éxito. Considerar que la autoestima es solo el resultado de “saber hacer” es muy limitante. El verdadero reto está en contribuir a la formación de un alumno, entendiendo ésta como *enseñar a ser* (sentimientos de pertenencia) *a hacer* (competencias) y *a estar* (“atrevimiento”). Sin estos tres ingredientes, la autoestima será deficiente pues ¿de qué nos sirve tener conocimientos y competencias si luego no “nos atrevemos”...?

Un posible esquema para el análisis de interacciones profesor-alumno: el Análisis Transaccional.

Todas las personas (categoría a la que pertenecen también profesores y alumnos), necesitan estimulación y reconocimiento desde el primer día de su existencia. Estos estímulos pueden ser variados (físicos, verbales, no verbales, materiales, sociales, etc.) pero en su ausencia, la necesidad es tan fuerte que antes que nada es mejor el reconocimiento negativo.

El Análisis Transaccional (AT) es una teoría de la personalidad de la Psicología Humanista creada por el psiquiatra Eric Berne (1910-1970). En este análisis se parte de la separación de la conducta en unidades simples como método para explicarla, y se denomina "transaccional" al hecho de observar y analizar los diversos intercambios de estímulos y respuestas entre las personas, a los que llama "transacciones".

Esta teoría parte del supuesto de que las personas pueden aprender a conocerse, pensar y decidir por sí mismas, a expresar emociones auténticas, integrando los componentes afectivos e intelectuales de la personalidad. Además ha demostrado ser una herramienta muy eficaz para producir cambios positivos en la comunicación interpersonal, intrapersonal y grupal, todo ello, fundamental en el ejercicio de cualquier profesional que trabaje con personas, ya que da especial relevancia a cómo la comunicación positiva y un clima favorable aumenta el bienestar y favorece el rendimiento mientras que la comunicación negativa crea displacer y descalifica, disminuyendo el rendimiento en cualquier área.

La conducta de las personas varía, según el momento, en la forma de hablar, de actuar y de razonar, ya que a veces nos mostramos como niños, otras parecemos mayores o podemos mostrarnos juiciosos, protectores o críticos. También, en otros momentos, podemos ser objetivos, tomando, exponiendo y manejando datos utilizando la información de manera adecuada para resolver problemas. Estas observaciones llevaron a Berne a teorizar sobre la existencia de organizaciones mentales diferentes, con pensamientos, sentimientos y conductas diferentes y específicas. Estos "estados psíquicos", presentes en todas las personas, se manifiestan como estados del Yo: Padre (P) adulto (A) y Niño (N).

El estado del yo PADRE lo forman actitudes, conductas, pensamientos y sentimientos que provienen de fuentes externas, principalmente los padres y figuras parentales en general (padres, educadores, parientes, etc.). Es, de alguna forma, lo que ellos pensaban, sentían y vivían. Cuando actuamos en este estado, lo hacemos a imitación de figuras parentales, juzgando y sintiendo y actuando como vimos que ellos hicieron hace tiempo en el "allí y entonces" de nuestra vida infantil.

Esta respuesta automática, puede estar de acuerdo con lo que yo vivo “aquí y ahora” o por el contrario puede ser una respuesta automática muy inadecuada que jamás se ha planteado previamente.

El estado del yo PADRE puede funcionar como PADRE Crítico (PC) o como PADRE nutritivo (PN). En ambos casos su actuación puede ser positiva o negativa. El PADRE CRITICO es positivo cuando es conductor, presenta firmeza, orden, control y fijación de límites adecuados a la conducta propia o ajena. Defiende sus derechos y los de los otros de manera firme, sin menospreciar a nadie en el proceso. El PADRE CRITICO negativo es perseguidor, actúa con prejuicios, insultos, desvalorización y autoritarismo. El PADRE NUTRITIVO es positivo cuando es protector, se ocupa de sus necesidades y de las ajenas, apoya el crecimiento ajeno, protege, permite vivir y disfrutar, educa y orienta. En lo negativo es salvador. Nutre en exceso. Hace las cosas para los otros sin que se lo pidan ni lo necesiten. Sobreprotege e impide el desarrollo.

El estado del yo ADULTO, es aquel que utilizamos cuando evaluamos y analizamos los datos disponibles de la realidad. Para actuar correctamente, el adulto necesita tener datos exactos y suficientes. En teoría, es alrededor de los 12 años cuando un niño. tiene pensamiento lógico, capacidad de abstracción, y la edad en la que el estado del Yo Adulto se hace plenamente funcional. Con demasiada frecuencia, este no es el estado que nos encontramos en nuestros alumnos y que favorecerían plenamente la utilización de las nuevas metodologías, que exigen que el alumno esté activo. EL ADULTO se utiliza de forma positiva cuando actúa siendo ético, informado, responsable y autónomo. Actúa de forma negativa cuando no recoge información o actúa sin afecto, robotizado o es deshonesto.

