

153
2e1



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

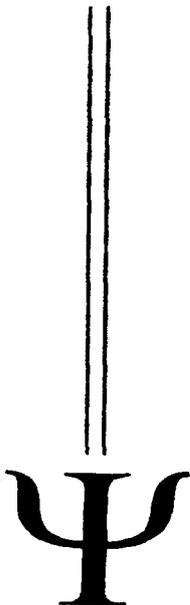
FACULTAD DE PSICOLOGIA

LA PARTICIPACION DE LOS PADRES EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL
AULA DE LA ESCUELA PRIMARIA. COMO
ESTRATEGIA PARA INCREMENTAR LA
MOTIVACION DE LOGRO Y EL DESEMPEÑO
ACADEMICO DE LOS ALUMNOS

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
L O B O S I B A J A E R W I N

DIRECTORA DE LA TESINA:
MTRA. MARIA ESTELA JIMENEZ HERNANDEZ



MEXICO, D. F.

1997

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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 esta 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.

DEDICATORIAS

A mis padres:

**Sr. Francisco Medardo Lobo Erwin y Sra. Natalia Sibaja de Lobo,
con amor, respeto y agradecimiento.**

A mi esposa:

**Profra. y Lic. Silvia G. Cruz de Lobo,
con el amor de siempre.**

A mis hijos:

**C.P. Erwin Francisco Lobo Cruz e Ing. Quím. Ind. Sylvia Ludmila Lobo Cruz,
con profundo amor paternal y agradecimiento
por el ejemplo que me han dado.**

A mis hermanos:

**Sr. Urso Lobo Sibaja, Profra. Piedad Lobo Sibaja,
Dra. Ana María Lobo Sibaja y
Enf. Ma. del Carmen Lobo de Ríos,
con sincero amor fraternal.**

A la Mtra. Ma. Estela Jiménez Hernández,

sin cuya atinada asesoría
no me hubiera sido posible culminar este trabajo,
con profundo respeto y admiración.

A las Maestras

**Benilde García Cabrero, Rosa del Carmen
Flores Macías, Patricia Moreno Wonchee y
Frida Díaz Barriga Arceo,
por sus invaluables sugerencias para la
culminación de esta tesina.**

AGRADECIMIENTOS:

Quiero manifestar mi agradecimiento más sincero, a la Maestra María Estela Jiménez Hernández por su esforzada y atinada dirección de esta tesina, cualidades sin la cuales no me hubiera sido posible llevarla a feliz término.

Así mismo, manifiesto mi reconocimiento a las Maestras Frida Díaz Barriga Arceo, Rosa del Carmen Flores Macías, Patricia Moreno Wonchee y Benilde García Cabrero por sus invaluable sugerencias que contribuyeron al enriquecimiento de este documento y a su culminación.

Con todas esas personas guardo una eterna deuda de gratitud.

Mi gratitud también para el equipo que conforma la División de Educación Continua de la Facultad de Psicología y para todos los Maestros que participaron con sus conferencias en el Seminario de Tesina IV.

Erwin Lobo Sibaja
Primavera de 1997.

INDICE

INDICE.

RESUMEN.....	1
INTRODUCCION.....	3
1. EDUCACION.....	10
1.1 Concepto.....	10
1.2 La Educación Primaria en México.....	12
1.2.1 Contextualización histórica.....	12
1.2.2. Marco Jurídico.....	14
1.2.2.1. Artículo 3º constitucional.....	14
1.2.2.2. Ley General de Educación.....	15
1.2.2.3. El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.....	15
2. LA ESCUELA PRIMARIA EN MEXICO.....	17
2.1 La organización actual de la Escuela Primaria.....	17
2.2 Funcionamiento.....	18
2.3 Cómo se han manejado y cómo se manejan las relaciones familia-maestro.....	22

3. LA MOTIVACION DE LOGRO Y EL DESEMPEÑO ACADEMICO	
EN LA ESCUELA PRIMARIA	25
3.1 Aprendizaje	27
3.1.1 Aprendizaje Significativo	28
3.2 Concepto de motivación	29
3.2.1 Motivación de logro	32
3.2.1.1 Los factores relacionadas con la motivación de logro y el desempeño académico	36
3.3 Cómo los padres de familia participando en el proceso de enseñanza aprendizaje pueden incidir en la motivación de logro y en el desempeño académico de los educandos	52
4. PROPUESTA	59

4.1 Descripción de la propuesta.....	59
4.1.1 Aspectos organizativos y administrativos.....	59
4.1.2 Aspectos técnicos.....	61
4.1.2.1 Fase de sensibilización a los padres.....	61
4.1.2.2 Fase de asesoramiento psicopedagógico.....	62
4.1.2.2.1 Manual de Orientación.....	70
4.1.2.2.1.1 Aspecto didáctico	70
4.1.2.2.1.2 Aspecto psicológico.....	71
4.1.2.2.1.3 Ejemplo de Manual de Orientación.....	74
CONCLUSIONES.....	109
REFERENCIAS.....	113

RESUMEN

RESUMEN

El presente trabajo intenta fundamentar que la participación de los padres de familia en el aula de la escuela primaria, como colaboradores del profesor en la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje de temas o habilidades que según su profesión o actividad laboral diaria dominan, incide en la motivación de logro de los alumnos.

La propuesta establece un conjunto de estrategias para hacer viable y eficaz esa coparticipación padre-maestro, entre las que se considera una fase de sensibilización, otra de asesoría a los padres y la elaboración de un Manual de Orientación que resuma las experiencias obtenidas en la fase de asesoría.

INTRODUCCION

En un artículo publicado en la revista Nexos en 1991, Gilberto Guevara Niebla aseveró, con base en los resultados de su investigación, que "...hay una preocupante declinación de la calidad de la educación mexicana y, en consecuencia urge tomar medidas para mejorar su desempeño" (p. 33). Este autor expresó, parafraseando a Doré, autor del libro "La fiebre de los Diplomas", que ese bajo desempeño era debido al énfasis que se le da a la escolarización encaminada a la mera producción y obtención de certificados o credenciales, "hecho que casi siempre se asocia a una práctica escolar burocrática, ritual, tediosa, impregnada de angustia y aburrimiento, destructora de la curiosidad y la imaginación de los niños y, en esa misma medida, del potencial creativo de las naciones" (p. 33).

Guevara Niebla ilustra el bajo desempeño académico con los datos obtenidos de su estudio realizado con 3 248 niños de educación primaria, 84% de los cuales obtuvieron un promedio de calificación de 4.84 en una escala de 10.

El reconocimiento de la baja eficacia y eficiencia del sistema educativo, ha orientado los esfuerzos de los gobiernos de los últimos sexenios al mejoramiento de la calidad educativa.

En este sexenio que transcurre, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, propugna por la formación de un ciudadano poseedor de "valores esenciales,

conocimientos fundamentales y competencias intelectuales que permitan aprender permanentemente"; que tengan "curiosidad y el gusto por el saber, ... hábitos de trabajo individuales y de grupo y... destrezas para la actividad productiva..." (S.E.P. 1996, p. 19). Se pretende formar, ciudadanos competitivos, capaces de afrontar eficazmente los desafíos que plantea un entorno social que cambia aceleradamente, no sólo desde el punto de vista tecnológico, sino político, económico y social.

Sin dejar de admitir que la consecución de las metas planteadas depende de una compleja interrelación de factores sociales, económicos, políticos e históricos, el presente trabajo fundamentará que un factor importante para arribar a las mismas, es la denominada motivación de logro, es decir, la motivación que impulsa a los sujetos humanos a relacionarse competentemente con las fuerzas medio ambientales y que ha sido postulada como un atributo de la personalidad (Mussen, 1971).

Según el mismo autor, la motivación de logro se adquiere a muy temprana edad en el hogar, debido preponderantemente a la acción de los padres; así, el presente trabajo postula que, para mantener e incrementar esta motivación cuando el niño ingresa a la escuela, seguirá siendo necesaria la acción de los padres, sobre todo mientras asiste a la escuela primaria.

Muchos investigadores han reconocido ésto, lo cual se muestra en los diferentes programas que se han desarrollado para involucrar directamente a los padres en todos los aspectos del proceso educativo, programas cuyos resultados muestran que ese involucramiento está positivamente relacionado con una ganancia en el rendimiento académico de los estudiantes (Fernández, 1973; Illinois State Board of Education, 1993); también se han creado materiales instruccionales especiales que les permiten a los padres incrementar su propio conocimiento, habilidades, capacidades y autoconfianza encaminados a convertirlos en maestros más efectivos de sus propios hijos (National Institute for Literacy, 1994).

Sylvia Schmelkes (1995) asegura que involucrar a los padres de familia en las tareas escolares de los hijos, refuerza el aprendizaje escolar, y que ese involucramiento podría llevarse hasta la impartición de clases específicas en el grupo escolar de sus hijos: el padre que es "carpintero puede dar una clase o una serie de clases para el área de educación artística, la señora que vende en la miscelánea puede dar una clase de cómo administra su pequeño negocio; los padres de familia que han salido de la comunidad pueden llegar a comentar sus experiencias sobre la vida en la ciudad o en otro país" (p. 107)

Con base en todo lo anterior, el presente trabajo fundamentará que la participación de los padres de familia en el aula de la escuela primaria, coparticipando con el profesor de educación primaria en la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje de temas o habilidades que ellos dominan,

según su profesión o actividad laboral diaria, incide en la motivación de logro y en el desempeño académico de los alumnos.

Entre los sustentos teóricos del mismo, se encuentra la teoría del establecimiento de metas, en particular en lo que Locke y Latham afirman. Estos investigadores, desde una perspectiva social cognitiva, definen meta como algo que está fuera del individuo y que éste trata de alcanzar. Aseveran que las metas motivan a la gente a actuar para reducir la discrepancia entre dónde están y dónde quieren estar. Así, la meta "provee el "motor" que mueve a los organismos a actuar y a fijar la dirección en la cual se actúa, ésto es, aproximarse o evitar ciertos objetos en el ambiente" (Pintrich y Schunk, 1996, p.208).

Locke y Latham sustentan que una persona que es vista por el alumno como legítima, confiable, conocedora o bien informada, apoyadora y simpática, está físicamente presente y provee razones convincentes, puede conducirlo al establecimiento y logro de metas de aprendizaje, hecho de suma importancia en cuanto que los estudiantes que persiguen metas de aprendizaje tienden a buscar retos y persisten en la tarea aun cuando encuentren dificultades (Woolfolk, 1995).

Así mismo se apoya en la teoría atribucional de Weiner la cual asume que las atribuciones que el individuo hace en relación a las causas de sus éxitos o fracasos, influye en la selección de metas, nivel de esfuerzo, persistencia y logro,

y que, en ese proceso de atribución, juega un papel importante la retroalimentación que le proporcionan al niño los adultos que lo rodean, como son los maestros y los padres (Pintrich y Schunk, 1996; Tapia, 1991; Weiner y col., 1983; Woolfolk, 1995).

En el presente trabajo se considera que los padres de familia poseen las características de las que hablan Locke y Lathman. Por una parte son vistas por el niño como legítimas y estarán físicamente presentes en el aula y dispuestas siempre a apoyar al niño; por otra parte, son confiables, conocedoras y bien informadas sobre los temas, conceptos o habilidades que enseñarán (ya que se generan en el trabajo o profesión que desempeñan), y por lo tanto, pueden proveer una razón convincente para la meta, ayudar al estudiante a establecerlas y proporcionar al niño la retroalimentación que le permita hacer las atribuciones adecuadas.

Los padres de familia, en cuanto llenan los requisitos anteriores, pueden fungir como colaboradores directos del maestro en la conducción de proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula de modo tal que coadyuven en el incremento de la motivación de logro y mejore, en consecuencia, el desempeño académico de sus propios hijos.

El tema central de la propuesta de la presente tesina , es precisamente proponer la estrategia de coparticipación padre-maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de la escuela primaria, para incrementar esta motivación de logro y por lo tanto el desempeño académico de los alumnos.

En términos generales, el desarrollo de la propuesta considerará las siguientes fases:

- 1) Fase de sensibilización de los padres.
- 2) Fase de asesoría a los padres sobre las habilidades básicas para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- 3) Fase de asesoría a los padres sobre formas de motivar a los niños en el aula.
- 4) Fase de elaboración de un manual de orientación para los padres de familia.
- 5) Fase de calendarización de la participación y de definición de los temas, según el programa del grado.

CAPITULO

1

1. EDUCACION.

1.1 Concepto.

Werner Jaeger (1978), expresa en su libro Paideia que la educación es una función tan natural y universal de toda sociedad humana, que por su misma evidencia tarda mucho en llegar a la plena conciencia de aquellos que la reciben y la practican y agrega que, en la educación actúa la misma fuerza vital, creadora y plástica, que impulsa espontáneamente a toda especie viva a su mantenimiento y propagación, fuerza que en el hombre adquiere "el más alto grado de su intensidad, en cuanto que él, consciente y voluntariamente, la dirige a la consecución de un fin" (p 3).

En la Grecia clásica, los griegos estaban convencidos de que la vida humana, como el mundo natural, estaba regida por leyes, y que éstas debían ser puestas al servicio de la educación, para formar verdaderos hombres, en un proceso de construcción consciente, del mismo modo que el alfarero modela su arcilla y el escultor sus piedras. La más alta obra de arte que los griegos se propusieron, en su afán educativo, fue la creación del hombre viviente (op. cit.).

Herbart, también se refirió a la educación como el arte de construir, de edificar y de dar las formas necesarias al carácter con base en la moral (Atkinson, 1976) y Kant (citado por Feroso, 1981) afirmó que la educación es el desarrollo en el

hombre de toda perfección que lleva consigo, y que tan sólo por la educación puede llegar a ser hombre.

