

Casado Goti, Martín

Metacognición y motivación en el aula
Revista de Psicodidáctica, núm. 6, 1998, pp. 99-107
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
Vitoria-Gazteis, España

Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17514484009>



Revista de Psicodidáctica
ISSN (Versión impresa): 1136-1034
revista-psicodidactica@ehu.es
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko
Unibertsitatea
España

¿Cómo citar?

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista

Metacognición y motivación en el aula

Martín Casado Goti
COP de Txurdinaga. Bilbao

This paper defends the need for an instruction based upon teaching cognitive and metacognitive strategies combines with attributional aspects, self control and motivation. It also takes into account the aural, not aural communication to express positive expectations. Describing the students' performance is considered to be the best way to increase positive attributions, motivate them, and, at the same time, introduce them into metacognition. Finally, a few ideas and strategies for the teacher to describe properly and when to do it are provided.

Key-words: *Metacognition, motivation, attribution.*

Este artículo defiende la combinación de una enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas, combinada con aspectos atribucionales, de autoconcepto y motivación. También se trata de la unidad de mensajes verbales-no verbales para expresar expectativas positivas efectivas. Se define la descripción razonada del trabajo del alumno como una buena estrategia docente que motiva a los alumnos, favorece atribuciones positivas y, al mismo tiempo introduce en la metacognición. Finalmente, se sugieren unas ideas y estrategias para que el educador realice ese tipo de descripciones.

Palabras clave: *Metacognición, motivación, atribución.*

METACOGNICION Y AFECTIVIDAD

El término metacognición hace referencia a la reflexión que el sujeto de aprendizaje realiza sobre su manera de aprender, su estilo, y las consecuencias que obtiene para posteriores aprendizajes. El resultado de esta reflexión, por tanto, debería ser la adopción de estrategias eficaces ante un problema, en lugar del acercamiento mediante un sistemático ensayo-error hasta que llegue el éxito (muchas veces, según las características del alumno, por puro azar).

Debido a la "moda" de la metacognición, en muchos centros educativos se han implantado metodologías que hacen hincapié en que el alumno reflexione y sea consciente de los procesos y mecanismos que utiliza en su trabajo para planificarlo de la manera óptima. El papel del profesor es el de pedirle al estudiante que exteriorice sus pensamientos mientras trabaja, o en un momento posterior, y analizarlos de manera conjunta para entresacar lo útil para posteriores tareas.

Este "hacer consciente" al alumno abrió muchas expectativas en la enseñanza del alumnos con dificultades de aprendizaje; expectativas que en algunos casos parecen haberse satisfecho, pero en otros muchos no. Las investigaciones de Miranda et al. (1997) demuestran que el trabajo del profesor sobre la afectividad del alumno (motivación, autoconcepto y atribuciones) es complementario al enfoque metacognitivo en la enseñanza; que el docente ha de transmitir esos tres factores en positivo para que la metacognición "funcione". Haciendo un símil en términos literarios, es un acercamiento a lo que Goleman define como inteligencia emocional, esto es, complementación entre metacognición o inteligencia y afectividad o emoción (ya que cada uno por separado o en estado puro casi son inexistentes) para cooperar uno en la mejora del otro.

QUÉ Y COMO SE TRANSMITE

Burón (1995) describe la evaluación cotidiana de los alumnos por parte del profesor mediante lo que él llama la "comunicación de expectativas", las cuales se manifiestan por medio de conductas rutinarias no conscientes que se explicitan principalmente de modo no verbal. En su obra se citan estudios de Brophy (1983) y de Siegman y Fledstein (1987) según los cuales los profesores explicitan bajas expectativas a determinados alumnos: con menor número de interacciones, sentándose a mayor distancia de ellos, mirándoles menos a los ojos, asintiendo menos con la cabeza, menor número de sonrisas, esperando menos tiempo su respuesta, proporcionándola ellos mismos, con premios inapropiados, criticándoles más que a los demás por su fracaso, alabando menos sus éxitos, etc. El alumno, cumpliendo el "efecto Pigmalion", posteriormente se comportará tal y como el profesor espera que lo haga.

