

¡De verdad que lo intenté! Ayudando a que los estudiantes articulen esfuerzo y desempeño.

TRACY E. ZINN
Universidad James Madison

Originalmente publicado en: Observer Vol.22, No.8 Octubre, 2009

Disponible en:

<http://www.psychologicalscience.org/index.php/publications/observer/2009/october-09/but-i-really-tried-helping-students-link-effort-and-performance.html>

Traducción de: Alejandro Franco (Miembro APS, APA Divisiones 2 y 15, SIP)

Correo: alejandro.franco.j@gmail.com

¡De verdad que lo intenté! Este es un estribillo que los profesores escuchan con frecuencia en los estudiantes que no obtienen las calificaciones que creen merecer. Al crecer, nuestros estudiantes escucharon que el trabajo duro los lleva a resultados positivos y que podrán ser lo que deseen. La consecuencia es que nuestros estudiantes con frecuencia ven el esfuerzo como la meta, y no como el medio para un fin. Para los profesores, esto se constituye en un problema. Primero, los estudiantes, más que los profesores, tienden a pensar que el esfuerzo debería convertirse en buenas calificaciones (Adams, 2005; Zinn et al., 2009). Además, los estudiantes tienden a tener diferentes puntos de vista de los de sus profesores cuando se debe definir un esfuerzo "destacable". Por ejemplo, una estudiante podría afirmar que ella estudió "durante dos horas para el examen", para lo cual su profesora podría responder, "¿sólo dos horas?". Igualmente, los estudiantes podrían ver el "embutirse el contenido" antes de un examen como un gran esfuerzo, mientras que sus profesores podrían ver la misma práctica como un esfuerzo menos que óptimo. Todo esto se suma, primero, al hecho de que las expectativas de los estudiantes son diferentes de las de sus profesores, y segundo, a calificaciones que con frecuencia los estudiantes no creen merecer. Pero eso no es todo. Como profesores, deseamos que los estudiantes trabajen duro y aprendan el valor de asumir tareas complejas; ciertamente no esperamos que los estudiantes piensen que el esfuerzo y la ética laboral no tienen nada que ver con resultados significativos. De hecho, la mayoría de profesores probablemente preferirá un estudiante interesado que trabaja duro pero que aprende de manera más lenta, a un estudiante desinteresado quien cree que las cosas se obtienen con relativa facilidad. Sin embargo, los profesores también reconocen que asignar notas basándose en el esfuerzo -un constructo engañoso para medir- es difícil, si no imposible. Más aún, incluso se podría cuestionar si una calificación basada en el esfuerzo podría ser justa.

Los profesores esperan estudiantes que sepan cómo interpretar la estadística, no solamente estudiantes que trataron de aprender cómo interpretarla. Más aún, por mucho que los profesores deseen que todos los estudiantes que trabajen duro obtengan una buena nota, existen muchas situaciones donde esto simplemente no es factible. Entonces, ¿cómo los profesores universitarios estimularían y reforzarían el trabajo duro (por ejemplo basándose en el esfuerzo) mientras que al mismo tiempo continúan evaluando el desempeño de los estudiantes? Y más importante aún, ¿cómo podríamos desarrollar un *esmero aprendido* (Wissenberger & Cameron, 1994), donde el trabajo duro se convierta en un reforzador valioso en y de sí mismo debido a su conexión con consecuencias significativas? A continuación se presentarán algunas estrategias para ayudar a cumplir esta hazaña, a través de (a) alinear las metas con las expectativas al comienzo del curso, (b) el uso de estrategias específicas de enseñanza lo largo del curso, y (c) encontrar formas para incorporar la realimentación.

