

2  
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

APRENDIZAJE COMPARTIDO: ALTERNATIVA DE  
SOLUCION AL PROBLEMA DE REPROBACION  
EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR,

**T E S I N A**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

GEORGINA ABUD PEREZ

DIRECTORA DE TESINA: MTRA: CONSUELO ARCE ORTIZ

MEXICO D. F.,

UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTONOMA DE MEXICO.

1994

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



EXAMENES PROFESIONALES  
FAC. PSICOLOGIA.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**A CONSUELO ARCE ORTIZ por significar en mi camino un faro de luz en la adquisición de mis conocimientos; por tu incondicional apoyo y entrega que formaron los pilares para la realización de este trabajo; por ser la mano amiga en el compartir de esfuerzos, ansiedades y logros; por ser fuente de valores tan oportunamente vertidos en los necesitados; por hacer por todos y por mí todo lo que está a tu alcance y más...QUE DIOS TE BENDIGA.**

A OCTAVIO ROSAS FLORES, por su enorme y fraternal apoyo moral, por su incondicional ayuda y gran cariño en todas las funciones en que ocupó mi lugar.

A MAGALY, CARLOS Y JUAN VICENTE por seguir siempre atentos y afectuosos la trayectoria de mi vida. Gracias por creer en mí

A mis abuelitos JORGE Y REFUGIO, FLAVIO Y JOSEFA, a mis tíos ENRIQUE Y RICARDO, FELIPA, ROSARIO, ROSALINA, REFUGIO, EMMA, LUZ Y FLAVIO, a mis queridos primos JUAN ANTONIO, MALACA, OLGA, MIREYA, DIANA, PATRICIA, LUIS ALBERTO, AMERICA, LIBERTAD, MARCELA, JORGE, FERNANDO, ALMA, KARLA Y DIANA, por su insustituible convivencia y buen humor, por permanecer siempre juntos consolidando nuestros lazos afectivos, por estar y mucho más... los quiero.

A todos mis adorables sobrinos; si pongo el nombre de cada uno no dejo lugar para el contenido de mi trabajo, así que... todo mi amor.

A FLAVIA FLORES DE ROSAS, por su gran cariño y amistad.

**Dedico este trabajo:**

**A DIOS, por permitirme alcanzar las metas que me he propuesto, por seguir guiando mis pasos e iluminando mi Camino.**

**A mi esposo PABLO ROSAS FLORES, por recorrer a mi lado el hermoso camino del amor, por compartir conmigo tristezas y alegrías, y por representar en mi vida la mano amiga y justa en la educación de nuestros hijos.**

**A GEORGINA PAOLA, PABLO RODOLFO Y EMIR ABDEL por entender el esfuerzo y compartir el sacrificio, por representar la razón de mi existencia. ¡Los Amo Hijitos!**

**A RODOLFO Y ANA por guiar mis primeros pasos y contribuir con amor, cariño y paciencia en la formación de los cimientos de mi hermosa existencia. Los adoro papis.**

**A RODOLFO, JORGE Y ANA ROSA ABUD por compartir conmigo los años maravillosos de la infancia y la adolescencia. Por seguir compartiendo con amor y amistad mis anhelos, éxitos y fracasos, alegrías y tristezas....**

Llegar al final fue posible gracias a la colaboración y apoyo de muchas personas, a quienes quiero expresar mi agradecimiento y reiterar mi cariño.

A las autoridades de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de los Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS) núm. 127 de Mazatlán, Sinaloa; y núm. 9 de la Cd. de México, por facilitarme la información que les solicité y por permitirme disponer del tiempo para la realización de este trabajo.

A la Mtra. Eva Laura García y a la Lic. Hilda Paredes por su incondicional disposición de apoyarnos en todos los trámites académico-administrativos.

A los profesores del Curso de Actualización, organizado por la División de Educación Continua de la Fac. de Psicología, UNAM, por mostrarme que el camino hacia el conocimiento es maravilloso, enriquecedor e infinito.

Al Mtro. Raúl Avila Santibañez por los momentos de ansiedad compartidos, por la revisión del trabajo y por todo su apoyo emocional.

A Yolanda del Río, a Angélica Martínez, a Genaro Trias, a Julieta Ramos y a José Luis Díaz por esa "pequeñas ayudas", sin las cuales mis "grandes propósitos" no se hubieran materializado.

A Silvia Alejandra, Ana Elena, José Luis, Carlos, Angélica, Rodrigo, Jorge Ignacio, Oralia, Leonardo, Socorro, Luis, Manola, Irma Celia, Irma, Alma, Lina y Silvia, compañeros del CETIS núm. 127, por compartir conmigo las inquietudes sobre el trabajo docente, por sus palabras alentadoras, por su impulso y, sobre todo, por construir conmigo los sueños de un mejor desempeño profesional.

A la Arq. Rocío Serrano, al Ing. Francisco Hernández y al Profr. Erasto Montiel, compañeros del CETIS núm. 9, porque en todo momento dispusieron de tiempo y deseos para alentarme.

A las autoridades de la Dirección de Escuelas Incorporadas de la UNAM, a la Mtra. Alicia Velázquez y a su equipo secretarial de Servicios Escolares de la Fac. de Psicología de la UNAM, por su ayuda y facilitación de los trámites administrativos.

Al Centro Universitario de Mazatlán porque fue el campo fértil donde floreció mi inquietud por la Psicología.

La revisión de un trabajo de titulación requiere de disposición y compromiso. Expreso mi gratitud a los miembros del Comité revisor, Mtra. Consuelo Arce Ortiz, Lic. Concepción Conde Alvarez y Lic. Norma G. Delgado Cervantes, y a los integrantes del Jurado, Lic. Sara Rallo Llagostera y Mtra. Irma Judith Lorentzen G., por su interés, dedicación y acertados comentarios.

Este trabajo se realizó en el Laboratorio de Psicofisiología del Sueño, Área de Procesos Básicos y Metodología, Posgrado, de la Fac. de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

## INDICE

INTRODUCCION	1
I. REPROBACION Y DESERCCION ESCOLAR: UN EJEMPLO	3
Respecto a los alumnos	9
Respecto a los docentes	9
Respecto a las instituciones	10
Respecto a las condiciones grupales	11
II. RENDIMIENTO ESCOLAR	13
Causas del fracaso escolar	14
Capacidades cognitivas	15
La motivación y su influencia en el desarrollo de las capacidades cognitivas	18
El empleo de los instrumentos como auxiliares en la adquisición del aprendizaje	19
Medio socio-cultural	21
Contexto escolar y sus vínculos con el rendimiento académico	22
Consecuencias del desempeño académico	24
III. APRENDIZAJE COMPARTIDO	26
Modelos educativos	31
Antecedentes del Aprendizaje Compartido	33
Aprendizaje Compartido: Alternativa de Solución al problema de reprobación a Nivel Medio Superior	40
Estrategia	40
Requisitos	40
Entrenamiento del alumno "experto" o mediador	41

Propuesta adicional para los alumnos de las escuelas CETIS	43
En cuanto a los docentes	44
Funciones específicas de los profesores en el entrenamiento de los alumnos "expertos"	44
Para que el uso del Aprendizaje Compartido proporcione el máximo de resultados, es responsabilidad del docente	45
Procedimiento sugerido para la capacitación de los docentes en la estrategia de Aprendizaje Compartido	46
Modulo de antecedentes	46
Modulo de introducción	47
Modulo de desarrollo	48
Institucionalmente	48
IV. CONCLUSIONES	51
ANEXO No. 1	52
ANEXO No. 2	56
BIBLIOGRAFIA	58

Odio que me llamen "profesor". Un profesor profesa, y hay una cierta carga negativa en tal palabra. Educación viene del latín *educare*, que significa conducir, guiar, y eso es lo que debe ser. La educación es el proceso de guiar a la gente... Es como decir a alguien: "Aprender es apasionante. No tienen porque saberlo todo. Nos guiaremos el uno al otro".

Leo Buscaglia,

## INTRODUCCION

Uno de los desafíos más grandes de nuestros tiempos es entender los problemas que está enfrentando el Sistema Educativo respecto a la deficiente calidad en la enseñanza, manifestada en los altos índices de reprobación de los alumnos y la deserción escolar; problema que no se presenta únicamente en nuestro país, sino en la mayoría de los países del mundo.

Los problemas de reprobación y deserción escolar no son exclusivos de un nivel educativo, lo que representa un motivo de gran preocupación en todos aquellos individuos involucrados en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

En las últimas décadas se han publicado estudios e investigaciones que enfatizan la gravedad de estos problemas y critican duramente los pobres logros alcanzados con las estrategias implementadas para resolverlos.

El objetivo de este trabajo fue resalta: la urgente necesidad de involucrarnos comprometida y responsablemente en un cambio que lleve al maestro a una reconstrucción de los métodos empleados en la enseñanza, para que esto a su vez, provoque en los alumnos la reconstrucción de sus conocimientos. Se propone el **aprendizaje compartido** como la estrategia que permite homogeneizar los conocimientos, habilidades y acciones pertinentes para el adecuado desempeño académico y el logro de la meta de la Educación: individuos preparados.

En el primer capítulo se presentan datos cuantitativos sobre reprobación y deserción escolar, de la generación 1990-1993, del plantel núm. 127 de los Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios, de Mazatlán, Sinaloa.

Se incluye información sobre los índices de reprobación, la frecuencia de solicitudes de

exámenes extraordinarios, la deserción escolar y el número de alumnos que logran egresar del plantel, y se resalta la urgente necesidad de la implementación de una estrategia de aprendizaje que ayude a disminuir los índices de reprobación y de deserción escolar.

El segundo capítulo contiene una revisión general de los elementos involucrados en el rendimiento escolar exitoso y no exitoso.

En el tercer capítulo se exponen, de manera global, los argumentos que sostienen la importancia de la socialización dentro del proceso educativo, los métodos de enseñanza, y algunas estrategias tendientes a solucionar los problemas de reprobación y deserción escolar. Este capítulo también incluye la propuesta del **aprendizaje compartido** como posibilidad para mejorar la calidad de la enseñanza y alcanzar aprendizajes significativos dentro del aula.

El cuarto capítulo contiene las conclusiones del trabajo.

## LA ESCUELA DE ANIMALES.

Un conejo, un pájaro, un pez, una ardilla, un pato y otros animales, decidieron fundar una escuela. Todos se pusieron a discutir qué es lo que se debía enseñar. El conejo insistía en que la carrera debía figurar como asignatura. Lo mismo hizo el pájaro con el vuelo; el pez con la natación y la ardilla, con la trepa de árboles. Todos los demás animales querían también que sus respectivas especialidades constasen en el repertorio de disciplinas. Hecho de este modo, cometieron el error garrafal de que todos los animales habían de seguir todos los cursos. El conejo se comportó magníficamente en la carrera; ningún otro podía correr como él. Pero se dijeron que enseñar al conejo a volar era positivo, intelectual y emocionante. Consecuentemente, se empeñaron en que el conejo aprendiese a volar. Le pusieron sobre una rama y exclamaron: "¡Vuela, conejo!". Y el pobre animal saltó al vacío, se rompió una pata y se fracturó el cráneo. Como consecuencia de la caída, ni siquiera pudo correr bien. En vez de un sobresaliente en la carrera, sólo obtuvo un aprobado, y en vuelo le suspendieron. El comité de estudio seguía entusiasmado. Con el pájaro ocurrió algo parecido: volaba a su antojo, haciendo toda clase de piruetas en el aire, por lo que era candidato seguro al sobresaliente. Pero quisieron que el pájaro excavara agujeros en el suelo como un topo. Naturalmente, se quebró las alas, el pico y todo lo demás, por lo que ya no pudo volar satisfactoriamente. El comité se contentó dándole un simple aprobado en vuelo, y así con todos los demás. ¿Adivináis cuál fue el alumno más distinguido de aquel curso? Pues una anguila retrasada mental, ya que lo podía hacer casi todo más o menos bien. La lechuza desapareció y ahora vota "no" en todas las propuestas de impuestos que tienen que ver con escuelas.

Leo Buscaglia; Vivir, Amar y Aprender.

## I. REPROBACION Y DESERCIÓN ESCOLAR: UN EJEMPLO.

En toda organización social es indispensable que los individuos sean adecuadamente formados para trabajar en equipo. Esto como ya es bien conocido, empieza en el seno de la familia, pero debe continuar en la escuela desde los primeros grados, donde el papel del educador, maestro o docente es de gran trascendencia, ya que de la habilidad de éstos para generar en el aula un clima de confianza entre sus miembros depende el éxito del trabajo en grupo. Trabajo que se fortalece por la capacidad o competencia de los integrantes del grupo y por la claridad de sus intenciones de apoyo y colaboración; lo que traerá consigo una comunicación precisa y abierta entre los miembros del equipo y el profesor, que los llevará a considerar que son iguales en cuanto a compromiso y responsabilidad frente a las tareas de aprendizaje (Schmuck, 1991).

Lo antes expuesto nos lleva a una nueva concepción de lo que es la Escuela, que como la familia, la iglesia o el sindicato debe aceptarse como INSTITUCION SOCIAL con funciones específicas, que colabore con el resto del sistema social en la construcción del bienestar colectivo y la consolidación, permanencia y renovación de sus estructuras. Así, uno de los objetivos más importantes para la educación debiera ser preparar al individuo para la vida social (Palacios, 1991a). La socialización de los alumnos es tarea esencial e impostergable del sistema educativo, pues es mediante la interacción social que éstos logran el desarrollo de sus capacidades cognitivas (Bonfil, 1993).

El sistema educativo tiene como propósito fundamental formar alumnos responsables, capaces, eficientes, participativos y críticos, y la responsabilidad de proporcionar a los estudiantes una formación académica sólida que garantice su desempeño laboral, técnico o profesional satisfactorio y de alta calidad (Gómez, Smith y Valle, 1990). El compromiso principal recae en las escuelas y en los docentes, ya que es a éstos a quienes se ha confiado la formación de los educandos.