Para Marx, (citado por Bochensky, 1975), la educación debe estar encaminada a formar al hombre responsable, capaz de vivir en relación con otros, en comunidad, que es la única forma de alcanzar su libertad, concepción que es muy parecida a la de Dewey (1929), quien sostuvo que el hombre se forma en las interacciones con el ambiente social y natural y que debe constituirse en un ciudadano crítico, obligado a optar siempre por el método científico para guiar su conducta, antes que por las creencias, tradiciones y costumbres.

En síntesis, la educación es la actividad mediante la cual los adultos tratan de formar a los hombres en desarrollo, inculcándoles normas, habilidades y conocimientos que aseguren tanto la supervivencia personal como de la especie y el progreso social. Tal actividad es planeada y debe sustentarse en una clara conciencia del contexto en que se lleva a cabo, la cultura y los valores dominantes del momento histórico, del tiempo "en que le acontece vivir cuyos rasgos son siempre distintos de los otros tiempos" (Ortega y Gasset, citado por Inciarte 1986, p. 148), teniendo siempre presente que la educación "es preparar en el presente vidas futuras" (op. cit).

La educación está ligada con los problemas del momento histórico y del lugar en que le toca cumplir su función, y proyecta su acción hacia el futuro. De este modo, en el caso particular de nuestro país, es imprescindible considerar la problemática actual de la globalización de la economía, del deterioro ecológico acelerado, de la ubicación de nuestro país, con una economía dependiente y un gran atraso científico y tecnológico, en el marco de los países económicamente poderosos, con quienes tiene que competir en el marco de un tratado de libre comercio.

1.2 La Educación Primaria en México.

1.2.1 Contextualización histórica.

La historia de la escuela primaria mexicana se remonta a la época de la restauración de la República, cuando se expidieron dos leyes que fundamentaron la educación en 1867 y 1869, por el gobierno constitucional de Juárez: la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal del 2 de diciembre de 1867 y el dictamen sobre la reforma a ésta, expedida el 5 de enero de 1869.

En esa época, la política educativa del Estado se fundamentó en la idea de progreso y tendió a propiciar la formación de valores cívicos y habilidades en el futuro ciudadano.

Después de la Revolución Mexicana, la educación en México ha atravesado por etapas cruciales "que marcan pautas que, a pesar de apelar a los mismos fines, se diferencian muy bien por sus intenciones políticas y por los valores que trataban de imbuir a la población" (Ornelas, 1996, p. 98).

Entre esas etapas podemos mencionar la que se inicia en 1917, cuando los radicales triunfan en el congreso constituyente y le dan un tono antirreligioso y jacobino a la educación (op. cit.).

En 1921, con Vasconcelos, creador de la Secretaría de Educación Pública, se buscó consolidar la nacionalidad por medio de valores culturales y un ímpetu civilizador, pero al burocratizarse el aparato escolar, los valores culturales fueron cambiados por una enseñanza que enfatizó los valores cívicos, el anticlericalismo y tendió a fortalecer la ideología de la Revolución Mexicana.

Narciso Bassols impulsó una reforma, que sentó las bases de la totalidad del subsistema de educación tecnológica que hasta hoy perdura (op. cit.).

La siguiente etapa se consolidó con Jaime Torres Bodet, quien intentó una restauración del espíritu vasconceliano: restableció las misiones culturales, fundó la Biblioteca Enciclopédica Popular e inició la Campaña Nacional contra el Analfabetismo; sin embargo, la segunda Guerra Mundial con las consecuencias que trajo consigo, hicieron que el Lic. Torres Bodet optara por una estrategia que dio prioridad a la unidad nacional frente a la amenaza del fascismo y del nazismo.

En los días que vivimos, los fines de la educación mexicana se plasman en el artículo tercero constitucional y en la Ley General de Educación, que pretende operativizar el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (S.E.P., 1996)

1.2.2. Marco Jurídico.

1.2.2.1. Artículo 3º constitucional.

El Artículo 3º constitucional vigente, ordena entre otras cosas que "La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia" y que deberá ser orientada por un criterio basado "...en los resultados del progreso científico..." (S.E.P., 1993, p. 27).

1.2.2.2. Ley General de Educación.

Esta ley, reglamentaria del artículo tercero constitucional, en su segundo artículo expresa que "todo individuo tiene derecho a recibir educación..." y que ésta "...es un medio para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad..." "En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social..." (S.E.P., 1993, pp.49 y 50). En la fracción VII de su artículo 7o. expresa que la educación debe "fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científica y tecnológica" (p. 51).

1.2.2.3. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

El programa mencionado propugna la formación de un ciudadano poseedor de "...valores esenciales, conocimientos fundamentales y competencias intelectuales que le permitan aprender permanentemente..." que tenga "... curiosidad y el gusto por el saber, ...hábitos de trabajo individuales y de grupo, y... destrezas para la actividad productiva..." es decir, de un ciudadano competitivo, capaz "... de adecuarse continuamente a nuevos entornos y de afrontar desafíos..." (S.E.P. 1996, p.p. 19 y 27).

CAPITULO

2

2. LA ESCUELA PRIMARIA EN MEXICO.

2.1 La organización actual de la Escuela Primaria.

La escuela primaria actual se constituye por el personal docente y el personal de apoyo y asistencia a la educación. El personal docente está conformado por un director, profesores de grupo y un secretario y, el personal de apoyo y asistencia a la educación, por los trabajadores manuales que hacen el aseo del edificio escolar y de los salones de clase.

La organización de la escuela se da en dos niveles: El administrativo y el técnico, ambos bajo la responsabilidad directa del director del plantel.

Técnicamente, la escuela primaria está constituida por seis grados, del primero al sexto, los cuales pueden estar divididos en diversos grupos, según el tamaño del edificio y de la población escolar.

Cada uno de los grupos está a cargo de un profesor egresado de alguna de las escuelas normales del país donde se forma como profesional para ejercer la docencia en educación primaria.

La mayoría de las escuelas primarias en el D.F. funcionan en edificios escolares construidos ex-profeso, algunos de los cuales son modernos y otros datan de fechas anteriores a 1950.

Generalmente las escuelas son de organización completa y cuentan con recursos didácticos, algunos muy antiguos en relación a la etapa de desarrollo tecnológico que vivimos y bastante adecuados otros, en cuanto que existen escuelas que cuentan con monitores de televisión, videograbadoras y computadoras e, incluso existen algunas que están conectadas vía línea telefónica, a través de sus computadoras, a la llamada red juvenil, y están en constante comunicación con escuelas de otras partes del mundo.

2.2 Funcionamiento

La circular 001 que expide la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal al inicio de cada ciclo escolar, tiene "el propósito de orientar en el marco jurídico educativo las actividades del supervisor, director y profesor de los planteles de educación primaria en el Distrito Federal ... y la debida organización y funcionamiento de éstos..."(González, 1994, p. 1).

Esta circular 001, sirve a los propósitos de este capítulo de exponer las funciones y responsabilidades de los directores y profesores de los planteles de educación primaria.

En el aspecto administrativo, el director de la escuela tiene las siguientes responsabilidades:

- Dar curso a la inscripción y distribución de los alumnos de segundo a sexto grados.
- Integrar, desde el primer día de labores, los grupos y asignar a cada uno de los docentes al grupo que atenderá con base en criterios tales como: necesidades del servicio, experiencia docente, participación en actividades de actualización, interés personal de los profesores, enmarcado todo ésto en el Plan de Trabajo Anual, en el cual se destacan de manera significativa, los aspectos que contribuyen a ayudar al profesor en su desempeño en el aula.
- Elaborar la plantilla del personal a su cargo en el formato correspondiente, informar a la autoridad respectiva de educación primaria en el Distrito Federal de las incidencias del personal docente y de apoyo y asistencia a la educación y de entregar los datos estadísticos de inscripción, altas y bajas de la población escolar conforme a la normatividad establecida.

«Extender, de conformidad con los registros escolares correspondientes bajo su responsabilidad, constancia de estudios realizados en los respectivos planteles hasta el quinto grado, así como la de inscripción o asistencia y carta de buena conducta de todos los grados.

La mencionada circular establece en el aspecto técnico, que:

«En cada sector, zona y plantel escolar, se constituirá un Consejo Técnico Consultivo, el cual funcionará como órgano académico colegiado para diagnosticar y solucionar situaciones pedagógicas y emitir opiniones y propuestas que coadyuven a mejorar la calidad del servicio educativo.

«En forma permanente el director de la escuela junto con los profesores de grupo, identificarán oportunamente a los alumnos con problemas en el aprendizaje escolar o susceptibles de reprobación, así como aquellos que estén en situación de extraedad y solicitar al supervisor de zona escolar la atención de estos alumnos a través de los servicios de: Segundo de Nivelación, Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar o Grupos de Extraedad según sea el caso.

El director sugerirá, especialmente entre los profesores de primero y segundo grados, la selección de aquellas técnicas y métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura en donde el niño participe activamente.

En lo que se refiere al profesor de grupo, éste es el encargado de conducir las actividades de enseñanza-aprendizaje del grupo conforme al plan de estudios y programas vigentes, de llevar a cabo la evaluación del aprendizaje, de conformidad con las normas establecidas en el acuerdo secretarial respectivo y de rendir los informes que el director le pida: gráficas de aprovechamiento, datos sobre la inscripción en el grupo a su cargo, altas y bajas. Está obligado, además, a vigilar y orientar los recreos sin delegar esta tarea en equipo de vigilancia alguno y, durante el período invernal, observar las disposiciones recibidas a través del Sistema de Radiocomunicación Escolar.

Así mismo, los profesores de grupo, de acuerdo y con el asesoramiento de la dirección de la escuela y conforme a la programación respectiva, realizarán con los padres de familia las juntas que consideren necesarias durante el ciclo escolar, para informarles del avance en el aprendizaje de sus hijos.

2.3 Cómo se han manejado y cómo se manejan las relaciones familia-maestro.

Ya en 1991, en el documento titulado "Hacia un nuevo modelo educativo", editado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, se identifica a la participación social como tónica de la modernización del país y, circunscrita a la política de modernización educativa, se la considera como elemento integral del proceso educativo.

El documento citado agrega que "El reto consiste en involucrar a los maestros, a los padres de familia¹ y a los estudiantes en la aplicación de los procedimientos de enseñanza aprendizaje² que refuercen los valores de la educación mexicana, que estimulen la imaginación, el examen colectivo y el trabajo personal y que se enfoquen congruentemente a la solución de problemas concretos mediante el uso del método y el manejo preciso de la información" (p. 109).

Por su parte, la Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, establece en el artículo 65 del capítulo VIII, sección 1, que, entre otros, son derechos de los padres de familia colaborar con las autoridades escolares para la superación de los educandos y formar parte de los consejos de participación social (op. cit.).

¹ Subrayado nuestro

² Idem.

Parace ser que los consejos de participación social aún no se han generalizado y la participación de los padres de familia, en algunos casos, se reduce a asistir a la escuela cuando son convocados, el día de las inscripciones, a una reunión de información, en la que el director y los profesores explican la forma de trabajo que se adoptará en el curso escolar, y a reuniones de información sobre el avance en el aprendizaje de sus hijos durante el año escolar; sin embargo, hay casos en los que los padres participan más directamente en el proceso educativo, como son aquellos en los que exponen alguna conferencia a sus iguales o a los propios niños o les instruyen en el aprendizaje de alguna habilidad.

CAPITULO

3

3. LA MOTIVACION DE LOGRO Y EL DESEMPEÑO ACADEMICO EN LA ESCUELA PRIMARIA.

Este tema involucra dos conceptos íntimamente relacionados que describen sendos acontecimientos propios de los contextos escolares, vale decir, de los salones de clase en las escuelas: el aprendizaje y la motivación.

El fin de la escuela (y de la escuela primaria en particular) es propiciar en el alumno todos aquellos aprendizajes que una sociedad considera valiosos en cuanto que dotan al individuo de los conocimientos, estrategias cognoscitivas y habilidades, que le permitirán un intercambio óptimo con el ambiente social y natural y las posibilidades de transformarlos.

Sin entrar en discusiones sobre lo que cada sociedad en particular considera valioso (tema de la filosofía de la educación), es innegable que a través de la acción educativa de la escuela, se trata de optimizar el proceso de aprendizaje en los alumnos, es decir, de que el aprendiz desarrolle al máximo sus potencialidades, de que integre en sus estructuras cognoscitivas el mayor número de conocimientos y estrategias y de que sea capaz de usarlos para relacionarse eficazmente con su entorno físico y sociocultural; dicho con otras palabras, se trata de propiciar en el estudiante un desempeño académico óptimo. Es aquí,

precisamente, donde la motivación juega un papel importante ya que es uno de los factores fundamentales que permiten la optimización del aprendizaje escolar.

La motivación, dice Pintrich (1996), es un proceso que afecta todas las actividades escolares e influye tanto en el aprendizaje de nuevas conductas como en el desempeño de las previamente aprendidas. Aprendizaje y desempeño se relacionan de manera recíproca con la motivación porque lo que uno hace y aprende influye en la motivación de la siguiente tarea.

El desempeño académico se refiere, en este trabajo, tanto a la integración eficaz de los nuevos conocimientos y estrategias a la estructura cognoscitiva del aprendiz, como al uso eficaz de lo aprendido, lo cual implica su traducción en conductas observables.

No podemos, así, hablar de la motivación sin hablar del aprendizaje y viceversa.

