

EL USO DE “PRUEBAS DE CLASE” COMO HERRAMIENTA DE MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE. UNA EXPERIENCIA PARA ASIGNATURAS DE DERECHO

BUENO ARMIJO, Antonio

Profesor de Derecho Administrativo, Universidad de Córdoba.

antonio.bueno@uco.es

MAGALDI MENDAÑA, Nuria

Profesora de Derecho Administrativo, Universidad de Córdoba

nmagaldi@uco.es

RESUMEN

El profesor puede influir (positiva y negativamente) en la motivación para el aprendizaje del alumno. La realización de pequeñas pruebas de clase, que fuercen al alumno a llevar la asignatura al día, podría disminuir la percepción del esfuerzo exigido por el examen final, incidiendo favorablemente en la motivación del alumno para afrontarlo.

Palabras clave: Motivación. Evaluación

1. PRESUPUESTO TEÓRICO: LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA DE MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

1.1. La intervención del profesor en la motivación para el aprendizaje

El principal sujeto agente en el aprendizaje es el alumno, y no el profesor. La demostración más simple de esta afirmación se encuentra en el hecho, incontrovertible, de que un alumno puede aprender sin un profesor (por ejemplo, acudiendo a un libro), mientras que un profesor no puede enseñar si no tiene, al menos, un alumno.

Esta constatación debe servir para plantear correctamente un debate que, en ocasiones, aparece distorsionado: la responsabilidad en el aprendizaje.

Si el principal sujeto agente en el aprendizaje es el alumno, es necesario aceptar que también el alumno es el principal responsable del aprendizaje. El alumno debe asumir que, sin su voluntad y compromiso, el aprendizaje es imposible. Es decir, el aprendizaje requiere dedicación, esfuerzo y trabajo, y sin estos elementos ese aprendizaje, sencillamente, no puede realizarse. Constituyen una condición necesaria y, bajo ciertas circunstancias, suficiente.

Sentado lo anterior, es necesario determinar qué papel corresponde al profesor en el proceso de aprendizaje.

Por una parte, sería exagerado afirmar que el profesor es corresponsable del aprendizaje del alumno. Ello no solo supondría negar el protagonismo que, en realidad, le corresponde a aquel, sino que, además, colocaría sobre el profesor una carga que ni le corresponde ni puede, por la propia naturaleza de las cosas, resistir.

Por otra parte, y sin embargo, la actuación del profesor puede resultar de extremada utilidad para facilitar el aprendizaje. La facilitación del aprendizaje puede producirse de muy diversas maneras. Dado que dicho aprendizaje solo puede tener lugar en tanto que el alumno quiera que se produzca -es decir, en la medida en que asuma su responsabilidad respecto al mismo-, uno de los ámbitos más importantes en los que el profesor podrá intervenir es el de la motivación para el aprendizaje.

Existe evidencia empírica de que son muchas las cuestiones en las que el profesor puede influir para crear un contexto de aprendizaje que afecte a la motivación y al modo en que los alumnos se esfuerzan por aprender (Alonso Tapia, 2001). Por ello mismo, el profesor debe ser consciente de los tres tipos de factores que determinan el mayor o menor interés con que los alumnos afrontan su trabajo, y que han sido identificados en repetidos trabajos (Alonso Tapia, 2005): el significado de la actividad (es decir, qué sentido tiene para el alumno aprender lo que se le propone), el modo de afrontar la actividad (que la perciba como una posibilidad de fracaso y, por tanto, como un riesgo, o como un desafío cuya superación reportará una experiencia positiva) y la percepción del esfuerzo que se ha de hacer.

Centrándonos en el último de estos factores, parece razonable presumir que cuanto mayor sea el esfuerzo requerido para aprender, menor será la motivación del alumno. Ahora bien, “también cabe pensar que el influjo del aspecto negativo del esfuerzo puede reducirse en la medida en que se modifique la percepción del mismo, algo que puede conseguirse enseñando a los alumnos a dividir las tareas en pasos y a centrarse en cada uno de ellos” (Alonso Tapia, 2005). Para conseguir este objetivo, es posible recurrir a ciertas herramientas de evaluación.