El estado del Yo NIÑO, es dónde se encuentran nuestros impulsos, necesidades y sentimientos que varían con la edad. Aquí se encuentra el registro de nuestros primeros sentimientos naturales y nuestras reacciones ante ellos. Cuando una persona piensa, siente y habla como lo hacía en su niñez, está usando su Yo Niño. En el estado NIÑO diferenciamos el NIÑO ADAPTADO SUMISO, que es positivo, cuando usamos conductas automáticas, disciplinadas y sociables, y resulta negativo cuando se desvaloriza, nos hace temerosos y ansiosos ante los otros. El NIÑO ADAPTADO REBELDE es positivo cuando rechaza injusticias, imposiciones, etc. Es negativo cuando actúa agresivo, rencoroso, desafiante y vengativo. Por último, el NIÑO LIBRE, es positivo cuando expresa las emociones auténticas y sabe adecuarlas al momento y situación, y es negativo, cuando es egoísta, cruel, manipulador. Estar, pensar y sentir como un niño en determinadas situaciones, tiene consecuencias positivas, mientras que permanecer en este estado tiene también repercusiones negativas.

En resumen, todas las personas tenemos un Padre, un Adulto y un Niño, que básicamente realizan funciones de crítica y protección (P) de captación objetiva de la realidad y solución de

problemas (A) y expresión de emociones y sentimientos (N) que pueden realizarse de modo adecuado o inadecuado. Los tres estados son necesarios y sería muy interesante aprender a indentificarlos y utilizarlos de manera positiva y adecuada. Este esquema de interpretación de las relaciones alumno-profesor puede ayudar a generar relaciones interpersonales más auténticas y, por tanto, más eficaces.

Generando un clima adecuado para el aprendizaje: los roles adoptados

Pensar en la contribución de los docentes a la hora de generar un clima positivo en el aula y reflexionar sobre la comunicación y los procesos que se generan en relación a cada alumno, implica que previamente se conozca, qué es esperable y se separe de lo que sería deseable. A este análisis ayuda el esquema de los diferentes estados que están presentes en la comunicación profesor-alumno.

En estos años de implantación de las nuevas tecnologías, un aprendizaje personal de una de las autoras (Icía Eraña) ha consistido en regular “prisas” y “exigencias” sin caer en la tentación de suplir lo que los alumnos sí saben hacer. Esto es, conseguir un equilibrio entre la exigencia y la permisividad. Uno de los riesgos de un estilo excesivamente directivo, autoritario y rígido aplicado con exigencias a veces, desproporcionadas, dependiendo de los diferentes niveles de madurez del alumno, va a generar conductas de pasividad o rebeldía, a veces acompañadas de experiencias constantes de fracaso, eliminando la curiosidad y la motivación por el aprendizaje.

Por otro lado, en ausencia de límites, de disciplina y de normas, la presencia de sobreprotección impide el crecimiento, la autonomía y la libertad para sentir, pensar, decidir y actuar. A veces es tentador atender a lo fácil y atractivo posponiendo lo que resulta conveniente, pero lo no resuelto no se evapora y es importante enseñar a afrontar los diferentes retos. Para ello, se requiere grandes dosis de consistencia del profesor respecto a si mismo, mantener la calma, y utilizar un tono emocional adecuado. De esta forma se evita caer en lo que en el Análisis Transaccional recibe el nombre de juegos psicológicos, donde a diferencia de un “juego” normal, no hay vencedores. Todos pierden. En el ámbito educativo, el juego psicológico se produce por los diferentes roles que asumen profesores y alumnos a la hora de relacionarse y cada uno de estos roles corresponde a una de las tres posiciones existenciales básicas: Perseguidor, Salvador y Víctima.

Cada uno de estos roles se complementa con los otros y se puede cambiar del rol en cualquier momento. El rol de Víctima sirve para infravalorarse, mostrar culpa, desamparo e ignorar las

propias capacidades. De esta forma la víctima consigue “no responsabilizarse”. Frases del tipo “yo no puedo” “no valgo” “tu tienes la culpa” o “ni tu ni yo podemos”...son algunos ejemplos de esta posición.

El rol de Perseguidor, parte de una posición de superioridad (“yo sé qué es importante y tú no”, “yo estoy bien, tu estás mal”, “yo lo se todo, tú no sabes nada” “eres un vago y no sirves para nada”) y trata de juzgar, controlar, descalificar, aterrorizar, agredir....

El rol de Salvador, se produce cuando uno “necesita que le necesiten” para sentirse valioso, útil, reconocido, aunque luego quien ejerce ese rol se queje de ingratitud, de incomprensión y se pase al rol de perseguidor. Los “salvadores” suelen manifestar “falsa lástima”, “falsa protección”, no piden lo que necesitan, dan sin que les pidan, no permite el crecimiento y la autonomía del otro. Ponen su valía en el reconocimiento y agradecimiento de los demás por haber sido “salvados”.