En un afán de sistematizar, empezaremos por hablar del aprendizaje en general y, en seguida, de un tipo particular de aprendizaje propio de los contextos educacionales denominado aprendizaje significativo, para luego pasar al concepto de motivación poniendo siempre de manifiesto la relación que existe entre ambos.

3.1 Aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso que permea la mayoría de las actividades del ser humano. Gran parte de la conducta que le permite relacionarse de manera eficaz con su entorno físico y sociocultural es producto del aprendizaje.

Los psicólogos han dado diferentes definiciones de aprendizaje, según el punto de vista teórico que sustentan.

Desde el punto de vista cognitivo, es el conocimiento lo que es aprendido y los cambios en la estructura cognoscitiva, al incluirse en ella nuevos conocimientos, producen cambios en la conducta; en cambio, desde el punto de vista conductual, las conductas son las directamente aprendidas.

Los teóricos de ambos puntos de vista consideran que el reforzamiento es importante, pero mientras los conductistas estrictos sostienen que el reforzamiento fortalece las respuestas, los cognitivos lo ven como una fuente de retroalimentación sobre lo que es más probable que suceda si la conducta se repite (Woolfolk, 1995).

3.1.1 Aprendizaje Significativo.

Ausubel (1980), el principal teórico del aprendizaje significativo, asevera que: "El aprendizaje significativo es muy importante en el proceso educativo, porque es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representada por cualquier campo del conocimiento" (p. 78).

El aprendizaje significativo implica la construcción de significados nuevos y esto conlleva "un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos" (Díaz Barriga, 1993. p. 26).

Mediante esa construcción de significados, el alumno enriquece "...su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así, su crecimiento personal" (op. cit. p.24), lo cual, como quedó dicho líneas arriba, es uno de los fines de la educación escolarizada, pero también, un factor motivacional en cuanto ese "crecimiento personal" es postulado por Rogers y Maslow, entre otros, como una tendencia humana básica (Bernstein, Roy, Srull y Wickens, 1991).

El aprendizaje significativo tiene ciertas características que le permiten asegurar el procesamiento y almacenamiento de grandes cantidades de información. Estas características son: la intencionalidad, la sustancialidad de la relacionabilidad y

la no arbitrariedad. El sujeto que aprende o quien lo está enseñando, debe conocer su estructura cognoscitiva lo más ampliamente posible y conducir los nuevos conocimientos (intencionalidad) hacia los puntos pertinentes (no arbitrariedad) de esa estructura para engarzarlos, ya traducidos a un nuevo lenguaje (sustancialidad de la relacionabilidad) en esa "matriz ideativa y organizadora" (Ausubel, 1980; p. 79). Este aprendizaje, abunda Ausubel, constituye la recompensa del esfuerzo por aprender, es decir, su fuente de motivación es intrínseca

3.2 Concepto de motivación .

El término motivación proviene de la palabra latina *move*, que significa mover. En pocas palabras, la motivación se refiere a las influencias que controlan la iniciación, dirección, intensidad y persistencia de la conducta. La motivación es una variable que no puede ser observada directamente pero ayuda a explicar las relaciones entre estímulos y respuestas y las fluctuaciones de la conducta en el curso del tiempo (Bernstein y col., 1991).

Es necesario señalar que hasta la fecha, no existe un acuerdo unánime sobre la naturaleza precisa de la motivación entre los estudiosos de la misma; sin embargo, siguiendo a Pintrich y Schunk (1996), podemos decir que "...la

motivación es el proceso por medio del cual las actividades dirigidas a metas son instigadas y sostenidas" (p.4).

Se sabe que la motivación influencia el qué, el cuándo y el cómo aprendemos. De este modo, los estudiantes motivados están dispuestos a atender cuidadosamente las instrucciones del maestro y organizan y repasan mentalmente el material, están en buena disposición para tomar apuntes adecuados, checar su nivel de aprendizaje frecuentemente y pedir ayuda cuando se dan cuenta de que no comprenden el material.

Ausubel (1980) afirma que la motivación es un factor muy importante que facilita mucho el aprendizaje, aunque esta importancia varía según el tipo de aprendizaje. Por ejemplo, la pulsión cognoscitiva (el deseo de tener conocimientos como fin en sí mismo) es más importante en el aprendizaje significativo que en el repetitivo o en el instrumental y es la clase de motivación más importante en el aprendizaje en el salón de clase, ya que el aprendizaje significativo, a diferencia de otras clases de aprendizaje humano, proporciona automáticamente su propia recompensa.

El autor citado dice que, en los últimos años, se ha tendido a recalcar más el poder motivacional de causas intrínsecas y positivas como la pulsión cognoscitiva, la curiosidad, la exploración, la actividad, la manipulación, la maestría o competencia y la necesidad de estimulación, las cuales han sido elevadas al estatus de pulsiones primarias como el hambre, la sed y el sexo, pero

que, a diferencia de estas últimas, quedan satisfechas por el simple hecho de aprender bien.

Esta motivación para aprender es descrita por Brophy (1988) como la tendencia del estudiante para percibir las actividades académicas significativas y de valor, y derivar de ellas placer, satisfacción y beneficios académicos tal como nuevos conocimientos y habilidades, afirmación que muestra una gran similitud con la de Gottfried (1990) quien considera que la motivación académica intrínseca involucra el disfrute del aprendizaje escolar y se caracteriza por una orientación hacia el dominio, la curiosidad, la persistencia y la tendencia a enfrentar el aprendizaje de tareas desafiantes, difíciles y nuevas; esta investigadora asevera que altos niveles de este tipo de motivación, se relacionan con altos logros escolares, lo cual no sucede cuando la motivación es extrínseca, orientada a la obtención de buenas calificaciones con el fin único de complacer a los padres y a los maestros.

Ames (1988) y Anderman y Maher (1994) explican esta misma situación recurriendo al concepto de tipos de metas. Estas pueden ser metas enfocadas a la tarea, que caracterizan a los estudiantes que aprenden por razones puramente intrínsecas, y metas centradas en la capacidad, que caracterizan a aquéllos interesados únicamente en demostrar a otros lo que son capaces de hacer. Afirman que quienes adoptan metas centradas en la tarea, se comprometen en procesos cognitivos profundos, como el hecho de relacionar el nuevo material

aprendido con conocimientos previos e intentan comprender relaciones complejas, mientras que los que adoptan metas de capacidad tienden a usar estrategias superficiales como la memorización de hechos y recurren de inmediato a sus maestros cuando tienen dificultades.

Una síntesis de lo dicho anteriormente la proporciona Woolfolk (1995) para quien la motivación para el aprendizaje es estimulada cuando las fuentes de la motivación son **Internas**, las metas constituyen **desafíos personales**, el individuo se **enfoca a la tarea**, está orientado hacia la **maestría o dominio**, atribuye el éxito o fracaso a **causas controlables** y cree que la **capacidad es algo que puede ser mejorada**.

3.2.1 Motivación de logro

La curiosidad y el gusto por el saber, las competencias intelectuales para aprender permanentemente, los hábitos de trabajo individual y de grupo, las destrezas para la actividad productiva y la capacidad para adecuarse continuamente a nuevos entornos y desafíos, como lo exige el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (S.E.P., 1996) son aspectos que esta tesina sostiene que están relacionados con la motivación de logro.

Murray, uno de los primeros investigadores en hablar sobre la motivación de logro, la concibió como un "esfuerzo personal para desempeñar tareas difíciles tan bien como es posible" (citado por Pintrich y Schunk, 1996, p. 4.). El mismo ideó y construyó una prueba proyectiva, para investigar dicha motivación, que denominó Test de Apercepción Temática -TAT- y que más tarde fue adaptada por McClelland (Anderson y Faust, 1979).

El TAT consiste en una serie de dibujos que representan situaciones sin un sentido específico. La persona sometida a prueba refiere las historias que le sugieren los dibujos y refleja en ellas sus motivaciones de logro subyacentes.

En la versión del TAT de McClelland, se introduce el ejercicio como una prueba de imaginación y se hace una serie de preguntas con el fin de elaborar historias.

Entre esas preguntas están las siguientes:

1. ¿Qué sucede?, ¿Quiénes son las personas?
2. ¿Qué ha conducido a esta situación?
3. ¿Qué pasa?, ¿qué es lo que se desea?, ¿quién lo desea?
4. ¿Qué sucederá?, ¿qué se hará? (op. cit.).

Mussen, Conger y Kagan (1971) postulan la motivación de logro como un atributo de la personalidad que impulsa a los sujetos humanos a relacionarse

competentemente con las fuerzas medio ambientales, definición que coincide con la de White quien afirma que los humanos son aprendices innatamente activos, lo cual les asegura una interacción efectiva con el ambiente. White agrega que, la consecución de ésto, les permite no solamente experimentar un sentimiento de maestría personal, sino asegurar la supervivencia de la especie, por lo que tal motivación tiene un valor evolucionario (citado por Pintrich y Schunk, 1996).

El autor mencionado afirma que la necesidad de sentirse competente está presente desde los primeros años de la vida y que, con el desarrollo del individuo, toma caracteres más definidos. Así, cuando el sujeto ingresa a la escuela, esa necesidad se especializa de modo tal, que el rendimiento en la escuela se deriva de una motivación de competencia.

Atkinson en su modelo motivacional, sustenta que los motivos representan diferencias individuales o disposiciones aprendidas, estables y duraderas y considera que existen dos motivos que se relacionan con el logro: buscar éxito y evitar el fracaso y afirma que, cuando el motivo por el éxito es alto, los individuos tienden a aproximarse y comprometerse en una tarea de logro, mientras que el motivo de evitar fracasos los conduce a eludir el comprometerse en tareas de logro.

Locke y Latham por su parte, propusieron una teoría motivacional del establecimiento de metas que ha llegado a ser muy importante en el estudio del aprendizaje y el desempeño en los salones de clase. Desde una perspectiva social cognitiva, definen meta como algo que está fuera del individuo y que se está conscientemente tratando de alcanzar. Las metas motivan a la gente a actuar para reducir la discrepancia entre dónde están y dónde quieren estar.

Los autores mencionados afirman que hay cuatro razones principales por las cuales el establecimiento de metas mejoran el desempeño. Primero, las metas dirigen nuestra atención hacia la tarea. Segundo, movilizan el esfuerzo. Tercero, incrementan la persistencia y, cuarto, promueven el desarrollo de nuevas estrategias cuando las antiguas fallan (op. cit.)

Es necesario puntualizar que la investigación ha mostrado que las metas específicas motivan mejor a los individuos que las generales o globales, en la medida en que éstas últimas, por ejemplo: "Haz lo mejor" se prestan a diversas interpretaciones y los estándares no son precisos, mientras que las primeras, por ejemplo: "Ser capaz de resolver cinco problemas que impliquen ecuaciones de primer grado con una incógnita", sí le permiten al sujeto saber a dónde va a llegar. Erez y Zidon afirman que la aceptación de la meta es otro factor que afecta la motivación en la consecución de la misma. Cuando los estudiantes aceptan la metas establecidas por sus maestros o establecen sus propias metas, el poder

motivador de ellas llega a su máximo nivel. En general los estudiantes tienden a adoptar las metas de otros cuando parecen realistas, tienen un razonable grado de dificultad y son significativas (Wooffolk, 1995).

Ha sido demostrado que el establecimiento de metas y la realimentación del progreso hacia las mismas, incrementa el sentimiento de autoeficacia y la calidad del desempeño (Swartz y Schunk, 1993). Schneider afirma que la gente puede incrementar su desempeño y satisfacción cuando las metas se establecen con claridad, y Katzell y Thompson señalan que las metas más efectivas en mantener la motivación en el trabajo son las personalmente significativas, específicas y concretas (citado por Bernstein y col.1991)

3.2.1.1 Los factores relacionados con la motivación de logro y el desempeño académico.

White argumenta que el rendimiento en la escuela y otros resultados se derivan de una motivación intrínseca de competencia y que, en los adultos, tal motivación es todavía más especializada y se manifiesta en el dominio de habilidades laborales.

Los esfuerzos actuales para entender el origen y desarrollo de habilidades tanto intelectuales como no intelectuales, las cuales eventualmente se reflejan en

diferencias de logro entre los estudiantes, muestran que el ambiente familiar es un factor mediador crítico.

Es importante mencionar que Erickson (citado por Stromen, Mc Kinney y Fitzgerald, 1982) sustenta que los patrones de interacción social, tienen una influencia determinante en el desarrollo de la personalidad, y que los padres juegan un papel muy importante en el desarrollo de la motivación de logro, del sentido de competencia y de la iniciativa y la industriosidad.

Las investigaciones hechas por Diener y Dweck en 1978 (citados por Hokoda y Finchman, 1995), permiten caracterizar dos patrones motivacionales que los niños despliegan en situaciones retadoras de logro y que son producto de las interacciones específicas entre padres e hijos. Algunos exhiben un patrón llamado incapacidad aprendida, que se manifiesta en una falta de coraje al encarar problemas difíciles; cuando fracasan en la solución de los mismos, su desempeño se deteriora, muestran sentimientos negativos, bajas expectativas para éxitos futuros y atribuyen el fracaso a causas incontrolables. Otros niños, muestran un patrón motivacional orientado al dominio y no se desaniman fácilmente ante la dificultad de los problemas. Frente al fracaso, tienden a animarse ellos mismos, a buscar nuevas estrategias que los enfocan al dominio de la tarea, y mantienen altas expectativas para éxitos futuros. Su desempeño en

consecuencia, no se deteriora, antes bien, persisten e incrementan su esfuerzo en la búsqueda de solución a los problemas.