Un alumno eficientemente enseñado, logrará desarrollarse académica y personalmente, lo que le permitirá aspirar en el sector productivo a puestos de alto mando, en cambio, el alumno deficientemente preparado, no podrá desarrollarse en su ámbito escolar, se verá limitado en su desempeño laboral, y esto trascenderá a su vida personal, familiar y social.

En la actualidad, existe la preocupación palpable por el decremento de la calidad educativa así como por la ausencia de soluciones a este problema. Sobre el tema versan una gran cantidad de estudios publicados en diferentes revistas tanto mexicanas como extranjeras, unos haciendo énfasis en los graves problemas de los diferentes niveles educativos (por ejemplo, reprobación y deserción escolar, repetición de cursos, inhabilidad en análisis y síntesis, carencia de hábitos de estudio, deficiencias en la lecto-escritura, desconocimiento de las técnicas de estudio, entre otros), y otras aportando soluciones parciales a las necesidades y demandas que se preveen para el futuro (por ejemplo, técnicas para el trabajo con grupos numerosos, estrategias para mejorar la comprensión de textos, procedimientos motivacionales, organización de materiales de estudio, por mencionar algunos). En todos ellos resalta la preocupación en torno a la calidad académica y la eficiencia terminal de los distintos sistemas de enseñanza (básica, media, media superior y superior).

Lo que salta a la vista de todos los que se dedican al estudio de la educación, es la necesidad de una transformación creativa y comprometida de ésta, a través de una estrategia de trascendencia, eficiencia y utilidad que reduzca en todos los niveles el problema del fracaso escolar. Según Carbajosa (1988), el fracaso escolar de los alumnos está asociado con reprobación, repetición de cursos y/o deserción del sistema formal de enseñanza.

Actualmente, son bastantes los alumnos que desconociendo los elementos básicos necesarios (conocimientos curriculares previos, manejo de las representaciones gráficas y/o

numéricas, manejo de la lecto-escritura, etc.) para alcanzar los objetivos propuestos en los programas de las diferentes materias que forman su currícula escolar, se suman al grupo de los reprobados alarmando notablemente tanto a las autoridades institucionales como a las escolares.

El incremento en el índice de reprobación (en el caso del CETIS ver tabla No. 1) y el éxito insuficiente en las estrategias hasta ahora implementadas para solucionar este problema de dimensiones nacionales (por ejemplo, cursos de regularización, varias oportunidades de presentar exámenes extraordinarios, cursos de nivelación académica intersemestrales, enseñanza de técnicas de estudio, becas para alumnos regulares, cursos de formación docente, actualización académica, etc.) ha llevado al planteamiento de muchas interrogantes, entre las que resaltan: ¿qué está pasando en el Sistema Educativo? ¿por qué crece a pasos agigantados el problema de la reprobación? ¿con qué medios se cuenta para enfrentar y resolver este problema?, sin que aún se haya llegado a respuestas satisfactorias.

Para ejemplificar los problemas de reprobación y deserción escolar, presentamos la información de lo que se observó con respecto a éstos, en una muestra de cinco diferentes especialidades del plantel No. 127 de los Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS), de la ciudad de Mazatlán, Sinaloa, pertenecientes a la generación 1990-1993.

Semestre tras semestre se registran altos índices de reprobación ya que un número creciente de alumnos presentan el problema de concluir el período escolar con una o más materias reprobadas de su currícula escolar (tabla 1).

Es en verdad notoria la gravedad del problema y más aún, en el caso presentado, en los semestres III y IV de la trayectoria académica del estudiante.

Tabla 1. Porcentaje de REPROBACION por semestre en el período 1990-1993 en el CETIS No.127 de Mazatlán, Sinaloa.

		Materias Reprobadas				
		1	2	3	4 o mas	total
S						
E	I	13	12	10	18	53 %
M	II	22	17	7	9	55 %
E	III	19	21	14	18	72 %
S	IV	20	16	16	23	75 %
T	V	25	17	13	5	60 %
R	VI	15	7	1	3	26 %
E						

Se consideró como 100% para cada semestre, el número de alumnos que permanecieron inscritos en él.

Dentro de las instituciones educativas a las que nos estamos refiriendo (CETIS), el alumno tiene derecho de solicitar y presentar en tres periodos extraordinarios repartidos a lo largo del ciclo escolar las materias reprobadas, no excediéndose de tres materias por período. Los datos de la tabla 2 nos muestran que estos exámenes extraordinarios dejaron de serlo y se han convertido en una estrategia casi cotidiana de cierto sector de la población estudiantil. No obstante, aún después de estas tres oportunidades de regularización extraordinaria, se sigue arrastrando el problema de altos índices de reprobación.

Tabla 2. Frecuencia de exámenes extraordinarios que los distintos grupos de la generación 1990-1993, del CETIS 127 de Mazatlán, Sinaloa, presentaron por semestre.

GRUPOS	SEMESTRES						Total
	I	II	III	IV	V	VI	
A	14	20	35	37	26	18	150
B	33	30	29	29	28	14	163
C	27	27	35	32	27	11	159
D	35	33	27	28	13	5	141
E	42	21	33	31	24	5	156
SUMA	151	131	159	157	118	53	769
%	20	17	21	20	15	7	100

Cabe señalar aquí que el reglamento del CETIS indica que todo aquel alumno que acumule en el semestre y/o en su año escolar más de tres materias reprobadas causará baja

temporal, en la que se suspende al alumno de sus clases por un ciclo escolar, permitiéndole presentar sus exámenes extraordinarios en las fechas programadas. Si el estudiante no logra acreditar las materias en los periodos de exámenes extraordinarios, causará baja definitiva del plantel. Igual suerte correrá aquel alumno que después de presentar por tercera ocasión examen extraordinario de la misma materia no lograra acreditarla.

Ante esta situación y como consecuencia de la reprobación, la mayoría de los planteles CETIS de la República Mexicana se enfrentaron a un nuevo problema: la Deserción Escolar (Tabla 3); pues para el alumno resultó más fácil evadir la responsabilidad de acreditar extraordinariamente las materias reprobadas que enfrentarse a ella, lo que obviamente, ocasionó un descontrol institucional.

Como respuesta a esta nueva problemática, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), de la cual dependen los modelos CETIS, propuso un apéndice informal del reglamento de evaluación consistente en proporcionar una cuarta oportunidad etiquetada como "especial", tendiente a reducir la reprobación y, asimismo, la deserción escolar.

Tabla 3. Frecuencia de deserción estudiantil por semestre en cada grupo de la Generación 90-93 del CETIS 127 de Mazatlán, Sinaloa.

GRUPOS	S E M E S T R E S						Total
	I	II	III	IV	V	VI	
A	0	7	4	1	2	1	15
B	3	6	6	2	3	1	21
C	5	9	4	4	4	0	26
D	1	6	7	1	2	0	17
E	1	17	6	5	2	0	31
SUMA	10	45	27	13	13	2	110
%	9	41	24	12	12	2	100

Con este procedimiento no se obtuvieron los resultados esperados, ya que esta nueva oportunidad generó en los alumnos una apatía al esfuerzo académico durante el semestre; dado

que para ellos, la cuarta oportunidad "especial" resultaba más estimulante por las características que la rodean: menos contenidos temáticos y menor número de reactivos, así como menor rigor en los criterios de aplicación y evaluación, por mencionar algunas.

En la Tabla 4 podemos observar y hacer comparación entre el número de alumnos que ingresan al plantel y los que logran egresar, aun teniendo en la mayoría de los casos la experiencia de los exámenes extraordinarios. Se obtuvieron los índices de ingreso, así como la trayectoria académica durante los seis semestres, encontrando que de 305 alumnos que ingresaron al plantel (100%), sólo 28 alumnos lograron egresar sin haber reprobado materias, cifra que representa el 9% de la población que ingresó; 22 alumnos reprobaron una materia (7%), 13 alumnos reprobaron 2 materias (4%), 5 alumnos (2%) reprobaron 3 materias, y los 127 alumnos restantes (42%), que no abandonaron la escuela, reprobaron 4 o más materias durante su estancia en el CETIS.

Tabla 4. Alumnos pertenecientes a los grupos de la Generación 1990-1993 del CETIS 127 de Mazatlán, Sinaloa, que ingresaron (I), reprobaron, egresaron (E) o desertaron (D).

Grupos	I	MATERIAS REPROBADAS					D	E
		0	1	2	3	4 o más		
A	61	7	7	3	1	28	15	46
B	60	8	4	2	0	25	21	39
C	64	4	5	4	1	24	26	38
D	58	8	4	3	3	23	17	41
E	62	1	2	1	0	27	21	31
SUMA	305	28	22	13	5	127	110	195
%	100	9	7	4	2	42	36	64

Esta última cifra por si sola es alarmante, pero lo es más el 36% (110 alumnos) que después de haber reprobado en varias ocasiones desertaron de la escuela.

Estas cifras indican que sólo un 22% de alumnos nunca se enfrentaron a la posibilidad de abandonar la escuela por reprobación.

Entendemos que por naturaleza, no todos los que ingresan al plantel necesariamente serán los mismos que egresen, pero el que se siga presentando el problema de la reprobación en estos porcentajes y que los intentos por resolverlo hasta ahora emprendidos no logren decrementar esos índices, tiene que seguir siendo motivo de gran preocupación de todos aquellos involucrados directa (docentes y padres de familia) e indirectamente (autoridades educativas e institucionales) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Exponemos a continuación algunos aspectos que diversos autores han reportado que influyen en el problema de la REPROBACION, tanto en los modelos CETIS como en otros modelos educativos.

**RESPECTO A LOS ALUMNOS.** Hay investigaciones en las que se ha encontrado que los estudiantes que reprueban carecen de una actitud positiva hacia el trabajo, no ejercen la comunicación clara y abierta (no expresan sus ideas y pensamientos), no proporcionan información ni piden opiniones y no ejercen la cooperación (Edwards y Mercer, 1988; Rogoff, 1993); además, no saben escuchar cuidadosamente lo que dicen los demás, no emplean el parafraseo ni la toma de decisiones y no aceptan una responsabilidad (Schmuck, 1991). Desconocen hábitos de estudio, carecen de los conocimientos básicos de las materias que constituyen su curricula escolar (Martínez-Guerrero y Sánchez-Sosa, 1993), tienen deficiencias en las técnicas de aprendizaje, poseen dificultades en la lecto-escritura y, les falta motivación para su superación y desarrollo académico y personal (Bañuelos, 1990). También se ha observado que estos alumnos tienen un autoconcepto en el que no consideran como elementos relevantes a las habilidades cognitivas (Díaz de León, 1994), son sobreempleados (estudian y trabajan), y en su mayoría provienen de familias desintegradas, con bajo nivel socio-cultural y con escasos recursos económicos (Rogoff, 1990; Palacios, 1993).

**RESPECTO A LOS DOCENTES.** Evaluaciones formales e informales de los

profesores informan que éstos no unifican sus criterios en cuanto a disciplina, reglamento escolar y evaluación, y que no planifican los contenidos programáticos, las actividades, los materiales, etc. (Solé y Coll, 1993), que no articulan el trabajo realizado en el grupo con la realidad, que la técnica de enseñanza que emplean se caracteriza por la exposición oral de los conocimientos sin explicación, que no propician el interés en el alumno (Miklos y Tello, 1990), que parten de un nivel de enseñanza establecido en un programa curricular sin evaluar los conocimientos previos que poseen los alumnos (Miras, 1993), que la metodología de evaluación que emplea en profesor no es objetiva y que, en muchos casos, los reactivos de los exámenes no corresponden al nivel de enseñanza proporcionado, por ejemplo, clase a nivel de conocimiento y examen escrito a nivel de aplicación (Tirado y Backoff, 1993). Que no fomentan el clima de confianza para que se facilite la comunicación en ambas direcciones sino al contrario, ejercen el autoritarismo por la diferencia del poder (Luria, en Vigotsky, 1988). Además, se conoce que muchos de ellos son personal sobreempleado, que al ser "maestros" que no tienen vocación o gusto por enseñar se dedican más a hostilizar que a educar e impulsar a los alumnos. También es frecuente encontrar "guías del saber" que siendo grandes eminencias en su ramo, en vez de apoyar y ayudar a los alumnos (principalmente a punto de finalizar el semestre o el grado), los atemorizan y ponen todo tipo de obstáculos para detenerlos un año más o, lo que es peor, por molestarlos y humillarlos para demostrar que son ellos los dueños absolutos del avance o estancamiento de los estudiantes, y que su palabra es la ley. ¿Ejemplos?, tenemos muchos, desde el que advierte: "En mi materia yo soy quien determina cuanto merece cada alumno aun sacando 10 en el examen"; o aquel que sentencia: "El que se vaya a examen extraordinario en mi materia es candidato a la baja definitiva del plantel y no me interesa si no les entregan el certificado por una sola materia"; o aquel que a las mujeres estudiantes les dice: "Ven a vernie a casa para que tratemos tu asunto y le encontremos una solución" (Uscanga, 1993). ¿Les suenan familiares estas historias? ¿Cuántos casos más existen?.

**RESPECTO A LAS INSTITUCIONES.** "Las instituciones por el mero hecho de su

existencia, controlan el comportamiento humano al establecer patrones predeterminados de conducta que la orientan en una dirección en detrimento de otras muchas que serían posibles" (Berger y Lickmann, 1967; citado por Pérez, 1993). Debido a los lineamientos institucionales, las prácticas escolares no sirven como espacios de experimentación y reflexión, sino como instancias de reproducción, induciendo un modo de concebir la escuela y la enseñanza; y le impiden al profesor que active su creatividad y sus recursos intelectuales para propiciar el mejor desempeño en los estudiantes. Recuérdese que es obligación del personal docente cumplir con los programas de estudio y respetar las actividades de enseñanza, aún en detrimento del desempeño de aquellos estudiantes que requieren atención especial o estudio dirigido. Afirman que para satisfacer esto último están los profesionales de la educación especial.

Además, las direcciones generales de educación envían programas curriculares con incongruencia entre el número de unidades programáticas y el tiempo efectivo de clase, organizan cursos para los docentes sin considerar las necesidades prioritarias de los diferentes planteles y escatiman materiales didácticos por "carencia de presupuesto".