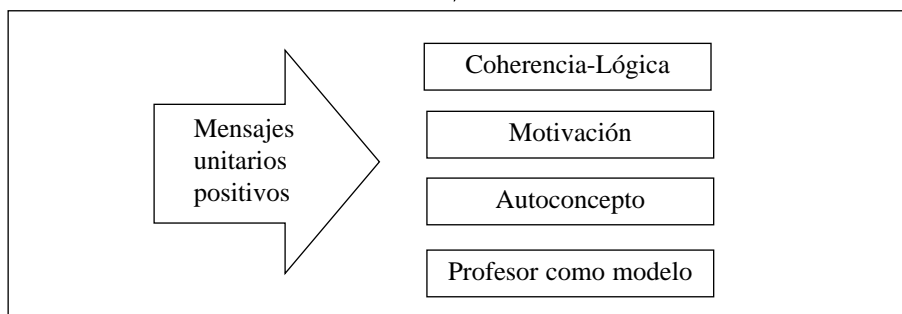
De aquí la importancia de la comunicación correcta de expectativas. Burón añade que para controlar esas microevaluaciones verbales y no-verbales, y sus graves consecuencias, es preciso tomar conciencia de ellas.

A esto habría que añadir que el proceso no debe detenerse en esa toma de conciencia, incluso tampoco en la eliminación premeditada de esas transmisiones de mensajes negativos. El docente tiene además que emitir mensajes "positivos" (los

que motivan para el aprendizaje) tanto de forma verbal como no verbal. Con ello, y aunque siempre es fácil ser traicionado por el componente no verbal, se conseguiría (cuadro 1):

1. unificar la información, no mandar mensajes contradictorios y por tanto ilógicos (verbalmente mostrar aprobación a un alumno y no-verbalmente mostrar sorpresa por su acierto, dedicarle poco tiempo, etc.);
2. que el alumno reciba estímulos motivantes reales
3. estimular el autoconcepto positivo del alumno.
4. que el alumno perciba al profesor como un emisor de opiniones unitarias y coherentes entre sí, un modelo a imitar.

CUADRO 1. Actuación del profesor ⇨ Percepción del alumno



LOS MENSAJES POSITIVOS NO SON TAN UTILES COMO PARECE

Hemos quedado en que el profesor debe emitir mensajes positivos, los que motivan. Pero aunque todos conocemos las teorías clásicas sobre el refuerzo positivo y sus efectos conductuales, nos encontramos con muchos escolares y adultos que tienen dificultades para aceptar una alabanza o elogio con naturalidad. Incluso en algunos casos basta que un niño reciba un signo de aprobación del profesor o sus padres, para que se detenga en su actividad o produzca una conducta disruptiva o provocadora. Probablemente a esto se refieren Hernández y Santana (1988, p. 62)) cuando afirman que la modificación de expectativas se ha de efectuar "mostrando interés y afecto al alumno sin dar a entender una preocupación excesiva". Si estas muestras además son públicas, en algunos casos el rechazo puede ser incluso mayor.

Alonso Tapia afirma que el uso del elogio sin más puede percibirse como una forma de control, por lo que descenderá el interés de la tarea. Por el contrario, apunta que 'decirle a un alumno que está desarrollando su trabajo correctamente e indicarle su progreso señalando en qué se apoya el elogio (la evidencia objetiva en que se apoya la afirmación) constituye una recompensa social a su esfuerzo y tiene un efecto positivo sobre su motivación intrínseca" (Alonso Tapia, 1997, p. 28).

Algunos autores insisten en que es mucho más efectiva una comunicación descriptiva del comportamiento correcto para que sea el receptor del mensaje, el alumno, quien se autorrefuerce a sí mismo de un modo más poderoso que cuando la evaluación es completamente exterior. Aquí se produce el enganche real con el planteamiento metacognitivo, ya que el alumno empieza a recibir pistas de cómo conoce

CUADRO 2. Descriptive praise in the classroom



EN LUGAR DE EVALUAR

A - Ya he terminado
P.- Buen chico

(A)- *"No tan bueno. Le he golpeado a Joey bajo la mesa."*

EN LUGAR DE EVALUAR

A.- ¿Está bien mi gráfico?
P - Correcto. Muy bien.