Boggiano y Ruble, Deci y Ryan (citados en Gottfried,1990) aseveraron que las contingencias externas pueden facilitar la motivación intrínseca cuando son experimentadas como provenientes de la información de competencia, es decir, cuando se le proporciona al sujeto información sobre qué tan bien está realizando su tarea y que lo que hace depende de su capacidad y esfuerzo. Harter (op. cit.), por su parte, sustentó en su modelo motivacional, que el reforzamiento positivo y el modelamiento de los intentos de dominio, son necesarios para que los niños desarrollen y mantengan una motivación de competencia y que tal reforzamiento y modelamiento, que provienen de los cuidadores del niño en sus primeros años, gradualmente conducen a la internalización de un sistema de auto-recompensa y metas de maestría.

En el contexto de la perspectiva sociocultural, Portes (1991), afirma que el estilo de interacción madre-hijo, es un predictor significativo del desempeño escolar.

La mencionada perspectiva, que se origina en los estudios de Vigotsky, enfatiza que las experiencias social y culturalmente determinadas, que se ejercen preponderantemente con base en las interacciones verbales entre el niño y las personas maduras, conducen a la internalización de estrategias de pensamiento

e información por medio de las cuales nuevos caminos de pensamiento llegan a ser posibles (Portes, 1985, citado por Portes, 1991). Portes, privilegia el papel de la familia en este proceso en cuanto afirma que ella es el mediador clave entre el niño y la cultura.

Los resultados de un estudio hecho por el anterior investigador con padres y niños de quinto y sexto grados de escuela elemental, en una situación de solución de problemas, mostraron que el estilo de interacción verbal madre-hijo se relaciona de manera significativa con el desempeño del niño en las tareas mencionadas. Este estilo está caracterizado por la provisión de sugerencias verbales, orientación a través de preguntas y respuestas, explicaciones detalladas antes y después de la tarea, indicaciones específicas, apoyo mediante reforzamiento positivo, aliento a los niños y muestras de estar de acuerdo con ellos. El autor agrega que ese estilo de interacción madre-hijo "está relacionado significativamente con el desarrollo del niño tal como es medido en sus logros académicos" (p. 34).

Los resultados de una investigación hecha por Hokoda y Fichman (1995) con niños de tercer grado de escuela elemental en una comunidad del medio oeste en los Estados Unidos, mostraron que las madres de niños orientados al dominio:

- Tendieron a hacer más atribuciones a la alta capacidad de sus hijos que lo que hicieron las de los niños orientados al fracaso. Este hallazgo, según los investigadores mencionados, proporciona soporte a la hipótesis de que las madres de niños orientados al dominio, son muy hábiles para detectar el grado de confianza que sus hijos tienen en sus capacidades y, en consecuencia, para alentar la misma.
- Les mostraron afecto a sus hijos tanto durante la realización de tareas de armar rompecabezas que tienen solución como ante otras irresolubles. Así mismo se observó que las madres son proclives a proporcionar más información de enseñanza en ambas situaciones problemáticas que las madres de niños orientados al fracaso.

Winterbottom realizó una investigación con 30 niños de clase media, con el objeto de determinar la intensidad de la motivación de logro de los niños y su relación con las prácticas educacionales empleadas en sus hogares. La mencionada investigadora descubrió que las madres de los niños con alta motivación de logro, diferían de aquellas cuyos hijos la tenían baja en tres maneras significativas:

- Tendían a fijar estándares más altos a sus hijos;

- Esperaban que la conducta independiente y de dominio se manifestara desde una edad temprana; y
- Premiaban a sus hijos con mayor frecuencia que las madres de hijos de menor motivación de logro de un modo afectivo, por ejemplo, con besos y abrazos (Ball, 1988, Bernstein y col., 1991).

Gottfried (1990), en un estudio longitudinal con 107 niños iniciado cuando tenían un año y evaluados cuando tenían 7, encontró una correlación positiva y significativa entre la puntuación total obtenida en el Young Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory¹ (Y-CAIMI), las calificaciones de las boletas y las evaluaciones de los maestros sobre el logro de tales sujetos. La misma autora sostiene que "los niños con una motivación intrínseca más elevada, tienden a poseer un logro y desempeño intelectual significativamente más alto, una percepción más favorable de su propia competencia académica y son considerados por sus maestros como más motivados" (p.535).

La investigación realizada por Dornbusch, Elworth y Ritter, mostró que alentar a los hijos por las calificaciones obtenidas se correlaciona positivamente con el esfuerzo y el desempeño académico de los mismos. Por otro lado, Grolnick y Ryan sustentaron en una investigación, que el apoyo de los padres a sus hijos

¹ Este test fue desarrollado para medir el disfrute del aprendizaje, la orientación hacia el dominio, la curiosidad, la persistencia, los retos en el aprendizaje, la dificultad y la novedad de la tarea.

cifrado en el razonamiento en vez del castigo, en el énfasis en la toma de decisiones en vez de la imposición de las mismas, se relacionaron positivamente con la autorregulación de los niños en el salón de clases, su percepción de competencia y desempeño académico (citados en Ginsburg y Bronstein, 1993).

El material escrito con que se enseña a los niños a leer constituye una fuente de influencia cultural. Las historias o temas de los libros orientan a los lectores hacia lo que su cultura considera de valor.

En referencia a la cultura ateniense, McClelland (citado por Ball, 1988) afirmó que el nivel de motivación de logro había creado una atmósfera psicológica que hizo posible la subsiguiente expansión económica de Atenas. Tal motivación de logro fue medida en muestras representativas de la literatura ateniense y en los dibujos artísticos de ánforas seleccionadas de diversos períodos. De este modo, McClelland pudo mostrar que los períodos de ascensión y declive económicos fueron precedidos por unos correspondientes ascensos y caídas en el anhelo de logro, tal como se reflejaba en la literatura y en el arte atenienses.

En un estudio hecho por Richard deCharms y Gerald Moller en 1962 (citado por Bernstein y col., 1991), se encontró una correlación positiva fuerte entre el número de temas con contenidos de alto logro en las lecturas que se utilizaban en las escuelas para enseñar a leer a los niños y los logros industriales en sus

países años más tarde, cuando eran adultos. En estos países se encontró que el número de patentes de inventos que se registraron, era significativamente mayor que el de los países en los cuales las lecturas utilizadas para enseñar a leer a sus niños, contenían muy pocos temas de alto logro

Por su parte Child, Storm y Veroff (citados por Ball, 1988) argumentaron que los esquemas de educación de los niños reflejan los valores fundamentales de cada cultura. Para mostrar dicha correspondencia, recopilaron datos etnográficos de 33 culturas acerca de las prácticas de crianza de niños. Los valores culturales dominantes se establecieron con base en un análisis de cuentos populares narrados a niños. Los autores descubrieron que las culturas en las que había un adiestramiento directo en la orientación al logro tenían también narraciones populares con niveles elevados de motivación de logro, mientras que las culturas caracterizadas por prácticas rígidas o restrictivas en la educación, poseían narraciones populares con niveles bajos de motivación de logro.

Una teoría que puede ayudar a integrar los factores relacionados con la motivación en general y la motivación de logro en particular, es la **teoría de la atribución**.

Esta teoría parte del supuesto fundamental de que los seres humanos están motivados por la necesidad de comprender el ambiente que les rodea en un afán de predecirlo y controlarlo.

Entre los hechos que al ser humano le interesa comprender, destaca su propia conducta y la de quienes le rodean, especialmente cuando esas conductas se relacionan con el éxito o el fracaso.

El individuo elabora hipótesis que relacionan sus éxitos o fracasos con determinadas causas, con base en información que él mismo posee y la que le proporcionan las personas que le rodean (retroalimentación). Es decir, atribuye su éxito o fracaso a una causa. Esto es lo que la teoría de la atribución llama **proceso de atribución**.

Un ejemplo ayudará a aclarar esto: Un sujeto puede atribuir su éxito o su fracaso en un examen a factores tales como su capacidad, habilidad, esfuerzo personal, suerte, estado de salud y de ánimo, su relación afectiva con el maestro, la dificultad o facilidad de la tarea.

El anterior proceso de atribución no tiene por sí mismo efectos motivacionales. Estos efectos se manifiestan cuando el individuo cualifica cada una de las causas anteriores. Por ejemplo, la capacidad, una causa que percibe como interna a su

persona, puede considerarla como algo que puede o no ser modificado y que puede ser controlado o no. En el primer caso le asigna un **locus**, en el segundo hace referencia a la **estabilidad** y en el tercero a la **controlabilidad**. El uso que el individuo hace de estas dimensiones causales: **locus**, **estabilidad** y **controlabilidad**, para categorizar las causas de sus éxitos o fracasos es lo que la teoría denomina **proceso atribucional**. Este proceso es el que verdaderamente tiene las consecuencias psicológicas y conductuales. Las primeras se muestran en las expectativas de éxito del individuo, su sentimiento de auto-eficacia y sus afectos, en tanto que las segundas se muestran en conductas como la selección de la tarea, persistencia, nivel de esfuerzo y logro.

El cuadro siguiente ayudará a clarificar lo anteriormente dicho:

FIGURA 3.1 (Adaptada de Pintrich y Schunk, 1996).

PROCESO DE ATRIBUCION

PROCESO ATRIBUCIONAL

CONDICIONES ANTECEDENTES	CAUSAS PERCIBIDAS	DIMENSIONES CAUSALES	CONSECUENCIAS:	
			Psicológicas.	Conductuales.
Factores ambientales: Información específica. Normas sociales. Características de la situación.	Atribuciones a: Capacidad Esfuerzo Suerte Dificultad de la tarea Maestro Estado de ánimo Salud Fatiga.	Locus Estabilidad Controlabilidad	Expectativa de éxito Autoeficacia. Afecto	Selección. Persistencia. Nivel de esfuerzo Logro
Factores personales: Esquemas causales Sesgos atribucionales Conocimientos previos				

En resumen, las causas percibidas de un evento estarán influenciadas por dos tipos de condiciones antecedentes: factores del ambiente y factores personales. Los factores ambientales incluyen información específica tanto como normas sociales. Los factores personales incluyen una variedad de esquemas y creencias previas que los individuos tienen sobre el la tarea y sobre ellos mismos.

Las consecuencias de las atribuciones para la motivación, afecto y conducta de un individuo se llama **proceso atribucional** y se lleva a cabo, como ya quedó dicho antes, cuando las causas a las que atribuye un individuo una conducta de éxito o fracaso son categorizadas según ciertas dimensiones causales como: *locus, estabilidad y controlabilidad*. Son estas atribuciones causales las que tienen la fuerza psicológica para influenciar la expectativa por el éxito o el fracaso y el sentimiento de auto-eficacia y la conducta concreta (Corno, 1983; Pintrich y Schunk, 1996; Tapia, 1991; Weiner y col., 1983; Weiner, 1994; Woolfolk, 1995).

Como se mencionó anteriormente, en ese proceso de atribución juega un papel importante la retroalimentación. En el caso de los niños, ésta proviene fundamentalmente de los adultos que lo rodean. Este hecho es de gran importancia porque los padres y los maestros pueden inducir al niño a hacer las atribuciones adecuadas, y evitar aquellas que puedan conducirlo a un patrón conductual denominado "indefensión", en el cual los éxitos se atribuyen a causas externas, variables y no controlables (suerte, facilidad de la tarea) mientras que los fracasos, a causas internas, percibidas como estables y no controlables (falta de capacidad). "En consecuencia", afirma Tapia, "lo que habría que hacer para mejorar la motivación de los alumnos, según el propio Weiner, es enseñarles a atribuir tanto éxitos como fracasos al esfuerzo, causa interna presumiblemente variable y controlable" (Tapia, op. cit. p. 40).

En la medida en que al desarrollarse el individuo cambian sus conceptos de esfuerzo, aptitud, capacidad, suerte y causalidad, es importante tomar en cuenta los factores relacionados con el desarrollo del individuo para orientarlo en este proceso atribucional.

A continuación se exponen algunas diferencias evolutivas en los conceptos de aptitud, esfuerzo, dificultad y suerte en los niños (Pintrich y Schunk, 1996):

Diferenciando aptitud y esfuerzo.

1. (3-5 años) Esfuerzo o resultado es aptitud.

Las personas que se esfuerzan mucho son más inteligentes.

Las personas que consiguen puntuaciones más altas es porque se esforzaron mucho y son más inteligentes.

2. (6-8 años) El esfuerzo es la causa de los resultados.

A esfuerzo igual, las personas deben tener los mismos resultados independientemente de la aptitud.

3. (9-10 años) El esfuerzo y la aptitud se diferencian parcialmente.

A esfuerzo igual, las personas pueden no tener el mismo resultado por causa de su aptitud, pero no siguen este principio sistemáticamente.

4. (12-13 años) Aptitud es capacidad.

Aptitud y esfuerzo están separados y pueden covariar.

El nivel de aptitud actúa como una limitación y puede constreñir el esfuerzo.

Si la aptitud es baja hay algunos límites para el resultado independientemente del nivel de esfuerzo. También si el resultado es igual, entonces un nivel bajo de esfuerzo implica una aptitud mayor.

Diferenciando aptitud y dificultad

1. (3-5 años) Egocéntrico.

La dificultad de la tarea se relaciona con la aptitud de los individuos para tener éxito. "Difícil" significa "difícil para mí", lo cual también significa "Yo no soy bueno para eso".

2. (5-6 años) Objetivo.

Los niveles de dificultad de la tarea se reconocen como independientes de la aptitud de los individuos para tener éxito. Las atribuciones para el fracaso, sin embargo todavía confunden baja aptitud y alta dificultad de la tarea, tal como "es duro" aún significa "es duro para mí" lo cual significa "no soy inteligente en eso".