**RESPECTO A LAS CONDICIONES GRUPALES.** Los grupos están formados por más de cincuenta alumnos, las instalaciones son pequeñas para este número de estudiantes, la infraestructura (pizarrones, muebles, iluminación, ventilación) es inadecuada y en algunos casos no hay correspondencia entre las necesidades de mobiliario y el material existente (Santoyo y Espinoza, 1990).

Estos son algunos elementos que aportan su granito de arena al problema de la reprobación en el sistema educativo en general.

De estas observaciones y de los reportes de intentos repetidos por resolver el problema de la reprobación sin el éxito deseado surgió la inquietud de buscar una alternativa de solución

tendiente principalmente a que el alumno desarrolle habilidades de aprendizaje que le ayuden a adquirir elementos para su superación personal y profesional, ya que un alumno que no obtiene éxito en estos aspectos escolares está destinado a la mediocridad, misma que es fuertemente rechazada en cualquier organización social y por ende en la sociedad misma.

El objetivo del presente trabajo es proponer la estrategia de aprendizaje compartido como la alternativa que permitirá crear condiciones homogéneas para todos los grupos, que propicien que el alumno se involucre en su aprendizaje de una manera responsable y activa que lo lleve a elevar su rendimiento académico y a disminuir los índices de reprobación y deserción escolar.

Concebimos el proceso de aprendizaje como la incorporación de las herramientas que permitan la introyección y transformación del ambiente, encaminada a la comprensión y adaptación al mismo; y entendemos por aprendizaje compartido el proceso mediante el cual el estímulo emitido por el medio es transformado por otra persona más instruida, que puede ser tanto el profesor como un compañero de grupo, que es capaz de organizarlo en forma significativa y eficaz, y compartirlo con los demás. A través de una interacción intensa, se busca que el alumno menos experto participe de los procesos del "experto", y que las experiencias organizadas por éste, al volverse significativas, favorezcan la comprensión y el aprendizaje del primero.

Cuando reconocemos la importancia de recuperar el propio respeto, el amor a uno mismo, y darse cuenta de que todo procede de uno mismo, es entonces cuando uno puede darse a los demás. En ese preciso momento habrás llegado a un punto importante, pues si no te estimas a ti mismo, siempre, sin embargo, podrás aprender de nuevo a quererte: puedes crear un nuevo yo.

Leo Buscaglia.

## II. RENDIMIENTO ESCOLAR.

Se conoce como Rendimiento Escolar, a la adquisición y desarrollo de habilidades y capacidades que tienen lugar en el aprendizaje escolar; el rendimiento académico constituye entonces la determinación del grado de éxito o fracaso escolar que el alumno tiene dentro de las normas y exigencias que la escuela dicta (Díaz de León, 1994).

Existen diversos documentos e investigaciones que nos ilustran acerca de los factores que determinan el rendimiento académico; el análisis se centra en la problemática del fracaso escolar. Este problema ha sido atacado considerando aspectos desde motivacionales hasta didácticos y pedagógicos, sin que los resultados sean los deseados. Sin embargo, parece algo establecido que hay múltiples factores (que se abordarán posteriormente), vinculados al origen social y cultural, o si se prefiere familiar, de los alumnos que influyen en su aprendizaje (Bourdieu y Passeron, 1967).

Dentro del ámbito escolar suele diferenciarse el rendimiento académico exitoso, aquel que cumple los criterios de acreditación, del rendimiento académico defectuoso o fracaso escolar, el que está asociado con deserción, reprobación y repetición de cursos.

El alumno con deficientes bases cognitivas, es candidato al fracaso escolar y, si las manifestaciones del mismo no son atendidas cuando se presenta por primera vez en algunas materias, temas o unidades, se agrava al grado de llegar a la suspensión de toda actividad escolar.

La reprobación, aparte de poner en evidencia el deficiente progreso del alumno ante sus compañeros y ante sus maestros, provoca un efecto devaluatorio en el mismo, lo que trae como consecuencia el sentimiento de incompetencia en la ejecución de las tareas escolares y en la adquisición de los nuevos conocimientos curriculares. Sheperd (1979, en Díaz de León, 1994),

señaló que las normas sociales para juzgar la valía o satisfacción personal son tan uniformes entre los miembros de una sociedad, que la autoaceptación es predictor confiable de la autodescripción; es decir, si una persona suele sentirse inteligente o atractiva, sus autodescripciones positivas en estos aspectos invariablemente están ligados con emociones positivas y con autosatisfacción. Lo contrario también es válido; cuando un chico fracasa en la escuela, la devaluación de sí mismo puede hacer que su autoaceptación se vea disminuida (García, 1983), obstaculizando su desarrollo personal y su interacción social.

### CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR.

La problemática educativa que se abre a partir del tema del fracaso escolar es de tal complejidad que los análisis de causa-efecto son insuficientes para comprenderla cabalmente. Algunos aspectos que se han estudiado para esclarecer el problema del fracaso escolar son, a nivel individual, conocimientos pobres o desorganizados que le impiden al alumno establecer una relación y/o reestructuración de los nuevos conocimientos, autoconcepto devaluado y poca disposición para emprender las tareas (Solé, 1993), entre otros. También se ha explorado la estrecha relación que existe entre el fracaso escolar y elementos de tipo socioeconómico, político y cultural (Bravo y col., 1988).

Cuando la atención se centra en los alumnos, se hace porque con éstos quienes están desarrollando intereses y habilidades, estructurando metas y planes, y resolviendo problemas personales y sociales que los llevarán del ámbito escolar al social-laboral.

¿Qué pasa con los estudiantes? ¿Por qué algunos logran superarse y otros no? ¿Qué es lo que determina la diferencia del rendimiento escolar en los alumnos? Para responder a estas interrogantes se han considerado en primer término, la dotación natural y las capacidades cognitivas y motivacionales, entre las que se encuentran la inteligencia, las habilidades y los intereses, que al igual que otras características son diferentes en cada individuo. También se han analizado las condiciones pedagógicas y el medio social cultural en el que el alumno se

desenvuelve, teniendo por supuesto gran injerencia, los medios familiar y escolar, debido a que es en éstos, donde se forman los cimientos de su personalidad a través de valores tanto morales como institucionales.

Algunos enfoques biologicistas consideran el fracaso escolar como consecuencia natural de una determinación genética. Si bien es cierto que considerar que la herencia es la que capacita para tener éxito en la escuela es una exageración y una sobre-simplificación del fenómeno, también es cierto que se encuentra literatura que demuestra que los estudiantes con bajo rendimiento y/o problemas de reprobación tienen parámetros fisiológicos diferentes: menor asimetría hemisférica, mayor variabilidad de las relaciones funcionales entre hemisferios cerebrales, mayor proporción de la actividad electroencefalográfica (EEG) lenta, mayor desorganización del EEG, mayor riesgo de daño cerebral y mayor proporción de alteraciones del habla y perceptuales (Wiet y Goldstein, 1979; Kaye y cols., 1980; Gasser y cols., 1983; Harmony y cols., 1990a, 1990b; Marosi y cols., 1992), que probablemente tienen su origen en alteraciones genéticas, congénitas y perinatales. Por ello, antes de plantear el origen emocional o social de los problemas escolares de los alumnos, es de suma importancia descartar la existencia de factores fisiológicos que afecten el desempeño académico, pues de lo contrario el problema se ataca en un nivel distinto de donde se genera.

**CAPACIDADES COGNITIVAS.** Se definen como capacidades cognoscitivas aquellas habilidades con las que el individuo nace (percepción, atención, aprendizaje, pensamiento, memoria), que le permiten extraer información e interactuar con el medio, y se desarrollan y modifican con la experiencia.

Para que el uso de estas habilidades sea eficiente, es preciso que se disponga de un conocimiento del mundo almacenado en la memoria, pues los resultados de las experiencias son producto de la interacción entre el conocimiento previo, que recibe el nombre de esquema, y la información específica que se extrae del medio en un momento dado.

Los teóricos cognoscitivos consideran al individuo como un ser activo que procesa, almacena y recupera la información que recibe del medio ambiente. De esta manera, sus acciones no sólo están determinadas por las propiedades objetivas de las cosas, sino por la interpretación que el sujeto hace de ellas con base en sus estructuras de conocimiento general, y sus expectativas y motivaciones (Forgus, 1989).

Los esquemas son entidades conceptuales complejas, compuestas de unidades más simples. El sistema de conocimiento humano puede caracterizarse como un conjunto de esquemas interconectados, formados de conocimientos prototípicos cuyos componentes no están especificados sino que son genéricos, y asumen los valores dependiendo del contexto. La principal función de los esquemas es guiar la comprensión (De Vega, 1984).

Solé (1993), llama esquemas de conocimientos, a los conocimientos previos que poseen los alumnos, y los define como las representaciones mentales que tiene una persona sobre una parcela de la realidad, en un momento determinado de su historia; es decir, conocimientos de aspectos de la realidad con los que ha podido entrar en contacto a lo largo de su vida, por diversos medios.

Cuando tanto el alumno como el docente ignoran que para que se de la comprensión de un aspecto de la realidad, es necesaria la interdependencia entre la información del medio y los conocimientos previos del individuo (esquemas conceptuales), el proceso de enseñanza-aprendizaje queda en el nivel de transmisión-recepción de conocimientos, mismos que son retenidos en el alumno por un corto plazo, debido a que al carecer de significado y aplicabilidad no se incorporan en los esquemas existentes, modificándolos o creando nuevos.

Tradicionalmente se ha considerado a la inteligencia como a la habilidad representativa de las capacidades cognitivas y, desde tiempos muy remotos, como un factor relevante en el

logro del desempeño escolar.

Mucho se ha discutido sobre lo que puede llamarse inteligencia, en qué consiste, si es producto de la herencia, de la educación o de ambas, y cuál es su relevancia en los resultados escolares.

Independientemente de como cada autor defina la inteligencia, todos coinciden en que es una cualidad distintiva del ser humano, que le permite adaptarse y transformar las condiciones del medio ambiente que lo rodea.

Las investigaciones de Lewis M. Terman en 1921 con niños sobredotados, mostraron con bastante claridad que, estadísticamente hablando, la inteligencia medida resultó ser un predictor sorprendentemente efectivo del rendimiento escolar (Butcher, 1979).

Por otro lado, los resultados del trabajo de Eysenck (1986, en Díaz de León, 1994), lo llevaron a considerar que existe una relación estrecha entre coeficiente intelectual (CI) y éxito en la escuela, tanto en la obtención de notas como en la trayectoria académica. Observó que los alumnos con CI alto suelen obtener altas calificaciones y prolongar su escolaridad, no así alumnos con bajas puntuaciones en CI.

A medida que las investigaciones sobre inteligencia y rendimiento escolar se incrementaban, se fueron haciendo críticas a los instrumentos de medición del CI, debido a que casi todas las pruebas de inteligencia publicadas contenían reactivos particulares que parecían limitados en diferentes aspectos (Guilford, 1977):

- algunos de los reactivos eran ambiguos, lo que abría la posibilidad de tener varias respuestas alternativas;
- puesto que no existía ningún consenso claro respecto a la naturaleza de la inteligencia, resultaba evidentemente difícil demostrar que cualquier reactivo en particular estuviera

midiendo la "inteligencia" como tal, ya que podía tratarse de un reactivo respecto a memoria, habilidad motora, percepción, conocimientos verbales, etc.;

- la generalidad de las pruebas que pretendían medir la inteligencia tenían un sesgo cultural;
- además, la capacidad de predicción de las pruebas de inteligencia, en relación a los resultados escolares, descendía notablemente cuando se controlaban y/o consideraban otras variables intervinientes en el éxito escolar, como la personalidad y la motivación.

Por ejemplo, Cattell (1957), y Cattell y Butcher (1968) (citados en Butcher, 1979), realizaron estudios sobre la relación entre factores de personalidad y rendimiento académico, a partir de los cuales descartaron la posibilidad de que el factor intelectual fuera un criterio absoluto en el éxito escolar; pues observaron que un alumno extremadamente ansioso, distraído, cansado o con algún problema personal o familiar, podía no tener un desempeño óptimo, mientras que un niño con confianza en sí mismo y deseos de cooperar y concentrarse, podía sobrepasar a los que estuvieran menos motivados (Butcher, 1979).

Otro argumento donde se hace manifiesta la oposición a que se considere la inteligencia como único y principal factor en el éxito académico es el que sostuvieron Rosenthal y Jacobson (1968). Ellos explicaron que cuando algunos niños (escogidos en realidad en forma casual), eran señalados por sus maestros como brillantes y con probabilidades de obtener progresos poco comunes en sus capacidades, sus cocientes intelectuales se elevaban, debido probablemente a que los maestros les prestaban más atención, y los estimulaban y motivaban más.

**LA MOTIVACION Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES COGNITIVAS.** Las puntuaciones escolares de los alumnos no dependen solo de las capacidades cognitivas, sino también de su motivación para lograr el éxito.

Una persona está motivada cuando desarrolla un estado de tensión como resultado de

una necesidad que no ha sido satisfecha. El objetivo del alumno es reducir la tensión generada por las demandas escolares al emprender acciones que las satisfagan. La importancia recae entonces en la motivación que se tiene hacia el logro y el nivel de aspiración en el rendimiento escolar. Cuando el individuo tiene éxito y alcanza la meta que se ha fijado, logra autoconfianza y autosatisfacción; por el contrario, cuando fracasa su motivación puede verse notablemente reducida.

Una persona tiene motivos extrínsecos para aprender cuando busca ciertos resultados del aprendizaje con el fin de obtener algún premio externo a él (por ejemplo, la aprobación); en este caso los resultados de lo que se aprende son relativamente irrelevantes. En cambio, cuando uno aprende por motivos intrínsecos, es el propio logro de los resultados buscados lo que resulta gratificante, en este caso el premio a obtener es el aprendizaje.