Alineando las metas y expectativas de estudiantes y profesores

Al comienzo de cualquier clase, es importante que los profesores alineen sus metas y expectativas con las de sus estudiantes. Benjamin (2005) sugiere que los profesores podrían comenzar proponiendo a los estudiantes que compartan sus razones para matricular la clase, lo que aspiran lograr durante el semestre, y cuáles son sus expectativas generales hacia el profesor y el curso. Los profesores podrían entonces dar al grupo una vista previa realista del curso (Birnhaupt, 2004; Yorges, 2008), brindando a los estudiantes una visión realista de cómo será el curso y corrigiendo las discrepancias entre las expectativas de los estudiantes y la realidad. Cuando los profesores son claros sobre los procedimientos que utilizan y están abiertos a compartir sus expectativas, los estudiantes tienden a percibir que tales expectativas son más justas que cuando no se discuten (Yorges, 2008).

Luego de recopilar la información sobre las metas y expectativas de los estudiantes y de proveer una vista previa realista del curso, los profesores pueden construir un programa de curso prometedor (Bain, 2004) y colocar esta información por escrito. En conjunto con la información habitual del curso, un programa de curso prometedor típicamente incluye: (a) una discusión acerca de las oportunidades que provee la clase, (b) lo que deben hacer los estudiantes para tener dichas oportunidades, y (c) cómo determinarán los estudiantes y el profesor que el aprendizaje tuvo lugar. Bain sugiere que los programas de curso prometedores son útiles puesto que instigan a los estudiantes a confiar en el proceso educativo y ayudan a establecer altas expectativas desde el comienzo de la clase.

Al tomarse el tiempo para alinear las expectativas de los estudiantes con las de los profesores, estos últimos pueden evitar muchos de los problemas asociados con un esfuerzo mal dirigido o mal entendido de parte de los estudiantes. Los profesores también pueden utilizar los métodos discutidos anteriormente para estimular un buen desempeño y el trabajo duro de los estudiantes.

Estrategias de enseñanza

Describe un buen desempeño

Los profesores pueden asumir que los estudiantes saben cómo luce un desempeño bueno, uno promedio, y uno pobre. Sin embargo, no siempre es así. Existen muchas situaciones donde los estudiantes trabajan muy duro en un proyecto, pero debido a sus esfuerzos mal dirigidos el producto resultante puede ser pobre. Una manera para prevenir esto es tomarse el tiempo para desarrollar instrucciones explícitas y rúbricas para las tareas (Appleby, 2007). Para llevar esto un paso más allá, los profesores pueden vincular las instrucciones para la tarea con las metas del curso. De esta manera, los estudiantes podrán ver cómo el esfuerzo para producir cierto tipo de producto puede llevar a obtener aquellas habilidades en las cuales están interesados.

Si bien los profesores pueden eliminar mucha ambigüedad con rúbricas bien diseñadas, los estudiantes podrían aún tener problemas distinguiendo los productos buenos de los pobres. Aquí es donde métodos alternativos de enseñanza como la Enseñanza Justo a Tiempo (EJaT) pueden ser útiles (Benedict & Anderton, 2004; Novak, Patterson, Gavrín, & Christian, 1999). Cuando se utiliza la EJaT, los estudiantes envían respuestas a una variedad de preguntas en línea y el profesor las evalúa antes de clase. Ya en clase, el instructor muestra de manera anónima las respuestas de los estudiantes que ejemplifiquen respuestas excelentes, promedio, y pobres. Estas respuestas pueden promover la discusión en clase y ayudar a los estudiantes a entender qué constituye una respuesta "buena".

Finalmente, utilizar la revisión por pares también puede ser útil para mostrar a los estudiantes diferentes formas de desempeño, así como para subrayar cómo los estudiantes pueden alcanzar los objetivos en una rúbrica. Los estudiantes pueden realimentar los trabajos de sus compañeros, las respuestas a preguntas de evaluaciones breves dentro de la clase, u otras tareas. Las oportunidades para

ver el trabajo de otros estudiantes pueden llevar a un mejor desempeño en las tareas propias. En consecuencia, estos métodos pueden ayudar a vincular el esfuerzo de los estudiantes colocado en una tarea con los resultados que cosechen.