1.2. La influencia de los instrumentos de evaluación sobre la motivación para el aprendizaje

Los sistemas de evaluación constituyen uno de los principales mecanismos con que cuenta el profesor para influir sobre la motivación para el aprendizaje de sus alumnos. De hecho, los resultados a que dan lugar los distintos sistemas de evaluación pueden ser extremadamente dispares.

El alumno experimenta la evaluación, en primer lugar, como una posibilidad de éxito o de fracaso. En consecuencia, cuanto mayor sea el número de ejercicios, mayores serán sus experiencias (de éxito o de fracaso) y, con ellas, las posibilidades tanto de aprender a enfrentarse a los ejercicios como de gestionar sus resultados.

En segundo lugar, el alumno identifica la evaluación con la exigencia del esfuerzo necesario para superarla. Un único ejercicio de evaluación al final de una asignatura exigirá un gran esfuerzo para superarla: los “atracones” anteriores a los exámenes finales, útiles, en el mejor de los casos, para aprobar el examen, pero de más dudosa utilidad para el aprendizaje de la materia. Aceptada (no sin reservas) la relación inversa conforme a la cual a mayor esfuerzo requerido, menor motivación en el alumno, estos sistemas de evaluación ejercerán un cierto efecto disuasorio sobre este.

La multiplicación de los ejercicios de evaluación a lo largo del periodo en que se imparte la asignatura, junto con el mantenimiento del examen final sobre toda la materia, podrían ayudar al alumno a distribuir sus esfuerzos y, de este modo, disminuiría la magnitud del esfuerzo *final* exigida por el examen.

Partiendo de estas premisas teóricas, los autores de esta comunicación decidieron implantar un sistema de “mini-controles” o pequeñas pruebas de clase en una asignatura de Derecho, a fin de comprobar si la proliferación de los ejercicios de evaluación, y la correlativa exigencia de esfuerzos constantes a lo largo del periodo de impartición de la asignatura, incidían favorablemente en la motivación para el aprendizaje de los alumnos.

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

2.1. Planteamiento

La experiencia se desarrolló durante el primer cuatrimestre del curso 2010/2011 en la asignatura “Instituciones de Derecho comunitario”, de 60 horas de presencialidad, impartida en el cuarto curso de la Licenciatura en Derecho + Administración y Dirección de Empresas, de la Universidad de Córdoba. El número de alumnos matriculados superaba los setenta, si bien los alumnos asistentes a clase se situaron en una horquilla de entre cincuenta y sesenta. Las clases se impartieron durante quince semanas, a razón de dos horas los jueves y dos horas los viernes.

La metodología seguida en la asignatura se basó en el sistema tradicional de clases magistrales impartidas por el profesor y clases prácticas en las que, a partir de un supuesto de hecho (real o ficticio), se planteaban a los alumnos diversas cuestiones (consistentes en una aplicación concreta de los contenidos vistos en las clases magistrales) que estos debían traer resueltos, procediéndose posteriormente a su discusión y corrección en clase. Tanto las clases teóricas como las clases prácticas se realizaron con todos los alumnos, sin dividirlos en grupos más pequeños. No había preestablecidos días de clases teóricas y días de clases prácticas, fijando estas últimas en atención a la marcha de la explicación teórica.

La evaluación de la asignatura se dividió en tres tipos de nota. En primer lugar, se previó un examen final y escrito sobre toda la materia, cuyo peso en la calificación final de cada alumno era del 70% (7 puntos sobre 10 en la nota final). En segundo lugar, la realización, participación en la corrección y entrega de los casos prácticos se valoró con un 20% en la calificación final (2 puntos sobre 10 de la nota final). En tercer lugar, y como novedad respecto a cursos anteriores, se reservó un 10% de la calificación final a los resultados obtenidos por cada alumno en los “mini-controles” realizados en clase.