3. (Alrededor de los 7 años) Normativo

La aptitud y la dificultad de la tarea se diferencian en términos de puntuaciones de éxito por parte de otros. Las tareas en las que pocas personas tienen éxito son muy difíciles y requieren más aptitud, así "es duro" es diferente de "es duro para mí".

Diferenciando habilidad y suerte.

1. (3-5 años) Suerte y habilidad son indiferenciadas.

Las tareas que dependen de la suerte u oportunidad son vistas como muy fáciles o que requieren menos esfuerzo que las tareas que requieren habilidad.

2. (6-8 años) Habilidad y suerte son parcialmente diferenciadas, pero con bases poco claras.

Se espera aún que el esfuerzo mejore el desempeño en ambas tareas pero una tarea de habilidad es vista como más susceptible al esfuerzo.

3. (9-10 años) Habilidad y suerte son parcialmente diferenciadas pero no explícitamente.

Se espera aún que el esfuerzo mejore el desempeño en ambas tareas, pero una tarea de habilidad es vista como más susceptible al esfuerzo porque los individuos pueden comparar los resultados.

4. (12-13 años) Habilidad y suerte están totalmente diferenciadas.

El esfuerzo no puede afectar el resultado en tareas de suerte, mientras que el esfuerzo puede influenciar el desempeño en tareas de habilidad.

Por todo lo expuesto anterioremente, podemos decir resumidamente, que la investigación sobre motivación muestra que existen diferentes modos de animar la conducta de competencia en escenarios de aprendizaje entre las cuales podemos contar las siguientes:

- Proveer al sujeto de buenos modelos de conductas de logro.
- Ayudarlo a establecer metas viables.
- Enterarle sistemáticamente sobre la calidad de su desempeño en la realización de la tarea y darle información correctiva cuando así se requiera.
- Proporcionarle datos acerca de sus progresos y habilidades aprendidas.
- Atribuir sus avances a su propio esfuerzo, a causas internas, modificables y controlables.
- Informarle constantemente sobre la precisión con que está aplicando las estrategias adquiridas, enfatizando los beneficios de su uso.

3.3 Cómo los padres de familia participando en el proceso de enseñanza aprendizaje pueden incidir en la motivación de logro y en el desempeño académico de los educandos.

El objetivo central de la presente tesina es precisamente proponer una estrategia para incrementar esta motivación de logro, y por lo tanto el desempeño académico de los alumnos, con base en la coparticipación padre-maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de la escuela primaria.

Se ha visto que la investigación ha demostrado repetidamente la conexión entre la familia y el desempeño académico del niño y que el involucramiento parental en el proceso educativo en la escuela, juega un papel crítico en el éxito académico de los hijos. Snodgrass dice que los padres propician en sus hijos una actitud educacional positiva cuando operan como colaboradores de los maestros (1991) y García y Flores (en prensa) afirman que "una cooperación, coordinación y colaboración en el proceso educativo será de gran beneficio para los niños y la sociedad en general" ya que minimiza la discontinuidad entre las experiencias y prácticas de crianza de la escuela y del hogar, que es la fuente fundamental de "... los principales problemas de adaptación social y de carácter académico que enfrenta el niño en la escuela.." (p. 3). Con frecuentes interacciones entre las

escuelas, las familias y la comunidad, habrá mayor probabilidad de que los estudiantes reciban mensajes comunes de gran cantidad de personas diferentes acerca de la importancia de la escuela, del estudio esforzado, de pensar creativamente, de ayudarse los unos a los otros y de continuar estudiando (Epstein, 1995).

Con base en las consideraciones anteriores, se han desarrollado programas y materiales instruccionales especiales para ayudar a los padres a comprender el proceso de enseñanza aprendizaje e incrementar su propio conocimiento, habilidades, capacidades y autoconfianza para convertirlos en maestros más efectivos de sus propios hijos (National Institute for Literacy, 1994).

Los programas, que han involucrado directamente a los padres en muchos de los aspectos del proceso educativo como la planeación de actividades escolares y el diseño del currículum, muestran que ese involucramiento está positivamente relacionado con una ganancia en el rendimiento académico de los estudiantes (Fernández, 1973).

Blendinger (1993) desarrolló un conjunto de estrategias para guiar la práctica administrativa en el establecimiento y mantenimiento de una colaboración fuerte y positiva entre escuela y hogar. Argumentó que el logro académico de los estudiantes tienden a mejorar cuando la administración de la escuela toma el

liderazgo en la planeación de esa colaboración y cuando lleva a cabo estrategias y actividades para incrementar la comunicación escuela-hogar, el aprendizaje en casa y la participación directa de los padres en la escuela.

Como resultado de un estudio hecho en México, Schmelkes (1995) asegura que involucrar a los padres de familia, en las tareas escolares de los hijos refuerza el aprendizaje escolar, y que ese involucramiento puede llevarse hasta la impartición de clases específicas en el grupo; a decir de la autora: "...el carpintero puede dar una clase o una serie de clases para el área de educación artística; la señora que vende en la miscelánea puede dar una clase de cómo administra su pequeño negocio; los padres de familia que han salido de la comunidad pueden llegar a comentar sus experiencias sobre la vida en la ciudad o en otro país" (p. 107).

La autora relata que "en una experiencia reciente llevada a cabo en una comunidad campesina, se invitó a algunos padres de familia para que, en una clase de sexto grado sobre cálculo de porcentajes e intereses simples y compuestos, plantearan la situación de su crédito con el banco, con objeto de que los alumnos se involucraran en la solución de problemas reales de su comunidad. Este tipo de ejercicios, además de asegurar que los alumnos se enfrenten con sus conocimientos y habilidades a los problemas presentes en su comunidad, acerca a la comunidad a la escuela y descubre aspectos de posible

apoyo por parte de los miembros de la comunidad, antes insospechados" (p.p. 107-108).

En apoyo a las afirmaciones de Schmelkes se puede citar a Barbara Lawrence (1994), quien, con base en las ideas de Paulo Freire, argumenta que el incremento del potencial personal del estudiante y de su pensamiento crítico requiere el involucramiento de los padres en la educación, particularmente en poblaciones oprimidas. Ella concluye que una verdadera educación requiere de una aproximación ecológica que involucre a la familia, a la comunidad, a los hombres de negocios y a los educadores. Estas premisas han conducido a la creación de instituciones que han desarrollado diversas técnicas de cooperación que incluyen equipos de investigación para encontrar estrategias que mejoren la comunicación escuela-hogar.

El estudio desarrollado por el Illinois State Board of Education en 1993, resume las formas de involucramiento de los padres exploradas por los investigadores en 3 categorías principales: 1) Relaciones entre padres e hijos en el hogar; 2) Entrenamiento de padres para propiciar el desempeño académico de sus hijos en la escuela y, 3) Asociación entre padres, escuela y comunidad

Está fundamentado, pues, que la interacción entre padres e hijos determina el desarrollo de su orientación motivacional y que el involucramiento de los padres en el proceso escolar de sus hijos juega un papel crítico en el éxito académico.

Podemos agregar a los anteriores un argumento más específico. Locke y Latham (citado por Pintrich y Schunk, 1996) en su teoría motivacional del establecimiento de metas que ha llegado a ser muy importante en el estudio del aprendizaje y el desempeño en los salones de clase, afirman que una persona que es vista por el alumno como legítima, confiable, conocedora o bien informada, apoyadora y simpática, está físicamente presente y provee razones convincentes, puede conducir a los alumnos al establecimiento y logro de metas de aprendizaje, hecho de suma importancia en cuanto que los estudiantes que persiguen metas de aprendizaje tienden a buscar retos y persisten en la tarea aun cuando encuentren dificultades (Woolfolk, 1995).

En el presente trabajo se considera que los padres de familia poseen las características de las que hablan Locke y Lathman. Por una parte son vistos por el niño como legítimos y estarán físicamente presentes en el aula y dispuestos siempre a apoyar al niño; por otra parte, son confiables, conocedoras y bien informadas sobre los temas, conceptos o habilidades que enseñarán (ya que se generan en el trabajo o profesión que desempeñan), y por lo tanto, pueden proveer una razón convincente para la meta y ayudar al estudiante a

CAPITULO

4

4. PROPUESTA

4.1 Descripción de la propuesta

Se pretende involucrar a los padres de familia en el aula de la escuela primaria coparticipando con el profesor en la conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje de temas o habilidades que según su actividad como trabajadores dominan, con el objeto de incrementar la motivación de logro de los alumnos.

Dos de los sustentos teóricos son la teoría del establecimiento de metas de Locke y Latham y la teoría atribucional de Weiner.

La propuesta establece un conjunto de estrategias para hacer viable y eficaz esa coparticipación padre-maestro, entre las que se considera una fase de sensibilización y otra de asesoría previa a los padres.

4.1.1 Aspectos organizativos y administrativos.

Implementar una forma más directa de participación de los padres de familia en la escuela primaria, como se propone en la presente tesina, requiere, además de

las consideraciones teóricas que fundamenten esa participación, y que ya quedaron explicados en el capítulo 3, de provisiones de tipo administrativo. Así, la participación directa del padre de familia en el aula, conduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere entre otras cosas:

1. Que el director del plantel escolar esté de acuerdo, conozca los objetivos del proyecto y su fundamentación teórica.
2. Que se haga una programación tanto de las actividades de sensibilización a los padres, como de aquellas que ya los involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.
3. Que el director autorice las sesiones requeridas tanto para el asesoramiento previo como para el trabajo en el grupo.
4. Que todas las actividades con los padres se lleven a cabo en un salón especial en el cual se cree un clima de trabajo adecuado a la manera como lo propone Knowles (1980).
5. Que se organice, con base en un cronograma, la secuencia de participación de los padres en el salón de clases, en el cual se prevé que estarán no más de

90 minutos dos días a la semana, debiendo ser padres diferentes y procurando que se involucre la mayoría de ellos.

4.1.2 Aspectos técnicos

4.1.2.1 Fase de sensibilización a los padres.

Tomando en cuenta los intereses particulares de los padres, el maestro les explicará sus pretensiones de manera motivante. Tales explicaciones se sustentarán siempre en ejemplos provenientes de investigaciones hechas, de que ellos, como padres, juegan un papel crucial en la educación de sus hijos y que esa función no solamente se limita al hogar sino se extiende a la escuela misma, específicamente al salón de clases, donde su participación motiva a sus hijos a un mayor desempeño en las actividades académicas.

El maestro presentará de manera clara los objetivos que persigue, subrayando siempre la trascendencia que tiene la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos, los animará a plantear sus preguntas y dudas y se mostrará siempre dispuesto a contestarlas.

Con la actividad de sensibilización se pretende obtener la colaboración de la mayoría de los padres.

Una vez que obtenga el consenso de los mismos, se llenarán cédulas de identificación que comprenderán los siguientes datos: nombre, edad, sexo, profesión, domicilio y disponibilidad de tiempo. A continuación se acordará una segunda cita para la fase de asesoría.

4.1.2.2 Fase de asesoramiento psicopedagógico

En esta fase como en la anterior, el maestro deberá tener siempre presente que los padres de familia, como adultos, tienen sus propias metas y sus concepciones particulares de la actividad educativa.

Las reflexiones de Knowles (1980) son de gran utilidad en esta fase.

El expresa que la tendencia a tomar decisiones propias, comienza en la niñez y se consolida en la edad adulta.

Así cuando las personas se definen a sí mismas como adultas, comienzan a ver su papel como entidades sociales activas, como trabajadores, esposos, padres y ciudadanos. Adquieren un nuevo estatus ante sus propios ojos y los de los otros

de estas responsabilidades no educacionales, y no se ven más como aprendices de tiempo completo.

Por lo tanto es preciso partir de estas premisas al involucrar a los adultos en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, existe la necesidad de construir en cualquier programa educativo dirigido a ellos, algunas experiencias preparatorias que los ayuden a superar el recuerdo del salón de clases como un lugar donde se es tratado sin respeto y se puede sufrir castigos o burlas por fallar, a situarlos en una nueva perspectiva sobre papel del que aprende y propiciarles habilidades para que planeen las diversas actividades involucradas en su proceso de aprendizaje.

Se les debe llevar, pues, al descubrimiento de que ellos pueden tomar la responsabilidad por su propio aprendizaje, como lo hacen con otras facetas de su vida, lo cual les lleva a experimentar una sensación de liberación y euforia.

Knowles (op. cit.) sugiere tener siempre presentes los siguientes factores:

1. El clima de aprendizaje.

El clima psicológico debe hacer sentir al adulto aceptado y respetado, por lo tanto debe crearse un espíritu de mutualidad entre maestros y estudiantes los cuales deben ser considerados como un conjunto de inquiridores, con toda la libertad de expresión, sin miedo de ser castigado o ridiculizado, sabiendo que el maestro estará siempre dispuesto a escucharlos.

Todo esto en un ambiente físico que permita al adulto sentirse cómodo y en confianza.

En el caso específico de la PROPUESTA que se está diseñando, este ambiente físico adecuado, será establecido mediante el uso de un salón especial suficientemente amplio e iluminado en el cual, a diferencia de los salones donde los niños toman sus clases, habrá sillas de tamaño que corresponda a la estatura adulta y que puedan colocarse en diferentes arreglos, acorde al tipo de dinámica grupal con que se trabaje en cada momento; estará dotado de aparatos electrónicos como monitores de televisión y videocaseteras y, de ser posible, con una computadora que permita apoyar el trabajo grupal con presentaciones (Power Point, Freelance, por ejemplo).

2. Diagnóstico de necesidades.

En la medida en que los adultos estarán más profundamente motivados a aprender aquellas cosas que sienten que necesitan aprender, se les debe involucrar en el proceso de autodiagnóstico de necesidades de aprendizaje.