Utilice una práctica distribuida en el tiempo

Los profesores saben que una práctica dosificada a lo largo del curso es mejor que una práctica condensada para el aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo, Dempster, 1996), ¿pero qué tanto estructura sus clases para capitalizar este efecto? Incorporar métodos de enseñanza que estimulen la preparación y la práctica diarias tendrá como resultado una tendencia a obtener un mejor desempeño y aprendizaje. Específicamente, al pedir a los estudiantes que ejecuten un pequeño esfuerzo cada día, dicho esfuerzo tendrá mejores probabilidades de producir un mejor desempeño que con el mismo esfuerzo acumulado en unos pocos días.

Una forma para estimular la práctica diaria es asignar evaluaciones breves sobre el material durante la clase. Los investigadores han encontrado que estas contingencias pueden resultar en resultados positivos de aprendizaje (por ejemplo, Connor-Greene, 2000). Los profesores también pueden estimular la preparación diaria al utilizar la interenseñanza (para una descripción más detallada, ver Boyce & Hineline, 2002, y Saville, Zinn, Neef, Van Norman, & Ferrari, 2006). La interenseñanza requiere que los estudiantes completen un material asignado previamente antes de llegar a clase, el cual luego pueden discutirlo con sus pares. En última instancia, al utilizar contingencias que lleven a una preparación diaria, los estudiantes se comprometen con un esfuerzo que tendrá más probabilidades de impulsar un mejor desempeño en los exámenes siguientes.

Práctica relevante

En algunos cursos, los profesores proveen oportunidades para que los estudiantes obtengan puntos que podrían o no estar tangencialmente relacionados con las metas generales del curso. Los profesores pueden ver estas tareas como oportunidades para que los estudiantes mejoren sus notas; los estudiantes, sin embargo, pueden verlas como "más trabajo" sin relación con su desempeño. Los profesores deberían hacer explícito el vínculo entre las tareas diarias más pequeñas con las metas y objetivos del curso, de tal manera que los estudiantes vean que el esfuerzo en estas tareas pequeñas es importante para alcanzar las metas globales.

Más aún, ¿qué tan estrecha es la relación entre las oportunidades de práctica que los profesores proveen con las evaluaciones que asignan? Si los profesores esperan que los estudiantes sean capaces de responder preguntas analíticas en un examen, los estudiantes deberían practicar respondiendo preguntas analíticas tanto dentro como fuera de clase. Al hacerlo, el esfuerzo de los estudiantes tendrá más probabilidades de resultar en un mejor desempeño.

Provea oportunidades para el aprendizaje "activo"

¿Qué hacen los estudiantes en una clase típica? Sentarse pasivamente y tomar notas. ¿Qué hacen los estudiantes por fuera de clase? Leer pasivamente y observar sus notas. Tomar notas y leer pasivamente no son los comportamientos que los profesores esperan que los estudiantes desarrollen en sus clases. En cambio, los profesores deberían solicitar a los estudiantes que se comprometan con comportamientos más activos y relevantes, tanto dentro como fuera de clase, que estén vinculados con el desempeño en las evaluaciones.

En clase, los profesores pueden hacer algunos cambios para estimular comportamientos más activos y relevantes para el curso. La interenseñanza, como se discutió anteriormente, es una forma de estimular estos comportamientos activos y pertinentes. Los profesores también pueden pedir a los estudiantes que

"piensen, encuentren un compañero(a), y compartan". En esta interacción menos formal los profesores hacen una pregunta a los estudiantes, les solicitan que se tomen el tiempo para pensar y escribir sobre la misma, y que luego compartan dicha respuesta con un compañero(a), explicando la justificación que hay detrás de su respuesta.

Los profesores también pueden proveer a los estudiantes oportunidades para el aprendizaje activo por fuera de clase. Por ejemplo, los profesores podrían solicitar a los estudiantes que redacten preguntas para la discusión sobre algún tema, respondan preguntas específicas sobre el texto, respondan preguntas de práctica, o incluso que ellos mismos diseñen actividades que sean relevantes para los objetivos del curso. La idea es que los estudiantes se puedan comprometer activamente con el material. Tanto dentro como fuera de clase, realizar este tipo de cambios puede redirigir el esfuerzo de los estudiantes hacia comportamientos más significativos y productivos, y en consecuencia hacia un mejor desempeño.