(A)- *"¿Será verdad lo que me ha dicho? ¿Quiere decir eso de verdad?"*

EN LUGAR DE EVALUAR

A - ¿Qué tal lo he hecho, entrenador?
P.- Fantástico. Eres un buen corredor.

(A)- *"¿A quién está engañando? Muchos compañeros son más rápidos."*

...DESCRIBIR

A.- Ya he terminado
P - Te has concentrado en el trabajo y no has parado hasta el final

(A)- *"Soy un buen trabajador".*

...DESCRIBIR

A - ¿Está bien mi gráfico?
P - Has incluido todos los datos, los has unido con una línea recta y todo está bien presentado.

(A)- *"Soy capaz de confeccionar un gráfico".*

...DESCRIBIR

A - ¿Qué tal lo he hecho, entrenador?
P - Lo has hecho en menos de 6 minutos. ¡Y esto es tu mejor tiempo sólo por ahora!

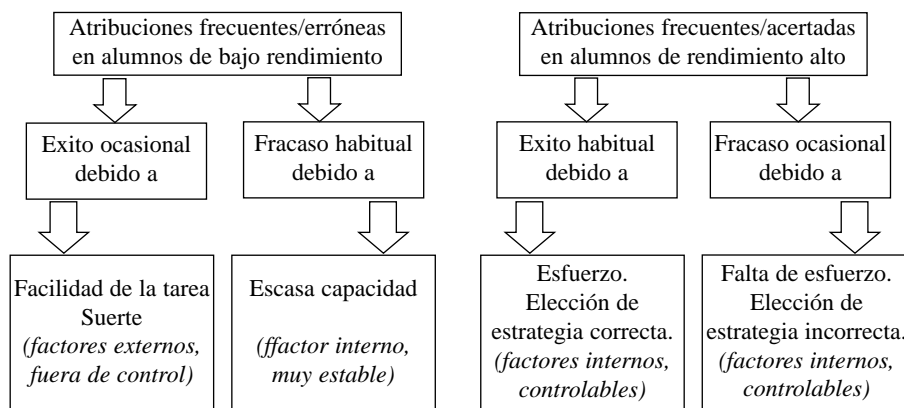
(A)- *"¡Y lo haré incluso más rápido a la próxima!"*

y aprende mediante la descripción del proceso y realización de la tarea. Para aclarar este extremo, véase la ejemplificación gráfica del cuadro 2.

El modelo representado en el cómic no se incluyen referencias a la "suerte" o lo fácil o difícil que pueda ser la tarea (factores externos no controlables), sino que simplemente se describe la realización de la tarea. Se trata de que el profesor haga una evaluación positiva del alumno pero "camuflándola" bajo una evaluación descriptiva del proceso de realización de la tarea por parte del alumno. Como señalan Montero y Alonso (1996) es bueno que el alumno **atribuya** los fracasos a falta de esfuerzo o una estrategia equivocada (esfuerzo y estrategia son variables internas y controlables por uno mismo) y el éxito a todo lo contrario.

La teoría de la **atribución** (imputar u otorgar el motivo del éxito o fracaso a factores controlables o incontrolables, internos o externos a uno mismo) juega un papel muy importante en la motivación. En el cuadro 3 se presenta un modelo explicativo de los estilos atributivos más frecuentes.