Para lograr la motivación intrínseca es necesario que el alumno encuentre respuesta a sus intereses, aficiones e inquietudes. Claxton (1984) afirma que "motivar consiste en ajustar las prioridades de una persona"; a ello contribuye no solo la materia que han de aprender y la forma en que se les presenta, sino también la figura del profesor, como un modelo que transmite actitudes a los alumnos. Malamente logrará motivar a sus alumnos, un profesor que no esté motivado y llegue a clase maltrecho, aburrido y deseando que aquello termine o nunca hubiera empezado (Buscaglia, 1992).

**EL EMPLEO DE LOS INSTRUMENTOS COMO AUXILIARES EN LA ADQUISICION DEL APRENDIZAJE.** El dominio y control de habilidades, procesos y técnicas de aprendizaje (instrumentos de aprendizaje), que contribuyen en la adquisición del conocimiento, como son la atención, la comunicación oral o escrita, las técnicas para la comprensión de textos tales como subrayar, resumir, hacerse preguntas, predecir (adelantar juicios y/o definiciones de conceptos de contenidos poco o nada conocidos) y clarificar los significados con el propósito de integrar los nuevos conocimientos a los esquemas cognitivos

que ya tenemos integrados (Palincsar y Klenk, 1992), y los símbolos numéricos (las matemáticas), por mencionar algunos, son cuestiones que inciden preponderantemente en el rendimiento escolar de los alumnos.

Con respecto a la atención, es importante destacar la exigencia que hace la escuela sobre una atención selectiva. Esta exigencia está directamente relacionada con un gran número de fracasos escolares de alumnos que tienen dificultades de rendimiento, por un retraso de desarrollo de la atención selectiva o por un déficit más permanente de la misma. Se ha establecido una incidencia de alrededor de un 3% del llamado "Desorden de déficit atencional" en escolares pre-adolescentes, asociado o no con hiperactividad (American Psychiatric Association, 1980).

El lenguaje, en general, es el instrumento principal de la mayoría de los procesos de aprendizaje, por consiguiente una falla en la comprensión y utilización verbal o escrita supone una desventaja inicial para el alumno. Todo ello se debe en parte, a que, el pensamiento lógico tiene su base en la estructura misma del lenguaje, además de ser un instrumento que vincula al ser humano con su medio social (Vigotsky, 1988).

Oleron, en 1977 (citado en Rivière, 1983), enfatizó la importancia de estas habilidades instrumentales, las cuales movilizan y coordinan tanto la actividad espontánea del organismo como sus disposiciones naturales; es decir, las habilidades instrumentales se identifican con los recursos "metacognitivos"(1), que son los que regulan y controlan las estrategias de procesamiento de la información. Para muchos educadores, la función principal de la escuela consiste en enseñar estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas, más que contenidos específicos. Sin embargo, existe una gran polémica en relación a lo que es "enseñar estrategias", o como algunos autores prefieren decir: "enseñar a pensar".

---

(1) Palincsar y Brown (1985) definen la metacognición como el conocimiento acerca de lo que uno sabe o piensa.

Case (1980) ha señalado que cuando los alumnos tienen dificultad para adquirir nuevas habilidades, ello puede deberse; al empleo de estrategias razonables pero demasiado simples, a la excesiva carga de su memoria a corto plazo y/o a la falta de familiaridad con las estrategias requeridas o con las operaciones exigidas por la tarea.

Lo anterior pone de manifiesto la importancia que tiene para el sujeto, el manejo eficiente de dichas habilidades instrumentales, pues de otra manera el alumno tendrá que dedicar todos sus recursos cognitivos a tareas "inferiores" a las exigidas por su nivel escolar actual; por ejemplo, es lo que ocurre con los malos lectores, que tienen que dedicar su esfuerzo a la mecánica de la lectura, por lo que no procesan el significado de lo leído.

Así, muchos fracasos escolares se explican porque el nivel de las estrategias exigidas por las tareas es superior al poseído por el alumno (dificultad estructural), porque éste no posee las estrategias o las operaciones exigidas por la tarea (deficiencia estratégica), o porque no ha automatizado y compilado estrategias "inferiores" que le exigen los recursos que deberían dedicarse a la tarea principal (falta de destreza) (Anderson, 1983).

**MEDIO SOCIAL-CULTURAL.** Este elemento es de trascendental importancia en la vida intelectual del individuo, pues un medio ambiente pobre de estímulos, no ofrece muchas posibilidades de adquirir experiencias y conocimientos; además de que dificulta la transformación necesaria de la conducta para alcanzar el aprendizaje.

La familia, como primer ambiente social en el que el individuo se encuentra inmerso, es precisamente de donde éste obtiene sus primeras experiencias de satisfacción de necesidades psicológicas mediante la interacción personal. De aquí la gran importancia que tiene ésta, ya que de las primeras experiencias de las personas depende su desenvolvimiento y desarrollo tanto físico como moral e intelectual. Además, la familia provee de un soporte emocional,

transmite valores, ideas y conceptos sociales fundamentales con los cuales el individuo se conducirá histórica, cultural y socialmente.

Kohn (Enciclopedia Práctica de Pedagogía, 1989; pag. 156), ha mostrado, por ejemplo, que en los estratos privilegiados, los padres cuyo puesto de trabajo les otorga mayor libertad, autonomía e iniciativa quieren una educación más abierta y creativa para sus hijos, mientras que en las clases más desprotegidas, donde los padres ocupan puestos de trabajo estrictamente regulados y con poco espacio para las decisiones personales, buscan una educación que sea más cerrada y disciplinaria, de manera que el rendimiento escolar en ambos casos está supeditado a las estrategias que el alumno ha de utilizar según el tipo de educación.

**CONTEXTO ESCOLAR Y SUS VINCULOS CON EL RENDIMIENTO ACADEMICO.** En un estudio descriptivo en torno a cómo ven los alumnos la escuela en función del rendimiento académico, se encontró que los alumnos de bajo rendimiento académico poseen una percepción negativa de la escuela, se quejan con mayor dureza de las clases, de los deberes y, en general, se sienten más insatisfechos con sus resultados escolares y con su profesor; por el contrario, los alumnos con buen rendimiento escolar poseen una percepción positiva de la escuela, sus respuestas hacen atribuciones optimistas y satisfactorias, y se quejan poco del esfuerzo y del trabajo escolar (Guinot y Millan 1986).

Rivière (1983), hace énfasis en las cifras escalofriantes de fracaso escolar y se cuestiona cómo es posible que los niños fracasen tanto. Para responder a su pregunta analiza los requisitos sociales y cognitivos que la escuela impone al niño y resalta la falta de relación entre tales requisitos y las estrategias que el niño desarrolla en la escuela para enfrentarse a ellos.

También afirma que si se quiere que el estudiante alcance el éxito académico, debe dotársele de las herramientas mentales que le permitan vincular su pensamiento con los

propósitos e intenciones humanas, interesarlos en los contenidos a través de ejemplos que tengan relación con su realidad, y enseñarlos a usar sus recursos cognitivos de acuerdo a las exigencias de la tarea. De no resolverse el problema de esta manera y ante las condiciones escolares adversas en las que se encuentran los alumnos, lo que el profesional de la educación debiera preguntarse es ¿cómo es posible que fracasen tan poco los niños en la escuela?.

Peretti (1989), por su lado, hace hincapié en las múltiples funciones del docente. Antes había cierta tendencia a creer que el hecho de tener conocimientos y explicarlos era suficiente para definir el trabajo del maestro. Sin embargo, el maestro no es simplemente alguien que habla, sino alguien que organiza situaciones de aprendizaje en las que se integra lo que él dice, lo que hacen los alumnos y la manera de hacerlo, con todos los vínculos, las articulaciones, los múltiples papeles y los complementos necesarios.

Se tiene la tendencia a colocar a los jóvenes en una posición en la que se sienten rechazados, y a creer que si ellos no reciben dócilmente los mensajes es porque son malos alumnos. Para que los jóvenes progresen y aprendan, es necesario que a cada momento sean motivados por la acción del profesor.

Los maestros, que se proponen ayudar a los jóvenes para que enfrenten sus dificultades y prepararlos para vivir en nuestro mundo necesitan, además de tener conocimientos, saber hacer, saber ser y saber cambiar.

Lo antes mencionado nos evidencia el papel de las instituciones educativas en el sector socio cultural ya que, es precisamente en éstas donde los primeros conocimientos son modificados o reforzados, de tal manera que la escuela representa para el alumno un lugar donde su éxito o su fracaso alcanzan trascendencia social (García, 1983), por ejemplo, reconocimiento o rechazo de familiares y/o compañeros de clase

## CONSECUENCIAS DEL DESEMPEÑO ACADEMICO.

La escuela representa para el niño la primera situación de prueba sistemática. Como se mencionó antes, es el primer lugar donde su fracaso o su éxito alcanza trascendencia social (García, 1983). Algunos autores como Bruner (1987), afirman que las evaluaciones escolares de los alumnos expresan los sentimientos, las capacidades, limitaciones, nivel de desarrollo, seguridad en sí mismo, así como también el apoyo que reciben de la familia y la sociedad.

De aquí la importancia de reconocer las actitudes y sentimientos que se generan en el individuo a partir del éxito o el fracaso escolar. La teoría plantea que cuando un niño fracasa en la escuela, una parte de sí mismo, su rol como estudiante, que evidentemente constituye una parte importante de su autoconcepto, le puede conducir a sentimientos de vergüenza, por consecuencia su nivel de autoestima puede verse disminuido (García, 1983).

Rosenberg (1979), ha destacado los mecanismos que compensan los desajustes psicológicos provocados por el fracaso escolar; entre éstos se encuentran la interacción y atribución selectiva, que consisten en interactuar sólo con las personas que tienen un buen concepto de ellos, tendiendo naturalmente a alejarse de los profesores, y de las personas que los consideren "fracasados" en la escuela. Según esto, el alumno que solo oye reproches tendería a distorsionar la información que sobre sí mismo le ofrecen los otros; esto puede conducirle a conceptos de sí y de las personas poco realistas.

Otro mecanismo compensatorio se refiere a la selectividad de autovalores. Se tiende a valorar las cosas en las que uno es "bueno" y devaluar las cualidades que uno no posee. Según este mecanismo, el alumno que rinde poco tendería a restar importancia al rendimiento escolar dentro de su jerarquía de valores, dando más importancia a cualidades alternativas como la simpatía y el interés por los demás (Díaz de León, 1994).

Los alumnos que obtienen pobres resultados escolares, por lo general son estigmatizados por su profesor, Hargreaves (1977; citado en Oñate 1989) dice: "Si constantemente un profesor llama al alumno holgazán y estúpido, y le trata como tal, el alumno tenderá a percibirse como estúpido y holgazán. Puesto que dichos atributos están negativamente valorados en nuestra cultura, el alumno habrá de adquirir una baja autoestima. Por otra parte, el alumno destacado es habitualmente tratado por el profesor atribuyéndole habilidad y éxito, ello induce al alumno a percibirse en términos positivos".

Este planteamiento nos permite esclarecer que el concepto que un estudiante tiene sobre sus potencialidades académicas puede favorecer o limitar sus esfuerzos para rendir en el terreno escolar y, por lo tanto, influenciar fuertemente las actitudes y sentimientos que pudiera tener hacia sí mismo; bajo esta perspectiva, es sabido que los sujetos que obtienen puntajes altos en autoestima esperan tener éxito en la tarea que realizan, mientras que los sujetos con baja autoestima anticipan fracaso para esa misma tarea (Gómez, 1981).

De lo anteriormente expuesto, podemos concluir diciendo que efectivamente el rendimiento académico es multicausal, por lo que se debe de abordar su estudio, considerándolo holística (global) y no parcialmente; es decir, atendiendo tanto los factores individuales (psicobiológicos), como socio-culturales. Un buen principio sería reflexionar profundamente sobre nuestro quehacer como orientadores, educadores o maestros y preguntarnos... ¿estamos realmente educando con ética profesional?

Debemos buscar y encontrar la manera de responsabilizar a todos aquellos involucrados en los problemas de la educación para propiciar el cambio personal y, apoyados en el cambio institucional, hacer de nuestras escuelas fuentes proporcionadoras de cultura que aseguren a todos los estudiantes una sólida educación.

### III. APRENDIZAJE COMPARTIDO.

De manera general se define al Aprendizaje como un cambio relativamente permanente en la conducta producto de la experiencia (Chance, 1984). Los primeros aprendizajes, así como la conducta social, se adquieren a través de las interacciones sociales dentro de la familia.

Para abordar el tema del Aprendizaje Compartido es necesario hacer referencia a la socialización del individuo que se inicia en la familia y se continua en la escuela.

Fernández (1990) plantea que "el objetivo de la socialización es sustituir los mecanismos de control externo de la conducta por resortes de control interno; en otras palabras, que los individuos hagan lo que tienen que hacer sin necesidad de que nadie venga a recordárselo... El resultado de la socialización debe ser un proceso de internalización de las normas sociales, el proceso por el cual el individuo convierte la cultura que lo rodea, o sus aspectos fundamentales, en algo propio" (pág. 19).

La socialización de los jóvenes por los adultos recibe el nombre de educación e implica necesariamente la presencia de escuelas. A la educación que se recibe en las escuelas se le llama educación formal o escolarización (Fernández, 1990).

El aprendizaje infantil empieza mucho antes de que el niño llegue a la escuela. Es inútil insistir en que el aprendizaje que se da en los años preescolares difiere altamente del aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela; éstos son distintos en que el aprendizaje escolar se basa en la asimilación de los fundamentos del conocimiento científico (Vygotski, 1988). Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene una historia previa que proviene de la educación familiar y de la educación que ejercen los medios masivos de comunicación (Coll, 1990).

Todos tenemos necesidad de hacer cosas y de que se nos reconozcan. Tenemos que ser capaces de hacer algo y lo mejor de todo es disfrutar con el trabajo.

Es del todo penoso trabajar sin gustarnos lo que hacemos, sobre todo en nuestra profesión. Si no te sientes estremecido cada mañana al entrar en el aula, con todos los alumnos aguardándole a uno para que se les ayude en su tarea, más vale mandar al infierno la educación. Es preferible hacer cualquier otra cosa que no suponga estar en contacto con los alumnos y matarles a edad tan temprana.