La comunicación eficaz: un papel central

Algunos aspectos de la implementación de métodos docentes afines al EEES, tiene el riesgo de convertirse en algo, por novedoso y “obligado”, muy amenazador y de aumentar la inseguridad tanto en el profesor como en el alumno. El proceso de adaptación a las nuevas exigencias que plantea el Plan de Bolonia ha estado dirigido a *qué es lo que tengo que hacer* pero sobre todo, se ha centrado en *cómo hacerlo*. En ocasiones, de nada ha servido utilizar procedimientos atractivos, prácticas muy estructuradas y “trabajadas”, dinámicas, en principio, muy justificadas, si, finalmente, el profesor se convierte en un “perseguidor” y genera un clima negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La forma en la que el profesor se relaciona y se comunica con sus alumnos puede ser determinante para el éxito y la consecución de los objetivos de aprendizaje. Algunas pautas que pueden ser útiles son:

1) Centrar la atención en los que los alumnos están haciendo bien más que en los errores que pueden cometer.

2) Hacer elogios de forma sincera. El elogio y ánimo son ineficaces a menos que sean sinceros. Decirle a alguien que lo hizo bien cuando éste sabe que no fue así, transmite la idea de que sólo estamos intentando que se sienta mejor. La falta de sinceridad debilita nuestra credibilidad. Es bueno reconocer una mala actuación de forma específica sin penalizar y ofreciendo aliento.

3) Desarrollar expectativas realistas. Tener expectativas realistas adecuadas al momento de madurez y al nivel de capacitación hace que sea más fácil ofrecer elogios sinceros.

4) Recompensar el esfuerzo durante el proceso tanto como el resultado obtenido. Es fácil ser positivo cuando todo va bien. Desafortunadamente, las cosas no siempre funcionan. Es importante que el profesor maneje adecuadamente los niveles de dificultad de las tareas que propone.

5) Centrar la atención en la enseñanza y entrenamiento de destrezas y/o habilidades. Todas las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje servirán de muy poco si los alumnos no comprueban mejoras. Es conveniente diseñar sesiones que potencien la participación e incluyan la posibilidad de emplear diferentes destrezas.

6) Modificar y adaptar las actividades para que tengan éxito: Es difícil mantener niveles de motivación y confianza adecuados con experiencias repetidas de “fracaso”. La modificación de actividades para que éstas sean apropiadas desde el punto de vista del alumno es una forma excelente de facilitar el éxito.

7) Cuando se corrigen errores, utilizar un enfoque positivo. Cuando se está aprendiendo y se cometen muchos errores, es importante partir en el análisis o feed-back que se de al alumno, de algo que sí ha hecho bien y dar información que sea útil para corregir ese error. Utilizar la técnica del “sandwich positivo” mepezar y acabar con algo positivo.

8) Crear un entorno que reduzca el miedo a intentar nuevas destrezas. Los errores son una parte natural del proceso de aprendizaje. Es necesario generar una atmósfera alentadora en la que la burla no esté tolerada y dónde las dificultades se conviertan en un reto.

9) Ser entusiasta. Todas las personas responden bien a entornos positivos y estimuladores. El entusiasmo es contagioso y hay que aprender a sonreír, interactuar y escuchar. No hay nada más desmotivador que un profesor desmotivado

En definitiva, en este artículo que sólo pretende compartir una reflexión, se ha tratado de poner atención a las dinámicas que generan los cambios en los que todos estamos inmersos. A la vez, se ha buscado ofrecer un modelo de análisis de interacciones profesor-alumno que pueda guiar nuestro análisis de lo acontece en nuestra acción docentea, ayudar a que seamos profesionales reflexivos y aprendamos de nuestra propia experiencia, de nuestra propia práctica docente en la que la comunicación con nuestros alumnos, ocupa un lugar fundamental.

Bibliografía:

- Abele, A. Brehm, W. (1993). Activación y emociones
- Alonso, J (1992) Motivación e interacción en el aula. EN J. Alonso (Dir.) Motivar en adolescencia:
 - teoría, evaluación e intervención (pp. 303-330). Madrid: servicio de publicaciones en la Universidad
 - Autónoma. Colección Bolsillo
- Arau, J. (1974), Motivación y conducta, Fontanella.
- Berne, E. (1972) El Análisis en psicoterapia .Ed. SIGLOS. México
- Berne, E. (1989) Introducción al tratamiento de grupos. Grijalbo
- Davis Mc Kay, J. (1988) Técnicas de autocontrol emocional, Barcelona, Martínez Roca.
- Davis, P. Fanning (1995) Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés, Barcelona, Martínez Roca, 1995 .
- Indurain, J y Ricarte, P (1992) Material teórico práctico para la acción tutorial.. Editorial Escuela Española
- Mayor, L y Tortosa, J.(1994) Ambitos aplicación de la Psicología de la motivación, Bilbao, Desclee de Brouwer.
- Saez Alonso, R.(2001) Los juegos psicológicos según el análisis transaccional: dos no juegan si uno no quiere Madrid, Ed. CCS

- Vallerand, R.J. Blanchard, (2000). Procesos emocionales