CUADRO 3. Modelo de estilos atributivos



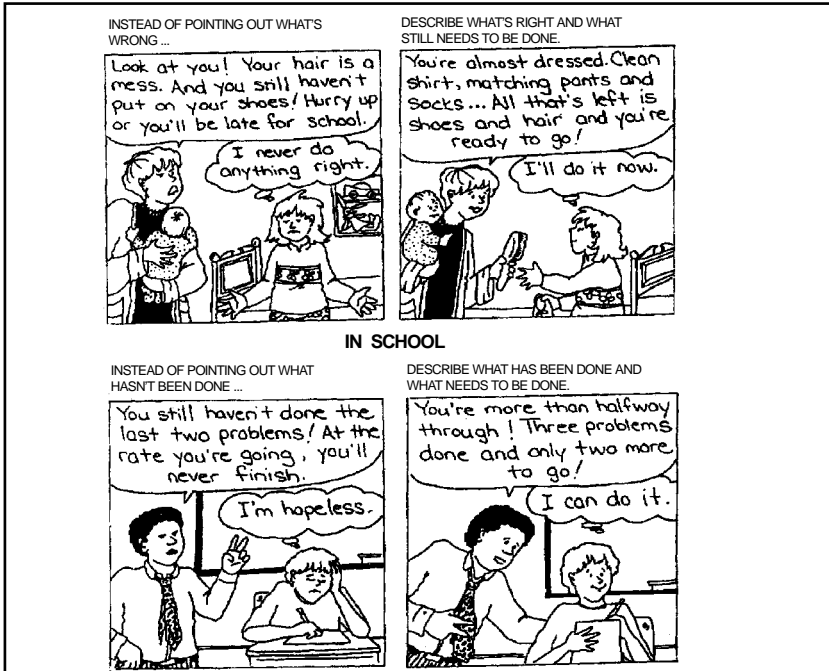
Según el modelo del cuadro anterior los alumnos de bajo rendimiento, además de autoestima deficiente, carecen de motivación, de expectativas de éxito y presentan una menor búsqueda de tareas retadoras.

Por eso los estudiantes no sólo deben aprender a esforzarse, a seleccionar estrategias correctas conducentes al éxito en sus tareas de aula, también debe aprender a **atribuir** el logro a ese trabajo y a esa elección. Los docentes tendemos a "entrenar" exclusivamente para la resolución de tareas exclusivamente académicas, y olvidamos a menudo el segundo aspecto, pasando por alto posibles sentimientos de baja autoestima en los alumnos conducentes a la escasa motivación y fracaso escolar a largo plazo. Más adelante se recogen algunas pistas y orientaciones para facilitar atribuciones correctas en los alumnos.

¿Y CUANDO NO HAY UNA RESOLUCIÓN CORRECTA DE LA TAREA?

En primer lugar, es muy improbable que haya alumnos de los que se pueda decir que “nada” hacen bien. Siempre hay un punto de partida, un aprendizaje anterior que se pueda utilizar en los términos que Faber y Malish explican en el cuadro 4.

CUADRO 4. At home



EN LUGAR DE DEFINIR LO QUE SE HA HECHO MAL

P- ¡Mírate! Tu pelo es un desastre y todavía no te has puesto los zapatos. Date prisa o llegarás tarde a clase.

(A)- *“Nunca hago nada bien”.*

EN LUGAR DE DEFINIR LO QUE SE HA HECHO MAL

P- Todavía no has hecho los dos últimos problemas. A este paso no acabarás nunca.

(A)- *“Soy un desastre”.*

...DESCRIBIR LO BIEN HECHO Y LO QUE FALTA POR HACER

P- Ya estás casi preparada: camisa limpia, pantalones a juego, calcetines... Lo único que queda son los zapatos, peinarte, y ¡preparada para salir!

(A)- *“Ahora mismo termino”.*

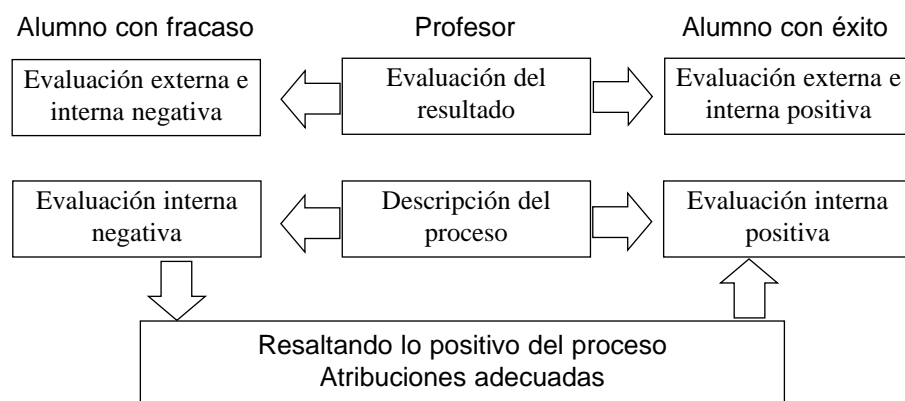
..DESCRIBIR LO BIEN HECHO Y LO QUE FALTA POR HACER

P- Ya has hecho más de la mitad. Tres problemas hechos y sólo te quedan dos para terminar.