Leo Buscaglia.

La educación escolar cuenta entre sus funciones la de facilitar el desarrollo personal de los estudiantes promoviendo la realización de aprendizajes específicos; aquellos que le permiten el acceso al grupo social al que pertenece.

La necesidad de resaltar la naturaleza social de la educación surge del hecho de que durante mucho tiempo se ha considerado al alumno como mero receptor de información cuyo papel es la acumulación de aprendizajes particulares. Creemos que esto no debe ser así; el alumno es constructor activo de sus aprendizajes escolares y determina la importancia de éstos en su vida al relacionarlos con su realidad cotidiana. Esta concepción de la educación presenta al profesor como facilitador y orientador del aprendizaje y no como mero transmisor de información (Coll, 1990; Peretti, 1993), y hace énfasis en que "el aprendizaje no consiste en una mera copia, reflejo exacto o simple reproducción del contenido a aprender, sino que implica un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos juegan un papel decisivo" (Coll, 1990, pág. 441).

Esta forma de percibir el aprendizaje y el papel de la escuela en la educación de los jóvenes, norma un criterio que orienta las decisiones en cuanto a lo que se debe hacer para enfrentarse a la elaboración de planes y programas de estudio, a la determinación de las estrategias de aprendizaje y evaluación, y a los problemas de reprobación y deserción escolar.

La comprensión de los fenómenos de reprobación y deserción escolar constituye uno de los objetivos fundamentales de cualquier modelo educativo, y la solución de estos problemas representa uno de los máximos retos de las instituciones educativas, independientemente de la filosofía que sustenta su ejecución.

Para resolver el problema de la reprobación y alcanzar la tan anhelada excelencia educativa, en México y en otras partes del mundo se han implementado estrategias

administrativas, didácticas, motivacionales y cognitivas con distintos pero no concluyentes resultados.

El programa de modernización educativa destaca entre sus demandas la formación de alumnos críticos, reflexivos, participativos y responsables de sus actos y decisiones (nivel primaria) y, a nivel secundaria, acciones tendientes a estimular en los educandos la autodisciplina necesaria que le permita conducir su educación y hacer de ésta un proceso permanente y autodidacta. Por ende, es preciso que el educando empiece a comprender los principios éticos y a adquirir las habilidades que lo preparen para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna, lo cual debe ser tarea esencial e impostergable del sistema educativo, ya que se trata de un proceso de aprendizaje y no de herencia biológica (Juan Mayor, en Bonfil, 1993).

Este programa de modernización educativa, también realza los aspectos cualitativos del educando al afirmar que es difícil lograr la integración de las normas y la socialización del alumno que no reconoce, mínimamente, el respeto al prójimo (Bonfil, 1993).

La necesidad de formar profesores ha generado investigaciones y propuestas pedagógicas que han llevado a la realización de acciones como cursos, seminarios, programas y maestrías para la formación del personal docente (Bravo y cols., 1988).

Como resultado del trabajo en la formación de profesores universitarios, Morán y Marín (1990) destacan que los profesores de nivel medio superior y superior, se enfrentan cotidianamente a problemas relacionados a la transmisión del conocimiento, con sus propias formas de pensar, y al reto de la construcción del conocimiento, por lo que la Institución ha visto la necesidad de prepararlos en el establecimiento de un puente entre epistemología y didáctica, para lo cual ha organizado seminarios de investigación que doten al docente de la capacidad de crear contenidos curriculares vinculados con la realidad de los egresados,

tendientes a mejorar la relación conocimiento-aprendizaje.

Las instituciones educativas, por lo general, organizan programas especiales para apoyar a los alumnos irregulares. Uno de estos programas se ha caracterizado por la enseñanza sustentada en la participación de tutores dedicados a asesorar y a evaluar el progreso del alumno.

El método tutorial es un conjunto sistematizado de acciones centradas en el estudiante, que incluye trabajo con los alumnos, con los padres de éstos, tanto a nivel individual como grupal, y con los profesores de las distintas asignaturas, con el objeto de apoyar de manera eficaz tanto en la problemática académica como en la emocional (Alcántara, 1990).

En los niveles de secundaria y bachillerato se ha empleado la tutoría como un instrumento de orientación educativa, con la finalidad de supervisar y servir a los estudiantes, casi de manera personalizada, tanto en los aspectos cognitivos del aprendizaje, como en su desarrollo afectivo.

Las funciones de los tutores incluyen una gran variedad de actividades, entre las que destacan el papel auxiliar que juegan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sustitución del profesor y el asesoramiento en cuestiones académicas con la frecuencia y profundidad que demanda la complejidad de los diferentes contenidos curriculares, el ritmo de aprendizaje y el nivel motivacional de los estudiantes.

Los reportes de investigación (Quesada, 1993), han mostrado que el apoyo tutorial, con las características señaladas arriba, es útil para desarrollar en los alumnos habilidades específicas como la escritura, para el aprendizaje de contenidos curriculares, para la regularización en la escuela, para obtener un buen grado de rendimiento escolar y para favorecer la estabilidad psicológica del alumno. No obstante, su adecuada ejecución depende

de que el número de alumnos por tutor sea pequeño, que las materias sean susceptibles de discusión y/o reflexión más que abstracción, y que exista un elevado interés en las materias de estudio por parte del alumno (Alcántara, 1990).

En nivel preescolar y primaria, las autoridades educativas han trabajado propuestas didácticas, presentadas como "complementos escolares" en cuadernos de actividades, tendientes a lograr en los alumnos un aprendizaje significativo (1). Los ejercicios que se plantean en estos complementos escolares resaltan la importancia de atender más a los procesos de aprendizaje que a los resultados del mismo. El propósito explícito es que los alumnos aprendan algo (un contenido, un método, una actitud o una manera de pensar), realizando sus actividades consciente y no mecánicamente. Mediante estos ejercicios se lleva a los niños a que actúen, por medio de una variedad de estímulos que activan sus procesos de aprendizaje; y se propicia un ambiente para que se integren a un proceso dinámico que les permita compartir conocimientos, experiencias personales y, valores subjetivos y objetivos, ya sea en forma verbal o no verbal, en un clima de confianza en el que pueden expresar tanto su admiración por una respuesta exitosa como la satisfacción por sus propios logros (Márquez, 1990).

Ahora bien, con el objeto de lograr un tratamiento comprensivo de grandes temas, en los años '70s las autoridades del nivel pre-escolar consideraron conveniente la agrupación de unidades programáticas atomizadas en unidades de experiencia de los alumnos, unidades en torno a las cuales se desarrollaban ejercicios de asociación y globalización. Cada unidad debía estar organizada en procesos didácticos, establecer la colaboración de los alumnos entre ellos, estar estructurada de manera que fuera viable en las condiciones y recursos de las escuelas, partir de situaciones reales, contar con ejercitación trascendente, prever objetivos articulados, pasar de lo conocido a lo desconocido y ser adaptable a las diferencias individuales, con el objeto de dar mayor poder significativo a las experiencias de los alumnos (Díaz-Infante, 1993).

(1). Solé (1993) define al aprendizaje significativo como la profundización en la información con el propósito de establecer relaciones entre el material de estudio y lo que ya se sabe, y con la experiencia personal.

Sin embargo, los repetidos intentos por cambiar la forma de aproximarse al aprendizaje no siempre fueron acompañados de una propuesta de evaluación congruente. Los procedimientos de evaluación, típicamente cuantitativos, de los conocimientos escolares han centrado su atención en la capacidad de las personas para contestar acertadamente, y han ignorado el valor que tiene el análisis de los errores para fines de diagnóstico de las áreas difíciles de aprender.

Si la evaluación hiciera énfasis en las nociones de conocimiento y en su comprensión, consideraría las respuestas incorrectas como indicadores de la forma en que está conceptualizando el estudiante. El análisis de los errores es importante porque da información no sólo de lo que se ignora sino de los esquemas de conocimiento equivocado y de las creencias erróneas.

Tirado y Backoff (1993), proponen la evaluación considerando los errores para estimar el nivel de conocimiento, para detectar a los alumnos que tienen más problemas de comprensión y aprendizaje, para diferenciar el nivel de ignorancia y para apoyar el proceso de apropiación del conocimiento.

En otro nivel, hay que recordar que la posibilidad de relacionar los conocimientos escolares con las experiencias cotidianas (búsqueda del significado de sus actividades), ayuda a los alumnos a superar diferencias que pueden ser causa de bajo rendimiento escolar. Los diversos mensajes de aliento, sirven a los alumnos para infundirles confianza al realizar sus tareas y hacerlos comprender que pueden cambiar y mejorar sus actitudes hacia el estudio y sus actitudes en general.

#### **MODELOS EDUCATIVOS.**

Los trabajos realizados con base en los diferentes modelos teórico-filosóficos del desarrollo (naturalista -aprendizaje y desarrollo independientes-, ambientalista -identidad entre

aprendizaje y desarrollo-, evolucionista -el desarrollo prepara para el aprendizaje-, e interaccionista-evolucionista -desarrollo y aprendizaje interdependientes-; Vygotski, 1988), han proporcionado evidencias suficientes de la proliferación de programas, sistemas y estrategias que permitan la adquisición y el desarrollo de las habilidades del pensamiento, sobre la base de los primeros trabajos sistemáticos elaborados por psicólogos contemporáneos.

Se han considerado cuatro modelos educativos como representativos de la realidad del sistema educativo en general (Palacios, 1993):

**Modelo Tradicional.** Su fin último es la transmisión de conocimientos, el papel principal del maestro es construir un almacén de conocimientos presentados en forma lógica y sistemática y responder las preguntas que le hagan. La evaluación, en este modelo, considera únicamente la reproducción fiel de la información proporcionada por el maestro. En el salón de clase el maestro debe ejercer control y regulación para que el aprendizaje se realice. Los alumnos se agrupan cronológicamente en aulas a cargo de un maestro en donde todos los integrantes del grupo deben progresar de la misma manera. El trabajo y el juego son actividades diferentes y, como resultado final, la comunidad debe estar satisfecha de recibir el producto del sistema educativo.

**Modelo Tecnológico.** Su finalidad es dar enfoque científico a la enseñanza, los resultados del aprender deben especificarse en términos precisos y mensurables. Lo más importante del hombre para la educación es el dominio cognitivo, los objetivos más valiosos para la educación son la lógica, el razonamiento y el intelecto humano. El proceso de aprendizaje puede ser manejado en forma científica, el funcionamiento del alumno puede predecirse tomando en cuenta el conocimiento de relaciones estadísticas y la predicción puede ser verificada. El sistema educativo tiene las mismas propiedades que una industria, los negocios y el gobierno. La equivocación más grande de este modelo consiste en que consideran al alumno como un objeto.

**Modelo Humanístico.** Su finalidad es educar al alumno en su totalidad (autorrealización). Permite la creatividad y la imaginación como parte del desarrollo del pensamiento del alumno, resalta el aprendizaje experiencial de manera total (cognitivo, psicomotor y afectivo), y demanda el entrenamiento sensitivo y la administración participativa, entre otros.

**Modelo Unificado.** Su finalidad es satisfacer las necesidades del educando en una sociedad cambiante.

### **ANTECEDENTES DEL APRENDIZAJE COMPARTIDO.**

En la actualidad se considera que el papel del maestro debe ir más allá de la simple transmisión de información. El maestro es un organizador de situaciones de aprendizaje en las que se integra lo que él dice, lo que hacen los alumnos y la manera como lo hacen (Peretti, 1993).

El maestro juega el papel importante de jefe del equipo y la acción de éste debe a cada momento motivar a los alumnos en su aprendizaje. Así, el maestro ha de convertirse en un regulador, ha de organizar los grupos de aprendizaje, colocar a los alumnos en situaciones problema y hacer que interactúen en la búsqueda de soluciones; no puede ser solo el que detenta el saber y el poder, sino que debe relacionar y comunicar entre sí los diferentes elementos que permitan aprender a cada uno de los alumnos y a él mismo (Peretti, 1993). El resultado final que se persigue es que cada estudiante desarrolle las habilidades que le permitan asumir el papel del profesor en cualquier momento; esto es, después de las primeras interacciones, los alumnos deben ser capaces de regular, organizar, coordinar, monitorear, etc., las actividades de aprendizaje.

En las prácticas docentes en los distintos niveles educativos, se han empleado diferentes formas de transmitir la enseñanza (por ejemplo, cátedra, seminario, autodescubrimiento, moldeamiento, modelamiento, aprendizaje recíproco, etc.), todas encaminadas a la aproximación de lo que buscamos con tesón: la transformación de nuestros alumnos en pro de su beneficio y del de su entorno.

Del hecho de que los resultados obtenidos estuvieran lejos de los anhelados, surgió el interés de estructurar una estrategia de enseñanza que reuniera las noblezas de la enseñanza tradicional, así como sus variaciones, que apuntara a ser una posible solución a los graves problemas del fracaso escolar.

Entre los diferentes métodos de enseñanza que hasta hoy se han empleado en los distintos niveles educativos, que también persiguen abatir el problema de la reprobación y mejorar la calidad de la enseñanza, se encuentran:

El **aprendizaje por observación**, en el cual la tendencia del alumno es principalmente reproducir con sus limitantes, lo que su compañero es capaz de desarrollar (Bandura, citado por Rivière 1990).

El **aprendizaje competitivo**, en el que el alumno emplea una estrategia de lucha para alcanzar un nivel de aprendizaje mejor al del compañero, para que se le evalúe como el mejor del grupo.

El **aprendizaje cooperativo**, donde los alumnos se integran en equipos de trabajo en los que el material a aprender se secciona y reparte entre los integrantes del equipo, de tal manera que se analice independientemente, para después ser comentado al resto del equipo y así lograr la integración de los contenidos, ya que la evaluación (oral o escrita), contendrá todos los temas o subtemas que componen el material estudiado y, además, la calificación se otorgará

sumando las calificaciones de cada uno de los elementos del equipo y dividiéndola entre el número total de elementos que integran dicho equipo, de tal forma que el resultado final será una calificación homogénea para cada uno de los integrantes (Slavin, 1990).