Utilice criterios de dominio

Los sistemas basados en el dominio se basan en el dominio del material (y permiten a los estudiantes múltiples intentos para lograr dicho dominio) antes de continuar con la siguiente unidad. Utilizar los criterios de dominio permitirá a los estudiantes percibir que aprender el material es de suma importancia. Más aún, los estudiantes establecerán un vínculo claro entre sus esfuerzos y su desempeño. Además, investigaciones recientes sugieren que la evaluación repetida puede promover el aprendizaje más que el estudio repetido (Karpicke & Roediger, 2008). En consecuencia, al utilizar los criterios de dominio los profesores podrán capitalizar este efecto de la evaluación. Sin embargo, en una forma pura, los cursos basados en el dominio, los cuales permiten a los estudiantes trabajar a su propio ritmo, son de difícil ejecución dada la estructura habitual de la universidad. Afortunadamente, existen formas para incorporar el dominio o componentes de la evaluación repetida dentro de un curso sin las dificultades del ritmo personal.

Primero, los profesores pueden establecer los criterios de dominio para ciertas habilidades básicas de la clase. Por ejemplo, en una clase de estadística un profesor podría solicitar que los estudiantes obtengan un puntaje del 100% en un examen de habilidades básicas en matemáticas antes de poder tomar el primer examen. Al colocar estas evaluaciones breves en un sistema de administración de cursos en la red, los profesores pueden permitir a los estudiantes que tomen evaluaciones similares varias veces hasta que obtengan el número apropiado de puntos. De manera similar, un profesor podría permitir a los estudiantes que tomen una evaluación que cubra cierto conjunto de habilidades un número específico de veces (por ejemplo, hasta 3 veces), dejando sólo el puntaje más alto. Alternativamente, proveer evaluaciones de práctica para los estudiantes puede capitalizar los beneficios de la evaluación repetida, sin cambiar la estructura del curso. Utilizar un software de administración de cursos puede hacer este tipo de tareas mucho más factible para los profesores. Cada una de estas técnicas resulta en un esfuerzo más efectivo de los estudiantes y como consecuencia en un mejor desempeño.

Subraye el significado del material

En la medida en que se desarrolla el semestre, tanto profesores como estudiantes tienden a perder de vista la forma en que el material de la clase se relaciona con sus propias vidas. El resultado es que los estudiantes pueden sentir como si sus esfuerzos estuvieran desconectados tanto de sus metas como de su desempeño en el curso. Vale la pena, en consecuencia, recordar a los estudiantes cómo el material que están aprendiendo se relaciona con los resultados del curso y con las metas a largo plazo. Los profesores pueden lograr esto de varias maneras. Por ejemplo, pueden animar a los estudiantes a traer artículos de periódicos o de Internet que se relacionan con el material. El profesor podrá entonces utilizar estos artículos para comenzar cada clase con un evento actual relacionado con el tema del curso. Los profesores también pueden regularmente volver a visitar las metas y las vistas previas realistas del curso que ellos y los estudiantes construyeron al comienzo de la clase, especificando cómo el trabajo de los estudiantes ha

ayudado a alcanzar las metas del curso. Al recordar a los estudiantes las metas que tenían al comienzo del semestre, los profesores pueden ser explícitos mostrándoles de qué manera sus esfuerzos están vinculados con el logro de estas metas. Tercero, los profesores pueden pedir a los estudiantes que vinculen el material que están aprendiendo con escenarios significativos de la vida. Esto podría ser en la forma de un pequeño trabajo de relevancia personal, donde los estudiantes expliquen cómo ciertos conceptos del curso son importantes en sus vidas. Al enfatizar el significado del material del curso, los profesores pueden mostrar a los estudiantes la forma en que sus esfuerzos impactan los resultados del curso, tanto en el aprendizaje como en las calificaciones posteriores.