Este proceso debe conducirlos a evaluar la brecha que existe entre sus presentes competencias y las que requieren, lo cual los dirigirá a identificar direcciones específicas de crecimiento deseables.

Para guiar este diagnóstico se proponen las siguientes preguntas:

- ¿Qué sé sobre el desempeño académico de mi hijo en la escuela?
- ¿Qué debería saber para elevar ese desempeño académico?
- ¿Cómo puedo participar más para elevarlo?

3. El proceso de planeación.

Las respuestas a las anteriores preguntas, enriquecidas por la conducción del maestro, llevarán a la convicción de que, si verdaderamente quieren apoyar a sus hijos en su desempeño escolar, los padres requieren adquirir mayor información especializada sobre el aprendizaje, aprendizaje significativo, motivación, motivación de logro; pero, también, ciertas habilidades didácticas para conducir el

proceso de enseñanza-aprendizaje. Este momento psicológico se aprovechará para plantearles preguntas cuyas respuestas les permitan conformar un programa de aprendizaje, actividad de suma importancia en cuanto que los seres humanos se sienten comprometidos en una actividad en la medida que han participado en su planeación.

Este proceso de planeación se liga, sin solución de continuidad con el siguiente que Knowles propone en la educación de adultos:

4. Experiencias de aprendizaje.

El autor mencionado argumenta que, en congruencia con el concepto autodirectividad del adulto, las prácticas educativas dirigidas a los mismos deben considerar el proceso de enseñanza aprendizaje como responsabilidad de aprendices y maestros, con base en el supuesto de "que un maestro no enseña realmente en el sentido de hacer que una persona aprenda sino que una persona solamente puede ayudar a otra a aprender" (Knowles; op. cit., p. 48).

Por lo tanto, es indispensable la participación de los mismos en la construcción de sus aprendizajes.

Preguntas como las siguientes pueden conducir a reflexiones conjuntas que permitan esa construcción:

I. EN RELACION A LA MOTIVACION

¿Por qué se comporta como lo hace? ¿Qué mueve su conducta?

- ¿Cuál es su actividad profesional?
- ¿Le produce placer el desempeño de la misma?
- ¿Qué lo impulsó a ella?
- Si no le gusta ¿qué otra actividad le hubiera gustado desempeñar?
- ¿Por qué no lo hizo así?
- ¿Qué otra actividad, remunerada o no, desempeña además de su profesión?
- ¿Cómo se siente al desempeñarla?
- ¿Está considerando dedicarse a ella de tiempo completo?

Con base en los resultados de la discusión se construirá un concepto de motivación y se explicitarán los factores relevantes de la misma. Los motivos inician, dirigen y mantienen el curso de la conducta hacia metas y no son directamente observables.

II. EN RELACION AL APRENDIZAJE

¿Cómo llegó a ser el profesional que es?

- ¿Desde cuando desempeña su actividad profesional?
- Antes de terminar su carrera o entrenamiento profesional ya sabía hacer lo que hace ahora?
- ¿Cómo llegó a saber lo que sabe?

Se arribará al concepto de aprendizaje y a los factores relevantes que intervienen en él: ejercicio, recompensa, raciocinio, reflexión.

El aprendizaje es el proceso que nos permite adquirir nuevas conductas o cambiar otras. Estas conductas pueden ser simples como encender una estufa, lavar un carro o complejas como diagnosticar una enfermedad, prescribir una medicina, diseñar una casa, enseñar a leer, etc.

III. EN RELACION A LA MOTIVACIÓN DE LOGRO

¿Es posible enseñar la motivación de logro ?

- ¿Cuál es su nivel de desempeño en la actividad profesional que realiza o en el deporte que practica?
- ¿Está contento con ese nivel?
- ¿Desearía aumentarlo? ¿hasta qué punto?

¿En cuanto a los aprendizajes escolares de sus hijos ¿Considera que es posible inducir un alto nivel de desempeño en ellos? ¿Cómo?

IV. EN RELACION AL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

¿Qué considera haber aprendido más eficazmente? ¿Por qué considera que fue así?

Introducir el aprendizaje significativo como aquel que se integra a nuestra experiencia personal, a aprendizajes previos, se relaciona con aprendizajes de otros tipos y nos permite utilizarlo para resolver problemas reales.

De este conjunto de reflexiones se inducirán los factores que hay que tomar en cuenta para propiciar aprendizajes significativos tales como el que un conocimiento nuevo sea dirigido intencionalmente a lugares pertinentes, no arbitrarios, de la estructura cognoscitiva del que aprende y sea relacionado sustancialmente con los demás elementos de esa estructura.

5. Autoevaluación del aprendizaje .

La fase de asesoramiento concluye con la autoevaluación del aprendizaje, lo cual evita que el adulto se sienta como niño al ser juzgado por otro adulto. De este modo, el maestro solamente ayuda a los adultos a conseguir evidencia de sus progresos hacia las metas trazadas.

En otro orden de cosas, se acordará el número de sesiones, la duración de cada una de ellas y los horarios y se programarán las intervenciones de los padres y los temas que abordarán según el programa del grado.

4.1.2.2.1 Manual de orientación - La fase de asesoramiento culmina con la elaboración de un Manual de Orientación, que presenta los lineamientos para ayudar a padres y maestros a construir su propio programa de trabajo.

El Manual de Orientación se inicia con la presentación del mismo en la que se expondrán las pretensiones, los objetivos que se persiguen y la trascendencia de la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos, como se expuso ya verbalmente en la fase de sensibilización.

4.1.2.2.1.1 Aspecto didáctico.- A pesar de que las actividades de enseñanza-aprendizaje recaerán preponderantemente en la explicación del tema por el padre de familia ya que el es el experto, lo cual le imprime el carácter de figura conocedora y legítima y por lo tanto puede inducir a los alumnos al establecimiento de metas, no se debe soslayar que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimiento y de cambio de conducta.

Por lo tanto, se deberá tener siempre presente que:

- ◆ No es simple transmisión de los conocimientos ya existentes.
- ◆ Que se debe propiciar en los alumnos actitudes de búsqueda.
- ◆ Que debe inducirlos a pensar críticamente y a cuestionar.
- ◆ Que debe estar siempre abierto al diálogo con los alumnos y a evitar actitudes dogmáticas.
- ◆ Que uno de los fines más importantes del proceso es que el alumno aprenda a aprender.

Es útil advertir aquí la mezcla del aspecto pedagógico con el psicológico en cuanto que, al inicio del proceso, el padre explicará lo que hace como trabajador, cómo lo hace y cómo ésto redundará en beneficio de su familia y de la sociedad; con ello inducirá en los alumnos, metas tanto a corto como a largo plazo.

4.1.2.2.1.2 Aspecto psicológico - El padre deberá tener siempre presente su función motivadora y que los índices de motivación son: selección de la tarea, persistencia, esfuerzo y logro, y que para el desarrollo de un buen estado motivacional deberá:

- ◆ Partir de los intereses y necesidades del niño.
- ◆ Propiciar en el niño la autoevaluación sistemática de su desempeño académico.

- ◆ Realimentarlo en el curso de su actividad después de que el niño haya opinado sobre el valor de su trabajo.
- ◆ Reforzar cada tarea que se vaya cumpliendo.
- ◆ Atribuir siempre cada avance, éxito o logro al esfuerzo del alumno.
- ◆ Animarlo a ir siempre a un desempeño más esforzado y mejor.
- ◆ Estimular la capacidad del alumno y su sentimiento de autoeficacia.

En seguida, se presenta un ejemplo de Manual de Orientación:

EJEMPLO DE
MANUAL DE ORIENTACION

PRESENTACION

Usted, como padre de familia, se ha preguntado muchas veces por qué su hijo no "va bien en la escuela", es decir, por qué obtiene bajas calificaciones o por qué no obtiene las más altas; y, seguramente, se ha planteado la cuestión de cómo ayudarlo y algunas veces ha quedado angustiado, sin respuesta.

Este MANUAL DE ORIENTACIÓN, tiene el propósito de ayudarlo a superar con éxito ese problema, pretende proporcionarle en palabras sencillas y con ejemplos claros, sugerencias y conocimientos suficientes para que usted se convierta en ese padre que quiere ser: impulsor de su hijo para que logre, primeramente, éxito académico en la escuela y , más tarde, en su vida adulta. El manual tiene la intención de orientarlo no solo en relación a la ayuda que le puede prestar a su hijo en su propia casa, con las tareas que le deja el profesor, sino en su participación directa en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, colaborando estrechamente con el maestro, enseñando lo que usted sabe de acuerdo a la profesión que practica.

Se le invita, pues, a emprender la lectura detenida de este manual, en el cual encontrará muchas de sus aportaciones a las cuestiones que fueron discutidas en los talleres en los que participó activamente.

OBJETIVOS:

Usted podrá elaborar definiciones y proponer diferentes ejemplos de:

- Aprendizaje
- Aprendizaje significativo
- Reforzador
- Reforzador positivo
- Reforzamiento
- Retroalimentación
- Proceso de atribución
- Proceso atribucional
- Motivación
- Motivación intrínseca
- Motivación extrínseca
- Motivación de logro
- Meta de aprendizaje
- Meta de desempeño
- Evaluación
- Autoevaluación

Mostrará que puede usar adecuadamente las siguientes estrategias motivacionales:

- Ayudar al estudiante a fijar metas realistas y viables a corto y a largo plazo
- Retroalimentar las conductas del estudiante y ayudarlo en el proceso de atribución y atribucional.
- Reforzar positivamente al estudiante

Mostrará una actitud positiva:

En relación a los estudiantes:

- De respeto a su personalidad
- De escuchar con atención y de responder con propiedad a sus preguntas y críticas
- De propiciar un diálogo amable, ameno y cálido

En relación al maestro:

- De colaboración y diálogo

DIAGNOSTICO

Con el objeto de ayudarlo a checar sus avances en el dominio de los temas vistos en los talleres en los que usted participó, encontrará al inicio y en la parte final de este Manual de Orientación, un conjunto de preguntas a las cuales deberá dar respuesta de manera objetiva.

Conjuntamente con el maestro calificará el cuestionario y usted, para llevar un control gráfico de sus avances, deberá marcar en el cuadro que sigue al cuestionario tantos cuadros como calificación haya obtenido.

Este primer llenado mostrará dónde se encuentra usted al empezar la lectura del Manual. Conforme avance, vaya llenando tantos cuadros como elementos vaya dominando para que al final en el cuestionario que cierra el manual, usted tenga una apreciación con que comparar sus propias evaluaciones.

CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO:

INSTRUCCIONES: Encierre en un círculo los incisos que contesten cada pregunta (en caso necesario, puede seleccionar más de uno).

1. Se dice que una persona ha aprendido algo cuando puede mostrar:

- a) Una habilidad nueva
- b) Un mejoramiento en habilidades que ya poseía
- c) Que ha sustituido una forma de conducta por otra
- d) Que utiliza estrategias para resolver problemas
- e) Que su conducta es adecuada a cada situación

2. Cuando una persona puede relacionar lo que aprende con aprendizajes anteriores, con sus experiencias de la vida cotidiana, y puede utilizarlo efectivamente, se dice que ha logrado un aprendizaje:

- a) Apropiado
- b) Significativo
- c) Eficaz
- d) De valor
- e) Real

3. Un estudiante que presta atención al maestro, repasa el material, no abandona la tarea hasta que la domina, se dice que está:

- a) Estimulado
- b) Motivado
- c) Incentivado
- d) Incitado
- e) Presionado

4. ¿Cuál de los siguientes es un reforzador positivo para la conducta de haber hecho la tarea?:

- a) Una alabanza
- b) Un dulce
- c) Una calificación
- d) Una palmadita
- e) Un permiso para ir al cine

5. Cuando el niño tiene éxito en una actividad que está realizando, se le debe orientar a atribuir ese éxito a:

- a) Sus aptitudes
- b) Su salud
- c) Su buena suerte
- d) Su esfuerzo
- e) Su buena relación con el maestro

6. Cuando el niño fracasa en una actividad que está realizando, se le debe orientar a atribuir ese fracaso a:

- a) Sus aptitudes
- b) Su salud
- c) Su buena suerte
- d) Su esfuerzo
- e) Su buena relación con el maestro

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

7. Un niño que está empeñado en obtener la excelencia se dice que tiene una alta motivación de:

- a) Sobresalir
- b) Admiración
- c) Conquista
- d) Aprendizaje
- e) Logro

8. Proporcionar información al estudiante sobre la forma en que está realizando una actividad se denomina:

- a) Apoyo
- b) Reforzamiento
- c) Incentivo
- d) Retroalimentación
- e) Animación

9. Un niño que lee un libro por el placer que le proporciona saber cómo viven los delfines, se dice que está motivado:

- a) Apropiadamente
- b) Intrínsecamente
- c) Innatamente
- d) Extrínsecamente
- e) Placenteramente

10. Un niño que lee un libro por que tiene que presentar un examen y quiere obtener una buena calificación se dice que está motivado:

- a) Evaluativamente
- b) Intrínsecamente
- c) Innatamente
- d) Extrínsecamente
- e) Placenteramente

11. Es la acción de proporcionar estímulos como consecuencia de la conducta.

- a) Estimulación
- b) Incentivación
- c) Motivación
- d) Retroalimentación
- e) Reforzamiento.

12. ¿Qué nombre recibe el proceso de darle a las causas de nuestra conducta un calificativo tal como interna, controlable o modificable?