En el **aprendizaje instruccional**, los estudiantes son llevados paso por paso por el camino del aprendizaje, ya que continuamente están siendo dirigidos en lo que van a hacer y en cómo lo harán. Este procedimiento le permite entender al alumno, que debe avanzar y continuar esforzándose en lograr su objetivo (López y Castañeda, 1990).

A través de la **interacción de un alumno novato y un alumno experto**, puede lograrse la manifestación de capacidades potenciales del novato, no desarrolladas de manera independiente hasta ese momento; es decir, la guía del experto permite que el alumno novato alcance niveles de ejecución que no lograría en trabajo individual: ahora dos saben y pueden realizar lo que antes solo hacía uno (Vygotski, 1988; Castañeda y López, 1990; Rogoff, 1993).

El método de **enseñanza socializada**, aplicado en los programas de educación preescolar, es otro procedimiento cuyo propósito es decrementar el fracaso escolar y elevar la calidad de la enseñanza. Su objetivo es propiciar la integración social, desarrollar aptitudes para trabajar en grupo, crear sentimientos comunitarios y despertar actitudes de respeto hacia los demás.

La enseñanza socializada se realiza usando estrategias que reúnen a los alumnos en torno a objetivos comunes, de modo que todos se sientan responsables en la realización de las tareas asignadas, para lo cual se tienen que coordinar e integrar los esfuerzos que de acuerdo a su capacidad aporta cada participante (Santoyo y Espinosa, 1990; Díaz-Infante, 1992; Bonfil, 1993).

Ahora bien, se ha hablado de la importancia de la formación de equipos o grupos de

alumnos para la facilitación en la adquisición del aprendizaje, pero no hemos tocado sus principales características como son, las dimensiones, la estructuración de la interdependencia de sus miembros, la línea del tiempo o cronograma que regirá las actividades y el clima psicológico del equipo.

El equipo de trabajo es un sistema en el sentido de que la interrelación entre las variables que lo integran y la dependencia que existe entre ellas, lo diferencia de un simple agregado de partes y le proporciona características particulares (unificación, objetivos y metas comunes, organización, regulación e integración del trabajo, intercambio de información intragrupo), que pueden cambiar sus funciones por la variación sufrida en un elemento sobre otros del sistema (Palacios, 1991b).

En cuanto a las dimensiones del equipo, debe ser suficientemente grande para incorporar varios estilos de personalidad y de trabajo. así como lo suficientemente pequeño para permitir resolver problemas y tomar decisiones gracias a la interacción personal de sus miembros. Un equipo con estas especificaciones no debería exceder de siete alumnos y no tener menos de tres.

Debe orientarse a los integrantes en la adquisición de la habilidad de comunicación y fomentar la estimación entre ellos; conducirlos a compartir metas, estructurar su interdependencia, estimular su influencia recíproca, aceptar el liderazgo compartido y enseñarlos a resolver cooperativamente problemas tales como tomar decisiones por consenso. Para que un equipo de trabajo permanezca organizado necesita continuamente esfuerzo, evaluación y redefinición.

En cuanto a las metas, repartición de trabajo y los tiempos de acción podemos decir que, por el hecho de los miembros del equipo están estructurados interdependientemente tienen metas comunes, por lo que requieren trabajar juntos. Cabe señalar que aunque tengan

funciones diferentes; por ejemplo presidente, registrador, recopilador de información, y más, la meta es única.

Todo lo anterior no tiene efecto en un equipo de trabajo en el que no exista la confianza y la cohesión entre los miembros; es decir, los sentimientos de inclusión de todos los miembros del grupo que les permita considerar que sus contribuciones son relevantes. Para que exista confianza entre los integrantes del equipo es necesario que se vean unos a otros como suficientemente capaces o competentes para llevar adelante sus tareas y para comunicarse en forma abierta y clara. Las expectativas de los miembros del equipo respecto a las intenciones positivas que existen entre ellos, las manifestaciones de apoyo para trabajar en colaboración y el logro de metas, son de igual manera importantes (Schmuck, 1991).

Con respecto a la división del trabajo, puede ser asignada por el profesor o bien por los propios alumnos según la madurez del equipo y, por último, se debe establecer un tiempo en el que se debe concluir con el trabajo establecido.

Todo lo antes mencionado tiene principalmente el propósito de reconsiderar las actitudes que se están presentando en la formación de nuestros jóvenes, ya que es de trascendental importancia la participación del docente en la educación y en el desarrollo de las funciones cognitivas más elevadas del individuo. Hacemos énfasis en la trascendencia de la intervención de un agente mediador pero no sin antes resaltar que se debe ser lo suficientemente flexible y modesto para permitir la individualidad del sujeto, es decir, el mediador debe escoger el contexto y el momento en el cual va a mediar, para obtener como resultado que el sujeto adquiera comportamientos apropiados, aprendizajes y estructuras operatorias que le permitan la transformación.

La concepción del aprendizaje compartido tiene sus raíces en las formulaciones de Feuerstein (Díaz-Infante, 1991), quien resaltó la importancia de transformar las experiencias

cognitivas a través de mediadores como los padres, maestros, compañeros u otros agentes educativos.

Dedicado gran parte de su vida a evaluar y mejorar la inteligencia de los educandos que sufren desventajas socio-culturales, se preocupó por las habilidades para aprender y resolver problemas y consideró que la causa del fracaso escolar se debe a la falta de una mediación sistemática para el aprendizaje en la infancia. Según Rand (1991), "el aprendizaje mediado es un proceso mediante el cual el estímulo emitido por el medio se transforma a través de un agente... El mediador interactúa intensamente con el alumno "mediado" y lo hace participar en una serie de procesos y actividades que organizan y vuelven significativos tanto los estímulos que lo hacen reaccionar, como los requerimientos específicos del medio o de alguna situación dada". La mediación requiere funciones como filtrar estímulos, regular su intensidad, ordenarlos, propiciar atención selectiva, regular conducta para alcanzar metas y, razonar y analizar situaciones, acciones y relaciones.

Feuerstein propuso que las deficiencias cognoscitivas pueden salvarse por medio de un programa de instrucción formal, organizado de tal suerte que le permita al alumno cambiar su estructura cognitiva y lo transforme en un pensador autónomo e independiente, a partir del desarrollo y aplicación de las funciones de mediación (Infante Nuñez, 1991; Rand, 1991).

Excepto en los casos de impedimentos genéticos u orgánicos, el organismo está abierto a la modificabilidad en todas las edades y estados del desarrollo. Feuerstein define la modificabilidad cognitiva como "una transformación en la estructura del intelecto del individuo que reflejará un cambio en el curso esperado de su desarrollo" (Díaz-Infante, 1991). Por ello, él pensó que el bajo rendimiento escolar es producto del uso inadecuado o ineficaz de aquellas funciones de mediación que son requisitos para el funcionamiento cognitivo adecuado.

Por su lado, Vygotski (1988), psicólogo evolucionista preocupado por los problemas de

educación, se abocó al estudio de los procesos psicológicos tales como la atención, la memoria, el pensamiento, y la percepción, afirmando que es mediante la interacción social que el individuo logra desarrollar sus capacidades cognitivas, al grado de transformar éstas en procesos psicológicos superiores. Específicamente, enfatizó los resultados de la interacción de un sujeto experto con otro sujeto menos experto, la cual permite el desarrollo de las capacidades cognitivas del sujeto menos experto, a través de la internalización (conocer lo que uno puede hacer) de estos procesos básicos. Al resultado de esta interacción, Vygotski le llamó "zona de desarrollo próximo", a la que define como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" Vygotski, 1988, pág. 133).

La aplicación de esta técnica en el ámbito educativo, tal como Vygotski la plantea, tendría la limitante de que en los grupos numerosos se dificulta el control de las diadas (parejas) construidas por estos dos tipos de alumnos (expertos y novatos).

Ahora bien, a nivel del proceso educativo se podrían hacer varias consideraciones, respetando lo fundamental de la zona de desarrollo próximo que serían, entre otras: La integración de grupos de trabajo dentro de los cuales exista, al menos, un alumno experto; considerar los objetivos programáticos curriculares y determinar la aplicabilidad de la estrategia en función de la actividad principal del mismo.

Como podemos observar, existen infinidad de teorías, programas y trabajos encaminados todos a obtener de la educación sus mejores resultados. Con esta revisión quisimos evidenciar que las personas interesadas en la educación están trabajando arduamente para lograr alcanzar, progresivamente, la calidad deseada en ésta.

## **APRENDIZAJE COMPARTIDO: ALTERNATIVA DE SOLUCION AL PROBLEMA DE REPROBACION A NIVEL MEDIO SUPERIOR.**

La alternativa que a continuación se propone para tratar de solucionar el problema de reprobación, pretende integrar los puntos que nos parecieron relevantes de los métodos anteriores, y adopta el nombre de aprendizaje compartido por ser esta estrategia la que más herramientas nos brindó para su estructuración.

Como se mencionó en el primer capítulo, concebimos al aprendizaje compartido como el proceso mediante el cual, el estímulo emitido por el medio es transformado por otra persona más instruida, que puede ser tanto el profesor como un compañero de grupo, que es capaz de organizar dicho medio en forma significativa y eficaz, y compartirlo con los demás. En el aprendizaje compartido se busca que, a través de una interacción intensa, el alumno menos experto participe en una serie de procesos y actividades organizadas que vuelvan significativo su aprendizaje, para que éste sea permanente y aplicable.

### **ESTRATEGIA.**

El punto que decidimos resaltar como inicio de la propuesta del aprendizaje compartido es: **QUE EL ALUMNO Y EL MAESTRO CONOZCAN COMO SE ADQUIERE EL CONOCIMIENTO**, ya que sin estas bases, nos atrevemos a predecir que los intentos por solucionar los problemas en el sistema educativo seguirán siendo abordados parcialmente.

### **REQUISITOS**

**EN CUANTO A LOS ALUMNO.** Se propone que el docente solicite a sus alumnos, un ensayo (puede ser a través de otro tipo de dinámica como por ejemplo lluvia de ideas, aprendizaje por descubrimiento), en el que expongan su punto de vista acerca de la pregunta ¿Cómo aprendo? o, si se prefiere, ¿cómo adquiero el aprendizaje?.

Después de analizar las respuestas vertidas en los trabajos, se sugiere que el profesor inicie con el reforzamiento de los puntos básicos (conocimientos necesarios) que servirán de cimientos para la construcción de los nuevos conocimientos (según la materia a desarrollar).

Para los trabajos subsiguientes es conveniente que los estudiantes se integren en equipos de 4 a 6 elementos, dentro de los cuales exista un sujeto con buen desempeño en la materia en cuestión, previamente entrenado en la estrategia de aprendizaje compartido, para que auxilie al docente, de manera eficiente y directa, en el control, motivación, desarrollo y transmisión de los conocimientos.

Se considera que es importante la integración y trabajo en equipo, porque la idea fundamental de esta estrategia es lograr la socialización de los estudiantes y el enriquecimiento de conocimientos llegando así a despertar las capacidades potenciales de los alumnos participantes. Es importante señalar, que los conocimientos adquiridos en la interacción social alumno-alumno y maestro-alumno van mas allá de los contenidos programáticos curriculares; pues de cada uno de los participantes, así como del entorno en general, se aprenden capacidades, habilidades, valores, motivaciones, expectativas, cultura, etc.

### **ENTRENAMIENTO DEL ALUMNO "EXPERTO" O MEDIADOR.**

El entrenamiento tendrá como objetivo:

1. Concientizar al (los) alumno(s) mediador(es) de la importancia de la interacción con el resto de sus compañeros para la facilitación y/o mejoramiento del aprendizaje de todos, él incluido (Edwards y Mercer, 1988);

2. A través de una dinámica de grupo, resaltar la importancia de la comunicación y hacer énfasis en que ésta es una herramienta valiosa en el desarrollo de los objetivos o metas grupales.

3. Destacar la función de liderazgo en la organización, planeación y asignación de roles a los participantes de su equipo, así como el conocimiento de que esa función será transferida a otro miembro del equipo para el desarrollo del siguiente objetivo o actividad (según como se planifique).

4. Habilitar a los estudiantes mediadores en la elección de la técnica de estudio más conveniente para todo el equipo (lectura comentada, análisis, síntesis, resumen, cuadro sinóptico etc.), cuando el profesor no la señale.

5. Entrenarlo en la coordinación del desarrollo de la actividad en el tiempo preestablecido, así como para que propicie la reestructuración de los conocimientos, de tal manera que se cumpla con el objetivo propuesto.

6. Presentación oral o por escrito de los resultados de la actividad desarrollada, según acuerdos tomados en grupo.

7. El alumno "experto" podrá nombrar auxiliares dentro del equipo de trabajo para que realicen actividades específicas como la de presidente, secretario o moderador según se requiera.

8. Los alumnos "expertos" regularmente se reunirán con su(s) maestro(s) para reforzar el entrenamiento y analizar las dificultades presentadas en el curso de las dinámicas grupales.

9. Se pretende que el alumno "experto" desarrolle la habilidad de observar cuál de los compañeros integrantes posee las habilidades antes mencionadas y, además, el conocimiento de la materia en cuestión, con la finalidad de proponerlo como el próximo alumno "experto" que

conducirá las actividades de ese equipo o del nuevo equipo que se estructure.

10. Una vez concluido su papel de alumno "experto", auxiliará al docente de manera indirecta en la observación de la interacción de los miembros del grupo, para posteriormente intervenir en las sugerencias para el mejor desarrollo de las actividades programadas.

11. Dentro de las habilidades más importantes que el alumno deberá adquirir en la capacitación, será la de reconocer todas aquellas actividades positivas o de progreso que manifiesten sus compañeros de grupo, por ejemplo: la buena disposición por la realización de un trabajo, la sugerencia de la estrategia de aprendizaje, la organización del material para su desarrollo, así como los comentarios acertados sobre los contenidos curriculares por desarrollar. El alumno "experto" debe hacer oportunamente un comentario que refuerce estas participaciones pertinentes (comentarios como: me parece muy buena tu sugerencia, muy buen comentario, muy bien pensado, que buena participación, etc.).