Enfoque en la realimentación y el refuerzo

Los profesores conocen la importancia del refuerzo contingente y la realimentación para ayudar a los estudiantes a desempeñarse mejor. Sin embargo, toma una buena dosis de tiempo y esfuerzo proveer una realimentación a los estudiantes que sea específica, significativa y relativamente inmediata, y por lo general los profesores no cuentan con dicho tiempo. ¿Cómo pueden los profesores proveer este tipo de realimentación, fortaleciendo el vínculo entre el esfuerzo y el desempeño del estudiante, y permanecer sanos al mismo tiempo?

Formas factibles para brindar realimentación

Existen formas para desarrollar la realimentación de tareas que no implican una inversión excesiva de tiempo. Por ejemplo, los profesores pueden utilizar un software de gestión de cursos (como Blackboard) para preparar las evaluaciones breves de práctica, y el sistema proveerá a los estudiantes una realimentación inmediata. Si un profesor no utiliza software de gestión de cursos, el método EJaT que se discutió anteriormente es otra buena forma de proveer una realimentación relativamente inmediata a los estudiantes. En clase, los estudiantes ven cuáles son las respuestas correctas y las comparan con las que habían enviado. Si bien la realimentación EJaT puede no ser específica para el estudiante individual, con frecuencia sirve al mismo propósito. Los estudiantes ven una variedad de respuestas, algunas muy similares a las propias, y aprecian cuáles son las fortalezas y debilidades de tales respuestas. Luego de utilizar la técnica de reunirse con un compañero y compartir, los profesores pueden brindar realimentación para algunas de las respuestas. Finalmente, los profesores también pueden implementar la revisión o la calificación por pares (con las rúbricas apropiadas) para proveer una realimentación más inmediata. En última instancia, cada uno de estos métodos permite recibir una realimentación relativamente inmediata, lo cual ayuda a los estudiantes a percibir que sus esfuerzos están alineados con las metas de desempeño.

Evitando el 'estiramiento de razón'

Cuando los estudiantes ingresan a la universidad, ingresan en un entorno académico drásticamente diferente de aquél al cual se estaba acostumbrado. El entorno universitario tiene menos estructura, más autonomía, y más responsabilidad. Más aún, ingresar a la universidad significa moverse de un entorno que con frecuencia es rico en refuerzos (con frecuencia otorgados sólo por el esfuerzo y no por el desempeño) a un entorno en el que es mucho menos frecuente. Debido a este drástico cambio en la "agenda" de refuerzos, los estudiantes tienden a experimentar el estiramiento de razón (ratio strain). Esto ocurre como resultado de moverse de una situación que refuerza bastante cierto comportamiento a una en donde el refuerzo se vuelve mucho menos frecuente (Mazur, 1998). Así como los no humanos pueden dejar de responder cuando sus esfuerzos no producen un refuerzo frecuente, los estudiantes también podrían dejar de esforzarse si sus intentos no tienen recompensa. Para ayudar a los estudiantes a evitar una sensación de desesperanza como consecuencia de que el comportamiento que solía producir refuerzo ya no se presenta, los profesores pueden estructurar sus cursos para evitar el estiramiento de razón. Los nuevos comportamientos requieren una gran dosis de realimentación. En consecuencia, cuando los

estudiantes están aprendiendo una nueva tarea o habilidad, los profesores necesitan ser diligentes otorgándoles una realimentación frecuente -o, en otras palabras, brindando un refuerzo para los esfuerzos que sean pequeños pero efectivos. Una vez que el comportamiento de esfuerzo se establece, los profesores pueden moverse a un cronograma de refuerzo más sencillo. Al proveer un refuerzo para pequeños esfuerzos dispersos, podemos estimular el ‘esmero aprendido’, donde el esfuerzo ha sido vinculado con las consecuencias positivas, así como evitar el ‘aplazamiento aprendido’, donde el esfuerzo ha sido vinculado con consecuencias aversivas. Proveer oportunidades para una práctica relevante y permanente, como se discutió anteriormente, ayudará a extirpar el estiramiento de razón.