(A)- *“Puedo hacerlo”.*

En este caso las "atribuciones" negativas no juegan un papel importante, (cuando hay fracaso no se habla de mala suerte, falta de capacidad, dificultad de la tarea, etc.) pero el componente motivacional está claramente explícito. Al alumno se le está describiendo el proceso que ha seguido, el producto que ha obtenido, y se le deja claro que siempre merece la confianza del adulto (se le pueden dar pistas de cómo continuar, se le deja más tiempo, etc.), aspectos señalados por Alonso Tapia (1991) como "mensajes" de carácter motivante que puede emitir el profesor. Además, de este modo se está incidiendo en otro factor clave de la motivación: el autoconcepto del estudiante.

CUADRO 5. Descripción y evaluación



¿CÓMO DESCRIBIR?

Estas son sólo algunas pistas o ayudas, que no agotan todas las posibilidades ni son cerradas, sino adaptables a cada contexto y cada alumno, en la descripción verbal del trabajo realizado por un alumno.

Tiene que ser una descripción **realista** y en **positivo**, resaltando las partes del proceso correctamente ejecutadas. No vale el excesivo optimismo ni dorar la píldora a ningún alumno por pequeño que sea. Además, establecer el "nivel de desarrollo próximo" (dónde se terminan mis aprendizajes y aquellos a los que puedo acceder fácilmente desde allí) con precisión es un factor clave en la metacognición. Establecer metas demasiado altas o bajas no es motivante para ningún alumno.

El objeto de las descripciones son las **tareas** o trabajos realizados, nunca la **persona** que las realiza, y menos en negativo. No es lo mismo decir "la mesa está desordenada" que "eres un desordenado". Las atribuciones aquí serían muy fuertes. Los verbos **ser** y **estar** se pueden aplicar a cosas, situaciones, etc. pero no a personas en sentido negativo, por lo que de inmutables tienen ambas expresiones. No en vano se ha incidido desde la Educación Especial en la importancia de expresar "alumno con necesidades educativas especiales" (lo especial son las necesidades) frente a "alumnos especiales" (donde lo especial e inmutable es el alumno, no las necesidades).

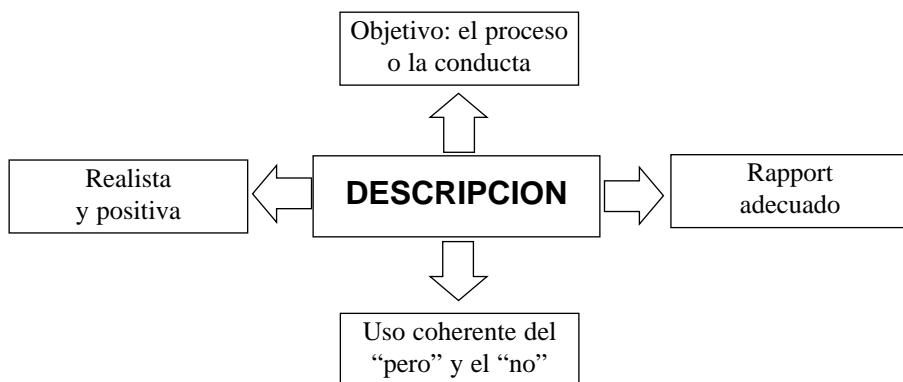
Hay que evitar dos expresiones: el "pero" en las descripciones y el "no" cuando se trata de conducta. El "pero" invalida gran parte de **lo anterior** en la oración. A

nivel psicológico no es lo mismo decir "las operaciones son correctas **pero** te has equivocado con las cantidades" que "te has equivocado con las cantidades **pero** las operaciones son correctas". El efecto simbólico de esta expresión es el siguiente: (NO ← PERO → SI), y es importante terminar la intervención con un mensaje positivo, un sí. Está demostrado que el último mensaje recibido es el que con menos esfuerzo perdura en la memoria, especialmente cuando se trata de evaluaciones.