12. La función más relevante del alumno mediador será la de transmitir las funciones específicas de "alumno experto" al compañero que lo sustituirá.

La rotación del rol de "experto" tiene como propósito transferir la responsabilidad de uno a otro elemento del equipo, con el objeto de involucrarlos activa y responsablemente en la adquisición de su aprendizaje y en la participación directa en la facilitación en la adquisición de los aprendizajes de sus compañeros de grupo, para que les resulten más significativo (Rogoff, 1993); buscando lograr con lo anterior un incremento en su rendimiento académico y, como consecuencia, un decremento en los índices de reprobación.

#### **PROPUESTA ADICIONAL PARA LOS ALUMNOS DE LAS ESCUELAS CETIS.**

A todo aquel alumno que sea seleccionado como "experto", por los diferentes maestros que les imparten clases en los primeros tres semestres, y logren sostenerse en esa actividad

durante un semestre, se les puede proponer que si desean seguir auxiliando a sus compañeros en la adquisición de los aprendizajes, se les otorgará validez o equivalencia a su servicio social, para que esto actúe como incentivo en ellos y, a la vez, como motivación al resto del alumnado.

**EN CUANTO A LOS DOCENTES.** Se requiere:

1. Compromiso y disposición al cambio.
2. Capacitación en el área de la motivación escolar, entendiéndola como un proceso que involucra variables afectivas y cognitivas.
3. Conocimiento, comprensión e internalización del proceso de adquisición de los aprendizajes del ser humano.
4. Unificación de criterios entre varios docentes, en cuanto al empleo de la técnica y las evaluaciones de los aprendizajes, para lograr en los alumnos una pronta adaptación al cambio de método de enseñanza-aprendizaje.

Entre más docentes de un grupo empleen la estrategia de aprendizaje compartido, más rápida será la adaptación de los estudiantes, y con resultados más aceptables.

#### **FUNCIONES ESPECIFICAS DE LOS PROFESORES EN EL ENTRENAMIENTO DE LOS ALUMNOS "EXPERTOS".**

1. Capacitar a los primeros alumnos seleccionados para desempeñar la función de "jefe de equipo".
2. Organizar los materiales con los que se trabajará antes de iniciar las actividades.

3. Comunicar el tema, los objetivos, así como los tiempos en los que deberán desarrollarse, cuidando que los periodos de trabajo cumplan con los intervalos máximos de 90 minutos (pueden ser de tiempo menor, pero no mayor), dado que es el tiempo en el que, según investigaciones (Corsi-Cabrera, 1983), el ser humano se mantiene realmente atento. Después de este tiempo, es recomendable un período pequeño de descanso dentro del aula.

4. Involucrarse activamente en el desempeño de los diferentes equipos, interviniendo de manera decisiva y sutil cuando se requiera, tanto en los contenidos y en la estructuración de los equipos, como en la designación del alumno que fungirá como responsable del mismo; esto último sólo cuando los integrantes del equipo no muestren la madurez suficiente para hacerlo por sí solos.

**PARA QUE EL USO DEL APRENDIZAJE COMPARTIDO PROPORCIONE EL MAXIMO DE RESULTADOS, ES RESPONSABILIDAD DEL DOCENTE:**

1. Propiciar la comunicación bidireccional.

2. Organizar los contenidos de aprendizaje que se desarrollarán en la siguiente clase/unidad/tema.

3. Crear un ambiente psicológico con todos los alumnos bien integrados (cohesión), fomentando la interacción en un clima de confianza donde se perciba que cada participación es importante para alcanzar los objetivos propuestos.

4. Emplear la comunicación no verbal como herramienta para reforzar los desempeños eficientes de los alumnos y, sobretodo, cuidar de no caer en el caso contrario ya que

provocaría un efecto devaluatorio trascendental en el alumno.

5. Programar reuniones extraclase, con la finalidad de estrechar las relaciones humanas y conocer las expectativas de los jóvenes, así como el concepto que tienen de ellos mismos.

6. Canalizar, a la oficina de orientación educativa, a todo aquel alumno que a pesar de varios intentos por auxiliarlo en su rendimiento académico, siga presentando porcentajes altos de reprobación en las diferentes materias.

7. Se recomienda emplear la evaluación diagnóstica y la sumativa, con la intención de promediar o evaluar de manera permanente los logros de los estudiantes.

#### **PROCEDIMIENTO SUGERIDO PARA LA CAPACITACION DE LOS DOCENTES EN LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE COMPARTIDO.**

Para transmitir los conocimientos y los objetivos de la técnica de aprendizaje compartido a los docentes, se propone que se realice precisamente bajo los criterios establecidos para su aplicación; es decir, involucrar a los profesores en esta dinámica para que, participativamente, adquieran el aprendizaje compartido, con el propósito de que después de la vivencia personal lo incorporen a su repertorio de alternativas de enseñanza.

**MODULO DE ANTECEDENTES.** Como primera parte, se propone:

1. La realización de una dinámica de grupo donde el maestro exponga el concepto que tiene de él mismo (autoconcepto) y sus expectativas, con la finalidad de sensibilizarlos e involucrarlos activamente en la estrategia de aprendizaje compartido, así como resaltar el valor de éstos (autoconcepto y expectativas), y la importancia de tenerlos siempre presentes en la interacción diaria con el alumno.

2. La elaboración de un resumen en el que el docente exponga su opinión acerca de ¿Cómo se construye el aprendizaje?, ¿Cuál es la función del docente?, ¿Qué función cumple la escuela en nuestra sociedad?, ¿Qué objetivo se pretende alcanzar en la educación?, ¿Qué es la motivación y cómo influye en el ser humano? Hasta aquí, se recomienda que el trabajo se realice de manera individual, con el propósito de obtener como resultado un antecedente o una base de donde partir en la capacitación.

Dentro de este trabajo se incluyeron dos anexos, uno haciendo referencia a la motivación escolar y el otro sobre el proceso de adquisición de los aprendizajes, ya que es precisamente en estos contenidos donde se percibe se necesita reforzar los conocimientos de todo aquel involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Realizar una dinámica para la estructuración de los equipos de trabajo.

## **MODULO DE INTRODUCCION**

Se propone para este módulo:

1. Ya formados en equipos de trabajo (de 4 a 6 docentes), plantear claramente el objetivo de la actividad, que en este caso estará encaminada a la reestructuración de conocimientos sobre los antecedentes de nuestro sistema educativo, los métodos empleados en la enseñanza y los problemas graves de la reprobación de los alumnos en todos los niveles educativos, para luego enlazar todo esto con la necesidad de conocer los procesos básicos a través de los cuales logramos el aprendizaje; es decir, ¿cómo aprendemos?, resaltando en esta parte el período de atención efectiva del ser humano. Se propone la integración de los docentes en equipos sin indicaciones específicas, para que esto sirva de punto de comparación en la estrategia de aprendizaje compartido.

## **MODULO DE DESARROLLO**

En este módulo se pretende:

1. Capacitar a los docentes sobre el aprendizaje compartido, haciéndolos vivir la función específica de cada uno de los participantes (tanto de maestro como de integrante de equipo), sus ventajas y limitaciones, los objetivos a alcanzar mediante el empleo de esta estrategia, los requisitos mínimos de los ambientes físico y psicológico, a través de dinámicas grupales con las cuales se estructuren y trabajar el aprendizaje compartido.

2. Se sugiere que el entrenamiento se de por áreas para obtener, con el mismo ejercicio, una retroalimentación y reestructuración de los contenidos programáticos donde sea necesario intervenir. Este apartado puede ajustarse según las necesidades particulares del lugar y la población en la que se va a trabajar.

3. Se propone realizar una evaluación sobre los contenidos básicos de la técnica desarrollada y de los elementos mínimos que se están sugiriendo como necesarios para un mejor desarrollo del estudiante en el aula y en su desempeño académico, con la finalidad de que el docente compare las respuestas vertidas en esta evaluación y las opiniones que expuso al inicio de las actividades, y así, realice sus propias conclusiones.

### **INSTITUCIONALMENTE** proponemos:

1. Capacitar al personal que esté de acuerdo con las propuestas del aprendizajes compartido y con el compromiso de realizar este proyecto, en primera instancia, en las escuelas o zonas donde los reportes de reprobación sean altos.

2. Una vez seleccionadas las escuelas en las que se vaya a implementar la estrategia, informar a las autoridades (directores, subdirectores y jefes de departamento) sobre los planes por realizar, con el objeto de involucrarlos y responsabilizarlos tanto en la programación del

curso, como en la asistencia y desarrollo del mismo.

3. Comunicar clara y oportunamente del valor curricular que se otorgará a los participantes en el curso.

4. Realizar un seguimiento con la finalidad de evaluar la efectividad del curso a través de estadísticas formales y de los reportes anecdóticos de los profesores que usen la estrategia.

5. Dentro del modelo CETIS, creemos que los docentes que imparten las materias de Técnicas de Estudio y Taller de Lectura y Redacción, representan un gran apoyo en la capacitación de los alumnos, principalmente si los involucran en la realización de los resúmenes, de las síntesis, las paráfrasis, los cuadros sinópticos, etc.

6. La dotación del material y las facilidades para el desarrollo de las actividades de capacitación estarán a cargo de las instituciones.

En cuanto al material, los requerimientos generales serán:

- a. Material de lectura.
- b. Hojas blancas tamaño carta.
- c. Hojas para rotafolio.
- d. Marcadores de diferente color, y
- e. Gis y borrador.

Los recursos humanos con disposición al cambio representan el material más valioso.

En cuanto a las condiciones físicas, se propone trabajar en los salones de clase, con el fin de demostrar que éstos se pueden adecuar a las necesidades de impartición de conocimientos, si se usa la creatividad y se tiene apertura al cambio.

Necesitamos que se nos reconozca por lo que hacemos, por nuestro trabajo. Con frecuencia necesitamos que alguien se nos acerque y nos diga: "Eres estupendo, muchacho. Muy bien hecho".

Y, no lo olvides, si nosotros lo necesitamos también lo necesitan los alumnos.

Leo Buscaglia.

## VI. CONCLUSIONES.

Si la función del Sistema Educativo y de los docentes es proporcionar ayuda a los estudiantes en la adquisición de los conocimientos que le permitan un mejor desenvolvimiento en su vida y en la sociedad y, si el aprendizaje mediante la interacción social favorece esta adquisición, es importante considerar esta alternativa dentro de los métodos de enseñanza empleados en los diferentes niveles educativos, como herramienta para alcanzar los objetivos propuestos en los programas educativos.

El objetivo es que mediante esta interacción, los estudiantes no adquieran únicamente los conocimientos correspondientes a su currícula escolar sino que además, desarrollen capacidades cognoscitivas que les permitan la adquisición, adecuación y aplicación de dichos conocimientos.

Los reportes de investigación muestran consistentemente que los métodos que emplean los fundamentos del aprendizaje por interacción social, mejoran la adquisición de conocimientos, dan apertura a los juicios de valor y aplicación del mismo, favorecen el uso de herramientas personales en el manejo de información, apoyan el mejoramiento de la autoestima y de la percepción de las propias capacidades y, dirigen las expectativas de estudiantes y profesores hacia metas de aprendizaje y no al manejo memorístico de información escolar.

La estrategia de aprendizaje compartido propuesta creemos que considera las bondades de los otros procedimientos, los integra y ofrece la posibilidad de aplicarlas en una situación típica, y no óptima, de salón de clase.

Es indispensable recabar datos empíricos que prueben que lo que se está proponiendo teóricamente en el trabajo, funciona y arroja los resultados planeados.

## ANEXO No. 1

A continuación se presenta un resumen del planteamiento de Bañuelos (1990) sobre **MOTIVACION ESCOLAR**.

La motivación escolar es un tema que interesa a profesores, estudiantes, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales y, en general a quienes de alguna u otra manera están relacionados con la educación.

Cuando se valora el aprendizaje según el beneficio que puede aportar a la persona, se habla de una motivación general, pero la que más debemos conocer es aquella que aparece en situaciones específicas; es decir, cuando el estudiante se compromete propositivamente a dominar sus materias y, por ende, a incrementar tanto sus habilidades como sus conocimientos.

Es en este nivel donde la intervención resulta más accesible, ya que se puede efectuar de manera directa con el fin de elevar la motivación escolar y el rendimiento académico. Con este propósito se proporciona conocimiento sobre los diferentes modelos motivacionales a emplear en los estudiantes, para lograr involucrarlos de una manera más activa y responsable en su preparación académica.

### **MODELO ATRIBUCIONAL DE WEINER.**

Creado en la década de los setenta, este modelo se propone explicar los factores principales que determinan lo que la gente percibe de sí misma, las predicciones acerca de ejecuciones futuras, la probabilidad de tratar con mayor o menor esfuerzo determinada actividad, así como la percepción de las causas de éxito y de fracaso que pueden influir en ejecuciones futuras; causas que pueden ser atribuidas a la habilidad, el esfuerzo, la suerte y la

dificultad de la tarea.

#### **MODELO DE INCAPACIDAD APRENDIDA.**

El término incapacidad, indefensión o desamparo aprendido fue usado por Seligman y sus colaboradores desde 1967 (Adams, 1983), para referirse al hecho de que las conductas de incapacidad aprendida son resultado del aprendizaje de que el control sobre el ambiente es difícil o imposible. Con base en esto, podemos considerar que los estudiantes renuncian a esforzarse dado que suponen su incapacidad para lograr el éxito; consideran que "hagan lo que hagan" fracasarán. Las personas que se encuentran en esta situación generalmente presentan un autoconcepto académico bajo.

#### **MODELO DE AUTOVALORACION.**

Este modelo se crea a partir de algunos elementos de las teorías de motivación al logro, en términos de las autopercepciones de causalidad, y postula los factores que afectan directa o indirectamente la autovaloración del estudiante: el rendimiento, la autopercepción de habilidad y la autopercepción del esfuerzo.

#### **PROPUESTA MOTIVACIONAL.**

Se presenta una serie de sugerencias en cuanto al qué hacer para lograr que los estudiantes incrementen tanto sus habilidades como sus conocimientos académicos, principalmente dirigida a padres de familia, profesores de todos los niveles y a todo aquel individuo preocupado por los graves problemas de reprobación por los que está atravesando nuestro sistema educativo en general.