Conclusión

Es preocupante escuchar: "¡de verdad que lo intenté!" puesto que, como profesores, deseamos que los estudiantes que hacen un mayor esfuerzo se desempeñen mejor, si bien esto no siempre es posible. Las estrategias subrayadas aquí ofrecen un punto de partida desde el cual los profesores pueden tratar de hacer más explícitas las conexiones entre los esfuerzos de los estudiantes y su desempeño en el curso. Al estructurar nuestras clases en formas que ayuden a los estudiantes a ver el vínculo entre el trabajo duro y qué tan bien les va en clase, podremos evitar tales exhortaciones, puesto que, en definitiva, aquellos estudiantes que realmente lo intentaron serán los que se desempeñarán mejor.

Lecturas y referencias recomendadas

- Adams, J. (2005). What makes the grade? Faculty and student perceptions. *Teaching of Psychology*, 32, 21-24.
- Appleby, D. (2007, October). Four developmental tasks of undergraduate psychology majors: Surviving, thriving, striving, and arriving. Keynote address presented at *Beginnings & endings: Best practices for introducing and bringing closure to the undergraduate psychology major*, Kennesaw, GA.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Benedict, J. O., & Anderton, J. B. (2004). Applying the just-in-time teaching approach to teaching statistics. *Teaching of Psychology*, 31, 197-199.
- Benjamin, L.T. (2005). Setting course goals: Privileges and responsibilities in a world of ideas. *Teaching of Psychology*, 32, 146-149.
- Brinthaup, T. M. (2004). Providing a realistic course preview to students. *Teaching of Psychology*, 31, 104-106.
- Connor-Greene, P. (2000). Assessing and promoting student learning: Blurring the lines between teaching and testing. *Teaching of Psychology*, 27, 84-88.
- Dempster, F. N. (1996). Distributing and managing the conditions of encoding and practice. In E. L. Bjork, & R. A. Bjork (Eds.), *Memory* (2nd ed., pp. 317-344). London: Academic Press.
- Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996) Detrimental effects of reward. *American Psychologist*, 51, 1153-1166.
- Karpicke, J.D., & Roediger, H. L. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *Science*, 319, 966-968.
- Mazur, J.E. (1998). *Learning and behavior* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Novak, G.M., Patterson, E.T., Gavrin, A.D., & Christian, W. (1999). Just-in-time-teaching: Blending active learning with Web technology. Upper-Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Saville, B. K., Zinn, T. E., Neef, N., Van Norma, R., & Ferreri, S. (2006). A comparison of interteaching and lecture in the college classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39, 49-61.

Yorges, S. I. (2008). Providing realistic course previews to enhance learning and performance. *APS Observer*, 21 (5), 35-38. Retrieved June 12, 2008, from <http://www.psychologicalscience.org/teaching/tips>.

Zinn, T.E., Magnotti, J. F., Marchuk, K., Schultz, B.S., Luther, A., & Varfolomeeva, V. (2009). Does effort still count? More on what makes the grade. Manuscript submitted for publication.

Sobre la autora:

Tracy E. Zinn obtuvo su Doctorado de la Universidad de Auburn en 2002. Fue profesora durante 2 años en la Universidad Estatal Stephen F. Austin, antes de ir a la Universidad James Madison, donde actualmente es profesora asociada en el Departamento de Psicología. Allí enseña, entre otros, cursos en estadística y métodos de investigación, gestión del desempeño, y psicología industrial/organizacional. Además, conduce investigaciones sobre prácticas efectivas de enseñanza, así como sobre las percepciones de profesores y estudiantes sobre estos últimos como clientes en la educación superior. También sirve como coordinadora de programa para el Instituto de enseñanza APS-STP, que se lleva a cabo en conjunto con la convención anual de la APS cada mes de Mayo. Puede contactarla en el correo: zinnte@jmu.edu