- a) Atribucional
- b) Atribución
- c) Controlable
- d) Causal
- e) Cualificación

13. Es una meta en la cual lo que importa es el dominio de la tarea.

- a) De desempeño
- b) De aprendizaje
- c) De logro
- d) De excelencia
- e) De dominación

14. Determina el grado de avance del proceso de enseñanza aprendizaje

- a) Calificación
- b) Evaluación
- c) Estimación
- d) Gradación
- e) Determinación

15. En esta meta lo importante es quedar bien ante los demás.

- a) De desempeño
- b) De logro
- c) De reforzamiento
- d) De lucimiento
- e) De recompensa

Su calificación es:

Usted conoce lo siguiente:

CHEQUE USTED MISMO SU AVANCE.

Llene tantos cuadros según los elementos que vaya dominando, empezando por el número 1

					15	QUE BUSCAR
			10	14	OTRA COSA ME GUSTARIA	LITERA-
		6	9	13	SABER SOBRE	TURA
	3	5	8	12	EL TEMAP	APROPIA-
1	2	4	7	11	17	DA
					16	

INTRODUCCIÓN

Múltiples investigaciones han demostrado que los padres de familia constituyen un factor importante del cual depende no sólo el desarrollo físico e intelectual de sus hijos, sino el éxito que los mismos tendrán en sus aprendizajes escolares y en su vida personal.

Las diversas maneras en que los padres se relacionan con sus hijos en el hogar, es decir, los estilos de crianza que utilizan para educarlos, determinan el tipo de personalidad que desarrollarán y que abarca el aspecto emocional, el social y el intelectual. Por ejemplo, se ha demostrado que los padres autoritarios, que tratan siempre de imponer sus opiniones a sus hijos y no les permiten expresar las suyas, que los fuerzan a seguir estrategias preestablecidas y no les permiten tomar iniciativas, y que castigan todo intento en este sentido y cualquier falla en el desarrollo de alguna actividad, generalmente forman hijos con personalidades que tienden a la dependencia, que tienen dificultad para relacionarse con otros y mayores probabilidades de fracasar en sus actividades escolares; a diferencia de ello, aquellos padres que intercambian opiniones con sus hijos en la realización de alguna actividad, que no les imponen estrategias ya establecidas, antes bien los ayudan en la búsqueda y establecimiento de las mismas, que los animan a continuar esforzándose, aunque fallen en la realización de alguna actividad y que refuerzan positivamente cada logro, generan hijos con personalidades

independientes, que son capaces de tomar iniciativas, que se relacionan adecuadamente con los demás y tienen mayor éxito en sus aprendizajes escolares y en su vida personal.

También se ha demostrado que las experiencias social y culturalmente determinadas, que se ejercen preponderantemente con base en las interacciones verbales entre el niño y las personas maduras, llevan al niño a desarrollar estrategias de pensamiento e información por medio de las cuales nuevos caminos de pensamiento llegan a ser posibles.

Las habilidades sociales que propician una relación adecuada con los compañeros y maestros, ejemplificada en el hecho de ser cooperativo, no agresivo y usar expresiones amables al hacer solicitudes a los demás, son habilidades que se generan en las relaciones padre-hijo e influyen en el desempeño académico.

Es importante pues que los padres de familia, seleccionen el estilo de crianza más adecuado, pero también es importante que tengan siempre presente que su influencia no termina en el hogar y que deben superar la vieja y falsa idea de que es la escuela la que se ocupará de toda la educación de sus hijos cuando ingresan a ella. Los padres de familia, ustedes, continúan siendo insustituibles. La investigación ha demostrado repetidamente la conexión entre la familia y el

desempeño académico del niño y que el involucramiento parental en el proceso educativo en la escuela, juega un papel crítico en el éxito académico de los hijos. Los padres propician en sus hijos una actitud educacional positiva cuando operan como colaboradores de los maestros.

El presente manual tiene como objetivo fundamental orientarlos como padres, en las formas en que pueden participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, para propiciar en sus hijos esa actitud educacional positiva, ese estado de ánimo hacia un desempeño académico siempre mejor, que se conoce como motivación de logro.

Así, este manual abordará aspectos cuya comprensión es fundamental para una eficaz coparticipación padre-maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de la escuela primaria. No pretende profundizar en los temas que se proponen, sino sólo abordarlos en su aspecto medular y elemental, tomando en consideración que ustedes no se van a convertir en psicólogos profesionales, y que, aun cuando por su interés y capacidad quisiesen hacerlo, esto requeriría no un curso breve sino toda una carrera de psicología.

Los aspectos que se tratarán son los siguientes.

I. APRENDIZAJE

- REFORZADOR
- REFORZADOR POSITIVO
- REFORZAMIENTO

II. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

III. MOTIVACION

- MOTIVACION INTRINSECA
- MOTIVACION EXTRINSECA
- MOTIVACION DE LOGRO
- META DE APRENDIZAJE
- META DE DESEMPEÑO

IV. PROCESO DE ATRIBUCION Y ATRIBUCIONAL.

- RETROALIMENTACION

V. EVALUACION

- AUTOEVALUACION

VI. LINEAMIENTOS PARA UNA SESION DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

I. APRENDIZAJE

Podemos decir que la especie humana ha sobrevivido y llegado al punto en que se encuentra, gracias al aprendizaje.

Es cierto que muchas de las conductas que nos permiten sobrevivir las traemos ya desde el nacimiento como herencia de nuestra especie; por citar sólo un ejemplo, mencionaremos el reflejo de succión sin el cual nuestra alimentación y, por lo tanto el mantenimiento de nuestra vida, sería imposible. ¿Alguien puede imaginar qué sucedería si nuestras madres tuviesen primero que enseñarnos a mamar?

Si tuviésemos que aprender a mamar ¿por cuanto tiempo nos quedaríamos sin alimento? Nadie ha hecho el experimento, pero esta pregunta nos plantea la situación de que aprender lleva tiempo. ¿Cuánto?

La respuesta seguramente dependería de qué es lo que estamos aprendiendo, con lo que de inmediato surge la cuestión de que hay diferentes tipos de aprendizaje: no es lo mismo aprender a montar bicicleta que a manejar un carro, ni es lo mismo aprender a manejar un carro que una computadora; y, hablando de computadoras, no es lo mismo aprender a capturar datos que aprender a desarrollar un programa computacional y, en este caso, una cosa es aprender a

desarrollar un programa para la contabilidad de nuestro hogar y, otra, aprender a desarrollarlo para un sistema de tarjetas de crédito. ¿Por qué? La respuesta parece que salta a la vista. Unos aprendizajes son más complicados que otros, unos necesitan una interacción de elementos más complejos que otros. Montar bicicleta exige, preponderantemente, habilidades motrices, mientras que el desarrollo de un programa computacional requiere la integración de habilidades motrices y de todo un conjunto de conocimientos de campos diversos de la cultura: matemáticas, física, lógica, ciencia cognitiva, etc. lo cual sitúa a este aprendizaje en un nivel diferente.

Aprender, pues, es un proceso imprescindible en nuestro diario vivir, invade todas las esferas de la actividad humana y esto ha hecho del aprendizaje un tema fundamental de estudio e investigación para la psicología. Es a esta ciencia y a los que la practican a quienes hay que recurrir en busca de respuestas.

Aun cuando existen diferentes puntos de vista sobre la naturaleza del aprendizaje, en un afán de síntesis diremos que aprender es adquirir conductas, sean éstas completamente nuevas, que no las manifestáramos antes (p. ej. escribir, extraer la raíz cuadrada de un número, etc.) o sean éstas una mejora de las anteriores (p.ej. manejar mejor nuestro carro)

Los especialistas en aprendizaje aseguran que para que haya aprendizaje es necesario que la conducta que se está aprendiendo sea seguida por determinadas consecuencias. Por ejemplo, para que un niño aprenda a ser sociable, todo intento de acercarse a sus compañeros debe ser seguido por la alabanza de su maestro o la bienvenida de sus compañeros.

El hecho de dar esa alabanza o bienvenida se denomina **reforzamiento**, y esa bienvenida o alabanza es el **reforzador**, en este caso **reforzador positivo** porque es obtenido por la conducta de acercamiento

Las conductas pueden ser observables o no en el momento de ser aprendidas. Por ejemplo, no podemos aprender a montar bicicleta sin manifestar la conducta de montar bicicleta, pero podemos aprender una técnica que puede no manifestarse por de pronto en conducta observable aunque más tarde sí. La vida misma nos proporciona el ejemplo de un niño que salvó a una compañerita suya que estaba a punto de asfixiarse con el alimento aplicándole la técnica apropiada. El niño jamás había asistido a cursos de primeros auxilios, pero la indagación reveló que unas semanas antes, había visto un programa de televisión en el cual alguien demostraba el uso de esa técnica para salvar a una persona que se encontraba en la circunstancia de ahogarse con el alimento.

Así pues, existen diferentes niveles de aprendizaje y diferentes maneras de aprender.

Este manual abordará, primordialmente, los aprendizajes propios del salón de clases, los aprendizajes llamados escolares, es decir, aquéllos que están decididos en un programa de estudios: sumar, restar, multiplicar, dividir y su aplicación a la solución de problemas: qué es un ecosistema y cómo protegerlo, qué son los valores cívicos y cómo comportarse adecuadamente en la vida social, por citar sólo algunos.

El manual recalcará la importancia de que tales aprendizajes sean duraderos, que puedan ser usados para solucionar problemas que se presentan en el diario vivir y sirvan de base para aprendizajes posteriores

Con estas consideraciones pasamos al tema siguiente:

II. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Parece obvio decir que todo lo que aprendiéramos en la escuela debería ser útil para superar problemas de la vida diaria. ¿De qué le serviría a un niño aprender sumas y restas complicadas si cuando va a comprar un refresco no puede calcular cuánto tiene que pagar y cuánto tienen que darle de cambio?

El que un aprendizaje sea prácticamente útil es una de las características de lo que se denomina **aprendizaje significativo**. Otras son que el sujeto sea el que construya su propio aprendizaje, que éste sirva de base a otros aprendizajes, que se relacione con el mayor número de aprendizajes y que sea duradero.

El objetivo de la enseñanza es, así, propiciar aprendizajes significativos. Pero, ¿Cómo se logra eso?

En las características del mismo antes mencionadas, podemos sustentar las estrategias para su logro: partir de aprendizajes que el niño ya posea, enseñar con base en problemas reales que tengan relación con las necesidades del niño, relacionar lo que el niño está aprendiendo con el mayor número de experiencias que tenga en otros campos del conocimiento, procurar siempre que lo que está aprendiendo en el momento, sirva de base a los aprendizajes subsiguientes y, sobre todo, que él sea el sujeto activo, que sea el artífice de ese aprendizaje, que él lo construya.

III. MOTIVACIÓN

Todo lo dicho anteriormente, no tendría sentido si el sujeto no quisiese aprender. De ahí que es necesario propiciar en él ese deseo. Es

necesario incitarlo a aprender, mover su conducta en esa dirección, energizarla y mantener esa energía hasta lograr la meta. Esto es lo que, con otras palabras, se denomina motivar la conducta.

La motivación determina el qué, el cuándo y el cómo aprendemos. Esto es importante porque los estudiantes motivados están dispuestos a atender cuidadosamente las instrucciones del maestro y organizan y repasan el material, están en buena disposición para tomar apuntes adecuados, checar su nivel de aprendizaje frecuentemente y pedir ayuda cuando se dan cuenta de que no comprenden el material.

La motivación académica es denominada **intrínseca** cuando proviene de la curiosidad y está orientada hacia el dominio de la tarea de aprendizaje sin importar las calificaciones y las recompensas que se puedan obtener; las **metas** del estudiante son **metas de competencia, de dominio de la tarea**. Este tipo de motivación involucra el disfrute del aprendizaje escolar e impulsa al estudiante a aprender tareas desafiantes, difíciles y nuevas.

En cambio, la motivación **extrínseca**, solo impulsa al estudiante en la medida que puede obtener recompensas o calificaciones. El estudiante no está abocado al dominio de la tarea, sólo le interesa aparecer como un "buen estudiante" ante los ojos de los demás y trabaja por obtener su reconocimiento. Por esta razón, se

dice que estos estudiantes persiguen **metas de desempeño**, porque les interesa únicamente su actuación.

Con lo dicho antes, han quedado trazadas las características fundamentales de la motivación, lo cual servirá para comprender un tipo especial de motivación: la **motivación de logro**, que explicaremos en la siguiente sección.

Motivación de logro

Si con la motivación pretendemos iniciar la conducta hacia un objetivo, proporcionarle energía y mantenerla en curso hacia la consecución del mismo, con la motivación de logro pretendemos que el logro de ese objetivo se realice dentro de los estándares más altos; en otras palabras, la motivación de logro es un esfuerzo personal para desempeñar tareas difíciles tan bien como es posible.

Se sabe que la necesidad de sentirse competente está presente desde los primeros años de la vida y que, con el desarrollo del individuo, toma caracteres más definidos, de tal modo que puede afirmarse que, el rendimiento en la escuela, se deriva de una motivación de competencia.

Existen diversas maneras de animar esa motivación de logro en relación al desempeño académico. En este manual citaremos las que podemos utilizar en el curso de una sesión de enseñanza-aprendizaje, sin necesidad de establecer un curso o taller especializado para los sujetos:

- Partir de los **intereses y necesidades** del niño.
- Propiciar en el niño la **autoevaluación sistemática** de su desempeño académico.
- **Retroalimentarlo** en el curso de su actividad después de que haya opinado sobre el valor de su trabajo.
- **Dividir la tarea en metas** claras, bien definidas y de corto plazo.
- **Reforzarlo** por cada tarea que vaya cumpliendo.
- **Atribuir** siempre cada avance, éxito o logro a su **propio esfuerzo**.
- **Animarlo** constantemente hacia un **desempeño más esforzado y mejor**.
- **Estimular su capacidad** y su sentimiento de **autoeficacia**

IV. PROCESO DE ATRIBUCION Y ATRIBUCIONAL.

Una teoría que puede ayudar a integrar los factores relacionados con la motivación en general y la motivación de logro en particular, es la **teoría de la atribución**.