1. Fomentar atribuciones estables, ya que aseguran una constancia en la expectativa.
2. Reforzar las atribuciones estables, reiterando la confianza en el nivel de habilidad.

3. Apoyar o dirigir hacia un control interno (habilidad, esfuerzo).
4. Enfatizar que el aprendizaje se debe principalmente a factores propios de la persona.
5. Dirigir resultados tendientes al éxito.
6. Hacer trabajar a los alumnos considerados por ellos mismos como inhábiles, con el fin de conducirlos poco a poco al éxito.
7. Evitar la ley del mínimo esfuerzo.
8. Fijar metas altas en el nivel de ejecución de los alumnos, con el objeto de elevar el nivel de esfuerzo.
9. Enfatizar la importancia de la relación esfuerzo-resultado.
10. En una situación de fracaso, atribuirlo a la falta de esfuerzo, para que en otra oportunidad se eleve el nivel del esfuerzo.
11. Designar dentro de las actividades por equipo, tareas individuales específicas, ya que favorece una atribución de esfuerzo, y por lo tanto una expectativa alta.
12. No herir la autoestima de los alumnos. Hacer énfasis en este punto, pues éste es un error en el que frecuentemente se cae.
13. Retroalimentar positivamente su nivel de habilidad para que vaya desarrollando un aprendizaje endógeno (interno).

14. Enfatizar la importancia de la motivación en el ser humano, especificando la relevancia en los estudiantes, ya que les brinda la oportunidad de incrementar sus habilidades y el dominio del conocimiento.

15. Verbalizar el beneficio de aprender aprendiendo, o bien, aprender en un ambiente de libertad y con el propósito de hacerlo.

16. Emplear lo menos posible o evitar hasta donde sea posible las evaluaciones tradicionales (exámenes escritos), ya que difícilmente proporcionan el verdadero nivel de habilidad de los alumnos y no favorecen un aprendizaje endógeno.

17. Fomentar una buena relación profesor-alumno.

18. Crear confianza en el grupo, y conocer a cada alumno por su nombre.

19. Elevar el nivel de logro.

20. Definir con claridad las metas y los objetivos planteados en los programas.

### ¿COMO SE CONSTRUYE EL CONOCIMIENTO?

Este material se anexa como apoyo para todo aquel estudioso que se interese en comprender, cómo es que llegamos a adquirir conocimientos y cómo lo empleamos transformando el entorno para la satisfacción de las necesidades.

Se pretende que la comprensión del proceso de aprendizaje conlleve, principalmente a todos aquellos involucrados directamente en el proceso educativo, a:

- a). La planeación de la enseñanza.
- b). La sistematización de la enseñanza.
- c). Creatividad y diseño de material didáctico acorde con los objetivos programados.
- d). Una evaluación acorde a los propósitos del aprendizaje, y no exclusivamente centrada en la cuantificación del material que memorísticamente se maneja.

### ¿COMO APRENDEMOS?

Es a través de los sentidos que el ser humano tiene contacto con el medio ambiente (entorno), y gracias a la estimulación de éstos es como logramos interiorizar la información para hacer interpretaciones particulares (formación de esquemas cognoscitivos o conocimientos previos), con base en la estructura previa que se posee y las experiencias adquiridas con esta interacción.

En todas las interpretaciones de los individuos participan funciones psicológicas elementales como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento, que aparecen en forma primaria (desarrollo natural), para posteriormente transformarse (por la influencia del medio social-cultural), en procesos psicológicos superiores (Luria, en Vygotski, 1988).

Cuando el individuo adquiere la habilidad de regular voluntariamente el entorno, y

realiza un manejo consciente de la percepción, atención, memoria y pensamiento, y además, emplea para la adquisición de los conocimientos la comunicación y tecnología (herramientas) como facilitadores del mismo, entonces y sólo entonces se estará hablando de percepción y atención voluntaria, así como de memoria y pensamiento lógico.

Para auxiliar a los estudiantes en el desarrollo de estas habilidades, se debe tener presente:

1. Los elementos que intervienen en la adquisición del conocimiento, así como los conocimientos de lo que uno sabe o piensa "metacognición".

2. Enfatizar que depende en gran parte del propio sujeto la autogeneración de estimulación (estimulación artificial) que se convierta en las causas inmediatas del comportamiento.

Cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos diferentes; primero en el plano social y después en el plano psicológico, es decir los hechos se presentan en el entorno, de donde el individuo los aprehende a través de los sentidos, los interpreta y los internaliza para hacerlos parte de sus estructuras cognitivas.

## BIBLIOGRAFIA .

- Adams, J. A. (1983). **Aprendizaje y memoria**. México: Manual moderno.
- Alcántara, S. A. (1990). Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria. *Perfiles Educativos*, Núm.49-50 pág. 51-65.
- Anderson, J.R. (1983) **The architecture of cognition**. Cambridge: Harvard University Press.
- Bañuelos, M. A. (1990). Motivación escolar: Una propuesta didáctica. *Perfiles Educativos*, Núm. 49-50 pág. 56-63.
- Bonfil, R. G. (1993). Civismo socialización y organización escolar. *Revista Mexicana de Pedagogía*. Núm. 14 pág. 17-19.
- Bordieu, P. y Passeron, J.C. (1967) **Los estudiantes y la cultura**. Barcelona: Labor.
- Bravo, M.T., Carbajosa, M.D., Castro, L.I., Hoyos, M.C. (1988). El fracaso escolar: Análisis y perspectivas. *Cuadernos del CESU núm. 11*. México: UNAM.
- Bruner, J. (1987) **La importancia de la educación**. España: Paidós.
- Buscaglia, L. (1992). **Vivir, amar y aprender**. México: Diana.
- Butcher, H.J. (1979) **La inteligencia humana**. 2a Ed. Madrid: Marova.
- Castañeda, S. y López, M. (1990). Modelamiento computacional de mecanismos de aprendizaje de novato a experto. *Revista Mexicana de Psicología*, 7(1 y 2) pág. 157-171.
- Carbajosa, M.D. (1988). Una perspectiva de análisis del fracaso escolar. En: M.T. Bravo, M.D. Carbajosa, L.I. Castro, y M.C. Hoyos. *El fracaso escolar: Análisis y perspectivas*. *Cuadernos del CESU núm. 11*. México: UNAM.
- Chance, P. (1984). **Aprendizaje y Conducta**. México: Manual Moderno.
- Claxton (1984) **Vivir y Aprender**. Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial. pág.335-354.
- Corsi-Cabrera, M. (1983). **Psicofisiología del sueño**. México: Trillas.
- De Vega, M. (1989). **Introducción a la Psicología cognitiva**. México: Alianza Psicología.
- Díaz de León, D. S. (1994). La representación mental del autoconcepto y las figuras de autoridad de alumnos de primaria, secundaria, bachillerato y profesional con alto y bajo rendimiento académico. México: UNAM. Tesis de Licenciatura.
- Díaz-Infante, N.J. (1991). La importancia del mediador en la construcción del conocimiento. *Revista Mexicana de Pedagogía*. Núm. 5 pág. 36-39.
- Díaz-Infante, N.J. (1992). El método de proyectos en el jardín de niños. *Revista Mexicana de Pedagogía*. Núm. 11 pág. 31-33.

- Díaz-Infante, N.J. (1993). Bases teóricas de la educación preescolar en México. *Revista Mexicana de Pedagogía*. Núm.14 pág. 20-21.
- Edwards, D y Mercer,N. (1988). *El conocimiento compartido*.España: Paidós.
- Fernández, E.M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Forgus, R.H. y Melamed, L.E. (1989). *Percepción: Estudio del desarrollo cognoscitivo*. México: Trillas.
- García, B. (1983) Afectividad y rendimiento escolar. *Cuadernos de Pedagogía*. 103-104, 18-22.
- Gasser, Th., Von Lucadou-Müller, I. Verleger, R. y Bächer, P. (1983). Correlating EEG and IQ: A new look at an old problem using computerized EEG parameters. *Electroencephalography & Clinical Neurophysiology*, 55, 493-504.
- Gómez, G. (1981) Autoestima: expectativas de éxito o de fracaso en la realización de una tarea. *Revista de la asociación latinoamericana de psicología social*. 1, #1. 135-156.
- Gómez, V. J., Smith, M. M., Valle, F. A. (1990). Formación profesional y calidad de la educación. *Perfiles Educativos*, Núm. 47-48 pág. 24-32.
- Guilford, J. P. (1977) *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Guinot, F. y Millán, M. (1986) La percepción de la escuela y el rendimiento académico. *Revista de psicología y pedagogía aplicadas*. 17 (32), 27-36.
- Harmony, T., Marosi, E., Díaz de León, A. E., Becker, J. y Fernández, T. (1990a). Effect of sex, psychosocial disadvantages and biological risk factors on EEG maturation. *Electroencephalography & Clinical Neurophysiology*, 75, 482-491.
- Harmony, T., Hinojosa, G., Marosi, E., Becker, J., Fernández-Harmony, T., Rodríguez, M., Reyes, A. y Rocha, C. (1990b). Correlation between EEG spectral parameters and an educational evaluation. *International Journal of Neuroscience*,
- Kaye, H., John, E.R., Ahn, H. y Pritchep, L. (1980). Neurometric evaluation of learning disabled children. *International Journal of Neuroscience*, 13, 15-25.
- López, O.M. y Castañeda, F.S. (1990) Criterios metodológicos para la evaluación de programas instruccionales asistidos por computadora. *Revista Mexicana de Psicología*, 7(1 y 2), pág. 173-178.
- Marosi, E., Harmony, T., Sánchez, L., Becker, J., Díaz de León, A.E. y Bernal J. (1992). Maturation of the coherence on the EEG activity in normal and learning disabled children. *Electroencephalography & Clinical Neurophysiology*, 00, 000-000.
- Márquez, P.T. (1990). Actividades didácticas significativas: una propuesta cualitativa para preescolar y primaria. *Cuadernos de trabajo de la serie " Complemento escolar"*, Núm. 5 pág. 46-51.
- Martínez-Guerrero, J. y Sánchez-Sosa, J. (1993). Estrategias de aprendizaje: Análisis predictivo de hábitos de estudio en el desempeño académico de alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 10 (1) pág. 63-73.

Miklos, T. y Tello, M. E. (1990). Movimiento nacional para el mejoramiento de la calidad de la educación en México. *Revista Mexicana de Pedagogía*, Núm 3 pág. 53-60.

Miras, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Morán, O. P. y Marín, Ch. E. (1990). El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento. *Perfiles Educativos*, Núm. 47-48, pág. 56-60.

Oñate, M.P. (1989) *El autoconcepto: formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.

Palacios, C.F. (1991a). El maestro y el servicio de orientación. *Revista Mexicana de Pedagogía*, Núm. 5 pág. 43-46.

Palacios, C. F. (1991b). Cuatro modelos educativos y algunos conceptos acerca del enfoque de sistemas. *Revista Mexicana de Pedagogía*, Núm. 8 pág. 21-24.

Palacios, C.F. (1993). El problema permanente de estimar la calidad de la educación en las escuelas. *Revista Mexicana de Pedagogía*, Núm. 14 pág. 15-16.

Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1985). Enseñanza Recíproca: Actividades para promover la "Lectura con la mente". En Th. L. Harris y E.J. Cooper. *Reading, Thinking and concept development*. New York: College Entrance Examination Board. Traducción de Gerardo Hernández y Bertha Velázquez.

Palincsar, A.S. y Klenk, L. (1992). Enseñanza recíproca: Diálogos de aprendizaje para mejorar la comprensión de textos. Extractos de *Fostering literacy learning in supportive contexts*. *Journal of Learning disabilities*, 25(4). 211-225. Traducción Gerardo Hernández.

Peretti, A. (1989). El maestro no solo habla también organiza. *Revista Mexicana de Pedagogía*, Núm. 90 pág. 5-11.

Pérez, G.A. (1993). La formación del docente como intelectual comprometido. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 8/9 (enero-junio), pág. 42-53.

Quesada, C. R. (1993). Influencia de un sistema tutorial en el rendimiento escolar de alumnos sobresalientes de bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 10(2). pág. 147-152.

Rand, Yaacov. (1991). Funciones Cognoscitivas Deficiencias y Determinantes no intelectuales. *Revista Mexicana de Pedagogía*. pág. 40-42.

Rivière, A. (1983). ¿Por que fracasan tan poco los niños?. *Cuadernos de Pedagogía*, 103-104, 7-13.

Rivière, A. (1990). La teoría cognitiva social del aprendizaje: implicaciones educativas. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial. pág. 69-80.

Rockwell, E. (1990). Propuestas actuales y valores históricos en la educación mexicana. *Revista Mexicana de Pedagogía*, Núm.3. pág.7-11.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. España: Paidós.

- Rosemberg, M. (1979) *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Santoyo, V. C. y Espinoza, A. M. (1990). Interacción social en escenarios preescolares: Aspectos metodológicos y conceptuales. *Revista Mexicana de Psicología*, 7(1 y 2) pág. 25-36.
- Schmuck, R. A. (1991). La organización del equipo en el aula. *Revista Mexicana de Pedagogía*, Núm. 5 pág. 4-8.
- Slavin, R. (1990). *La enseñanza y el método cooperativo*.
- Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Tapia, J.A. y Montero, G.C. (1990). Motivación y aprendizaje escolar. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza editorial. pág. 183-198.
- Tirado, S. F. y Backoff, E. E. (1993). El valor psicopedagógico de los errores. Un recurso desaprovechado en la evaluación. *Revista Mexicana de Psicología*, 10(2) pág. 175-181.
- Uscanga, L.M. (1993). ¿Verdugos o maestros?. *Revista Mexicana de Pedagogía*, Núm. 14 pág. 34-35.
- Vigotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wiet, S. y Goldstein, L. (1979). Successful and unsuccessful university students: Quantitative hemispheric EEG differences. *Biological Psychology*, 8, 273-284.