Si lo que interesa es modificar una conducta, siempre es mejor plantear la tarea en términos de logro que en términos de prohibición, evitando el **no** y dando pistas o ayudas. Explicado a grosso modo, es más eficaz la expresión "(**sí**) estáte tranquilo, te ayudaré a recoger lo que has tirado por el suelo" que "no te pongas nervioso y recoge lo que has tirado".

El **rapport**, o cómo se intercambian los mensajes, es una herramienta útil para el profesor. Si el alumno está alterado, nervioso, habla muy alto, con respiración rápida, etc. es difícil que se tranquilice en un breve periodo de tiempo. Pero lo es todavía más si contagia al profesor en vez de ser contagiado por él. Si éste es capaz de devolver un mensaje envuelto en voz más pausada, tono más bajo, con respiración profunda... es más probable un análisis objetivo de la situación y una búsqueda común de soluciones. La ansiedad negativa, el entusiasmo positivo (necesario para un alumno apático con escasa motivación), la tensión, etc. son variables sobre las que el profesor siempre puede en alguna medida incidir, en función de cómo se plantee la comunicación en el aula.

CUADO 6. Describir la situación



¿CUÁNDO DESCRIBIR?

Puede parecer que todo lo expuesto hasta ahora forma parte de un proceso difícil y complicado, que exige al profesor estar constantemente alerta, y que sólo puede ser puesto en práctica con éxito con alumnos de secundaria que son conscientes de sus procesos mentales.

Ante la primera objeción poco se puede argumentar. Sólo cabe apelar a la labor diaria y la profesionalidad de cada docente, que enriquece con su práctica toda reflexión teórica, bien para validarla o bien para quedarse con lo poco o mucho que de ella pueda aprovechar.

Ante la segunda objeción cabe mencionar los trabajos de uno de los pioneros de la metacognición en España, Carles Monereo (1995), donde se afirma que "a edades tempranas niños y niñas conocen aspectos sustanciales de su propio funcionamiento psicológico: (...) valoración realista de su propia comprensión (7-8 años), planificación mental de actividades a corto plazo (8-9 años), verbalización competente de procesos cognitivos (10-11 años) ... A partir de los 12 años el autoconcepto que poseen los niños y niñas sobre sus propias habilidades cognitivas parece estar consolidado" Por tanto, y aunque antes de esta edad no haya un entrenamiento metacognitivo sistemático y complejo, el profesor puede incidir de modo importante en las descripciones de procesos de trabajo de sus alumnos, elevar la motivación hacia la resolución correcta de tareas, evitar atribuciones no motivantes, y tender a fomentar autoconceptos positivos mediante la adecuación a cada caso y cada aula de la teoría expuesta en estas líneas.

Lo que está claro es que la comunicación profesor-estudiante y las evaluaciones de aquel hacia éste dan mucho juego, y deben ser mucho más ricas y explícitas que las dos líneas de algunos boletines de notas que en muchos casos se limitan a decir si "progresa adecuadamente" o "necesita mejorar". Además, ¿cómo si ambas posibilidades fueran excluyentes entre sí! (Rul Gargallo, 1995).

BIBLIOGRAFIA

- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: EDEBE.
- Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero
- Faber, A., y Mazlisch, E. (1995). Praise that doesn't demean, criticism that doesn't wound. *American Educator*, 19.
- Hernández, P., y Santana, L. E. (1988). *Educación de la personalidad: el papel del profesor*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Miranda, A., Arlandis, P., y Soriano, M. (1997). Instrucción en estrategias y entrenamiento atribucional: efectos sobre la resolución de problemas y el autoconcepto de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 80.
- Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia, ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Aula*, 34.
- Montero, L. (1996). La motivación en las personas deficientes mentales. *Infancia y Aprendizaje*, 76.
- Montero, L., y Alonso, J. (1996). Estrategias para el entrenamiento motivacional. Aplicabilidad en el ámbito de la deficiencia mental. *Infancia y Aprendizaje*, 76.
- Rul Gargallo, J. (1995). La evaluación comunicativa, factor de desarrollo humano, organizativo y curricular. *Aula*, 38.