2.2. Ejecución

Estos “mini-controles” consistieron en pequeñas pruebas escritas celebradas al comienzo de la clase. Para su realización, el profesor llegaba a clase con un pequeño paquete de octavillas (la cuarta parte de un DIN A4). Cada alumno recibía una octavilla, en la que indicaba su nombre, su fila (dado el elevado número de alumnos, se dividía a los alumnos en Fila A y Fila B) y la pregunta teórica que se le formulaba a su fila.

El contenido de la pregunta, generalmente, se refería a cuestiones explicadas en las clases de la semana anterior. La pregunta perseguía una respuesta breve, lo que justificaba tanto el escaso tiempo para contestarla (nunca más de dos minutos), como el reducido espacio (la octavilla solo podía utilizarse por una cara). Para responderla no se permitía el uso de ningún tipo de material.

Pasados los dos minutos, los alumnos pasaban sus octavillas hacia la parte delantera de la clase, donde se encontraba el profesor, que las recogía. A continuación, se corregían en voz alta las preguntas. Para ello, y como técnica habitual, se preguntaba directamente a algún alumno, encargándose el profesor de confirmar o, en su caso, completar la respuesta ofrecida. Ello permitía enlazar con el comienzo de la explicación teórica.

La realización de estas pequeñas pruebas de clase, de las que no se avisaba con anterioridad a los alumnos, no se producía ni todos los días de clase, ni todas las semanas. En total, se realizó en ocho de las quince semanas del curso. En general, y a excepción de la primera ocasión en que se realizó, la duración de estas pequeñas pruebas o “mini-controles” no excedió los cinco minutos.

Posteriormente, el profesor corregía las pruebas recogidas, evaluándolas conforme a un sistema simplificado de Bien, Regular, Mal. El tiempo de corrección oscilaba entre los diez y los veinte minutos. A partir de estas correcciones se determinó, al final de la asignatura, el 10% de la calificación final de cada alumno por este concepto. Estas pruebas en ningún caso eximieron de realizar el examen final ni eliminaron parte de la materia objeto de dicho examen.

2.3. Evaluación de la experiencia por parte del alumnado

El último día de clase se realizó una pequeña encuesta a los alumnos en la que se les pidió que consignaran, anónimamente, los aspectos positivos y negativos del curso. De manera abrumadora destacaron como aspecto positivo la realización de estas pequeñas pruebas, indicando expresamente, en algunos casos, que ayudaban “a comprender la asignatura”, a “distinguir lo fundamental de cada tema” y a “llevar la asignatura al día”. Se destacó como elemento negativo que no se supiera con antelación cuándo se realizarían.

3. CONCLUSIONES Y NUEVAS EXPERIENCIAS

Atendiendo a la percepción de los alumnos, la herramienta de evaluación propuesta parece cumplir con los objetivos perseguidos: incidir favorablemente en su motivación para el estudio de la asignatura. Es interesante destacar que los alumnos no solo consideran que se les fuerza a llevar la asignatura al día (lo que se aprecia positivamente) sino, también, que se les ayuda a “comprender la asignatura”. Sin embargo, si perciben que entienden mejor la asignatura ello se debe, precisamente, al hecho de estudiarla a medida que se explica. Así no solo se dosifica el esfuerzo requerido para enfrentarse al examen final, sino que resulta más fácil seguir las explicaciones de clase.

Debe advertirse, sin embargo, que las calificaciones finales en la asignatura no han sido muy distintas, en términos globales, a las obtenidas en años anteriores. No obstante, es imposible saber si no habrían sido peores de no emplear este nuevo

instrumento. En consecuencia, parece conveniente repetir la experiencia en años posteriores.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Tapia, J. (2001). “Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios”, en A. García-Valcárcel (coord.), *Didáctica universitaria*, La muralla, Madrid.

Alonso Tapia, J. (2005). “Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos”, en Ministerio de Educación y Ciencia, *La orientación escolar en centros educativos*, Madrid, pp. 209-242.

Covington, M. (2001). “Goal theory, motivation and school achievement: an integrative review”, *Annual Review of Psychology*, 51, pp. 171-200.

Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). “Motivational beliefs, values and goals”, *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 109-132.