Esta teoría parte del supuesto fundamental de que los seres humanos están motivados por la necesidad de comprender el ambiente que les rodea en un afán de predecirlo y controlarlo.

Entre los hechos que al ser humano le interesa comprender destaca su propia conducta y la de quienes le rodean, especialmente cuando esas conductas se relacionan con el éxito o el fracaso.

El individuo elabora hipótesis que relacionan sus éxitos o fracasos con determinadas causas, con base en información que él mismo posee y la que le proporcionan las personas que le rodean. Es decir, **atribuye** su éxito o fracaso a una causa. Esto es lo que la teoría de la atribución llama **proceso de atribución**.

Por ejemplo: Un sujeto cuando tiene éxito o fracasa en un examen atribuye esos resultados a factores tales como su capacidad, habilidad, esfuerzo personal, suerte, estado de salud y de ánimo, su relación afectiva con el maestro, la dificultad o facilidad de la tarea. Cuando hace esto se dice que el individuo está realizando un **proceso de atribución**.

El anterior proceso no tiene por sí mismo efectos motivacionales. Estos efectos se manifiestan cuando el individuo cualifica cada una de las causas anteriores.

Por ejemplo, si atribuye su éxito a su capacidad, puede considerarla como una causa interna a su persona y como algo que puede o no ser modificado y que puede ser controlado o no. En el primer caso le asigna un lugar (su propia persona), en el segundo hace referencia a la estabilidad (puede ser modificada) y en el tercero a la controlabilidad (él puede cambiarla). Esta serie de acciones es lo que se denomina **proceso atribucional**. Este proceso es el que verdaderamente tiene las consecuencias psicológicas y conductuales. Las primeras se muestran en las expectativas de éxito del individuo, su sentimiento de autoeficacia y sus afectos, en tanto que las segundas se muestran en conductas como la selección de la tarea, persistencia, nivel de esfuerzo y logro.

En resumen, las causas percibidas de un evento estarán influenciadas por dos tipos de condiciones antecedentes: factores del ambiente y factores personales.

Los factores ambientales incluyen la **retroalimentación**, esto es, la información específica que proporcionan las personas que rodean al individuo sobre lo que ellas consideran que son las causas de su éxito o fracaso.

Los factores personales incluyen una variedad de esquemas y creencias previas que los individuos tienen sobre el la tarea y sobre ellos mismos.

Como se mencionó anteriormente en ese proceso de atribución, juega un papel importante la retroalimentación que le proporcionan al niño los adultos que lo rodean. Este hecho es de gran importancia, porque los padres y los maestros, pueden inducir al niño a hacer las atribuciones adecuadas y evitar aquellas que puedan conducirlo a un patrón conductual denominado "indefensión" en el cual los éxitos se atribuyen a causas externas, variables y no controlables (suerte, facilidad de la tarea) mientras que los fracasos, a causas internas, percibidas como estables y no controlables (falta de capacidad). Así pues, lo que hay que hacer para mejorar la motivación de los alumnos, es enseñarles a atribuir tanto éxitos como fracasos al esfuerzo, causa interna variable y controlable.

V. EVALUACIÓN.

Si queremos sacar el máximo provecho al proceso de enseñanza aprendizaje debemos checar constantemente su marcha. Debemos estar pendientes de la calidad de sus avances. Este chequeo constante del proceso se denomina **evaluación**. Debemos conocer constantemente si los resultados que estamos obteniendo con nuestras estrategias son buenos o malos, adecuados o no, en un afán de corregirlas. Cuando el propio sujeto toma en sus manos este chequeo, decimos que se está **autoevaluando**.

En cuanto que ya se han expuesto los principales conceptos, a continuación se ejemplificará cómo hacer uso de ellos de manera integrada, en una sesión de enseñanza-aprendizaje.

Ponga mucha atención porque es usted, señor padre de familia, quien, en conjunción con el maestro de sus hijos los va a utilizar en la educación de los mismos.

VI. LINEAMIENTOS PARA UNA SESION DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Partiremos del supuesto de que, en este día, según el programa oficial de sexto grado de educación primaria, toca el aprendizaje del concepto de volumen y del cálculo del mismo y de que usted, padre de familia, que se hace cargo de la sesión de aprendizaje, es ingeniero civil y trabaja para el INFONAVIT, en la construcción de viviendas.

Para crear un clima propicio al aprendizaje y para establecerse como figura conocedora del tema y por lo tanto legítima ante los ojos de los niños para conducir el proceso enseñanza-aprendizaje, es importante guiarse por los lineamientos que a continuación se enuncian:

1. Presentación personal del padre y su trabajo ante el grupo, adoptando siempre una actitud amigable y respetuosa:

Deberá decir su nombre, dónde vive y en qué trabaja; si es posible apoye con fotografías o videogramas lo que está diciendo. Puede mostrar un videograma de su centro de trabajo, de usted diseñando un plano o dirigiendo una construcción.

También dígalos por qué le agrada ese trabajo y cómo redundan en beneficio de su familia (le propicia alimentación, diversión y educación) y de la sociedad (las personas pueden tener un lugar seguro dónde vivir). Este momento es importante para trazar las metas a largo plazo: El alumno deberá querer también ser útil a la sociedad, a la familia y a sí mismo.

2. En seguida, muéstrelas (en fotografías o videogramas) los diferentes edificios que ha contribuido a construir y relaciónelos con el concepto de volumen: Sus edificios son prismas, están formados por departamentos que a su vez son un conjunto de prismas más pequeños, que deben llenar ciertos requisitos de volumen para que el aire sea suficiente para las familias que lo van a habitar. Los edificios tienen cisternas, que también son prismas, contruidos bajo ciertas medidas para que aloje un volumen óptimo de agua para surtir a los habitantes del edificio.

Una vez que hayan adquirido el concepto de volumen, pase a la cuestión de cómo se puede calcular ese volumen.

Empiece por preguntarles si es importante calcular ese volumen y por qué. Luego pregúnteles si ya saben cómo hacerlo y si quisieran aprender a hacerlo. Indague su nivel de conocimiento del tema para aprovecharlo. Recuerde que tiene que partir de conocimientos previos.

Divida esa fase de aprendizaje en tantas etapas cómo sea posible y refuerce a los niños cada vez que cumplan una etapa y atribuya siempre el logro de los mismos al esfuerzo que ponen; si hay fracasos en el cumplimiento de alguna etapa, no regañe a los niños ni permita que se desanimen, dígalos que pueden y que lo que hace falta es un poco más de esfuerzo. Trate de animarlos recordándoles siempre cómo lo que aprenderán va a resultar en beneficio de los mismos niños.

Una vez que la sesión termine, propicie en el grupo la autoevaluación; apóyelos en la medida de la precisión de la misma, refuércelos positivamente o deles retroalimentación en relación a sus fallas, sin olvidar que debe atribuir siempre el éxito al esfuerzo de los propios sujetos.

Al terminar la sesión, despídase tan amablemente cómo se presentó; dígalos a los niños que su maestro se encargará de complementar el tema y de repasarlo con ellos.

Deje una buena impresión en los niños.

Esto es, en líneas generales, lo que usted, padre de familia, puede hacer para coparticipar eficazmente con el maestro, en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos en el aula.

No olvide que siempre que tenga alguna duda, deberá recurrir al maestro que estará siempre presente. Discretamente, puede pedirle, en caso necesario, que intervenga. Recuerde que fue con él con quien usted diseñó previamente la sesión

Usted no debe desanimarse; tenga presente que no es el especialista en enseñanza pero también que, con un poco de más esfuerzo, podría superarse en este campo.

GLOSARIO

Aprendizaje: Todo cambio, observable o no, en la conducta o en las estructuras intelectuales.

Aprendizaje significativo: Aprendizaje mediante el cual el sujeto logra incorporar, de manera intencional, los conocimientos nuevos, expresados en un nuevo lenguaje, en los lugares pertinentes de sus estructuras cognoscitivas.

Autoeficacia: Convicción del sujeto de que posee las suficientes habilidades y capacidades para alcanzar exitosamente una meta.

Evaluación: Proceso en el cual un determinado aprendizaje o desempeño se sitúa en una escala valorativa.

Autoevaluación: Proceso en el cual, el sujeto sitúa por sí mismo su aprendizaje o desempeño en una escala valorativa.

Meta: Meta es lo que un individuo se está esforzando por alcanzar.

Meta de aprendizaje: Meta cuyo fin es mejorar, sin que importe la opinión de los demás.

Meta de desempeño: Son aquellas cuyo fin es obtener un juicio favorable de los demás.

Motivación: Es el proceso por medio del cual las actividades dirigidas a metas son instigadas y sostenidas.

Motivación de logro: Es el esfuerzo personal para desempeñar tareas difíciles tan bien como es posible.

Motivación extrínseca: Es la motivación que impulsa a la obtención de recompensas materiales o no.

Motivación intrínseca: Es la motivación que impulsa una conducta por el valor que tiene. La conducta realizada es la recompensa.

Proceso atribucional: Es la cualificación que hace el individuo de las causas de sus éxitos o fracasos en términos de locus, estabilidad y controlabilidad. Este proceso es el que verdaderamente tiene las consecuencias psicológicas y conductuales. Las primeras se muestran en las expectativas de éxito del

individuo, su sentimiento de autoeficacia y sus afectos, en tanto que las segundas se muestran en conductas como la selección de la tarea, persistencia, nivel de esfuerzo y logro.

Proceso de atribución: Es la elaboración por parte de un individuo, de hipótesis que relacionan sus éxitos o fracasos con determinadas causas, con base en información que él mismo posee y la que le proporcionan las personas que le rodean.

Reforzador: Cualquier estímulo que sigue a una conducta y que incrementa la probabilidad que ésta vuelva a ocurrir.

Reforzador positivo: El estímulo cuya obtención incrementa la probabilidad de que la conducta que lo obtiene vuelva a ocurrir.

Reforzamiento: La acción de proporcionar reforzadores.

Retroalimentación: Información que el individuo recibe sobre la calidad de la actividad que está realizando. Esta información puede provenir de las personas que rodean al individuo o de la propia tarea.

CLAVE PARA EL CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO:

1. a, b, c, d, e.
2. b
3. b
4. a, b, c, d, e.
5. d
6. d
7. e
8. d
9. b
10. d
11. e
12. a
13. b
14. b
15. a

CONCLUSIONES

5. CONCLUSIONES

Es de capital importancia la interacción comunidad, padres de familia y escuela para incrementar la eficacia del proceso educativo.

No obstante que la Ley General de Educación establece como derechos de los padres de familia colaborar con las autoridades escolares para la superación de los educandos y formar parte de los consejos de participación social, y enfatizan la participación intensa entre padres de familia y escuela, esa participación se ha dado, hasta el momento, a niveles muy limitados: firmar boletas, obtener información sobre la conducta de los hijos, colaborar en celebraciones como el Día de la Madre o del Niño, en actividades para colectar dinero para la escuela, talleres o conferencias o reparar muebles escolares.

Por lo dicho anteriormente, los padres de familia no poseen aún una cultura de participación con la escuela sólidamente fundamentada. De este modo se hace indispensable el desarrollo de programas de asesoría a los padres para alentar su participación, sobre bases fundamentadas científicamente.

Las asesorías mencionadas requieren tomar en consideración las características que tienen los padres como personas mayores y como trabajadores, sean profesionistas o no, por lo que todo proceso educacional dirigido a ellos deberá

estar centrado en necesidades y áreas problemáticas, en las que la libre discusión sea el factor crucial para arribar al conocimiento.

Los padres y el maestro, deben participar activamente en todos los aspectos de la elaboración de los programas de asesoría: diagnóstico de necesidades de aprendizaje, selección de temas, asignación de responsabilidades, establecimiento de horarios y número de sesiones y evaluación del programa.

Es necesario establecer desde los niveles de autoridad de la Secretaría de Educación Pública, una reglamentación precisa de la coparticipación padre-maestro conduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

También es necesario, como condición previa a la implementación de la propuesta, hacer un estudio socioeconómico y cultural del medio en que pretenda aplicarse. El estudio estará encaminado a determinar:

- ◆ La naturaleza de las relaciones familiares (funcionalidad de la familia),
- ◆ Las variables culturales relevantes,
- ◆ El nivel medio de estudio de los padres,
- ◆ El promedio de ingresos económicos,
- ◆ El tipo de trabajo que predomina entre ellos (empleados, obreros, profesionistas o trabajadores independientes),

- ◆ La disposición de tiempo de los padres,
- ◆ Sus experiencias previas de colaboración con la escuela,
- ◆ La cultura organizacional de la escuela,
- ◆ El grado de preparación de los maestros de la escuela donde se pretende implementar la propuesta,
- ◆ La disposición de los maestros para las innovaciones,
- ◆ El grado y la naturaleza de las interacciones que la escuela tiene con la comunidad.

REFERENCIAS

- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology. 3, (80), 260-267.
- Anderman, E. y Maher, M.L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. Review of Educational Research. 2, (64), 287-309.
- Anderson, R.C y Faust, G.W. (1979). Psicología educativa. México: Trillas.
- Atkinson, C. (1976). Historia de la educación. México: Losada.
- Ausubel, D. P. (1980). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Ball, S. (1988). La motivación educativa: Actitudes, interés, rendimiento, control. Madrid: Narcea.
- Bernstein, D. A., Roy, E.J., Sull, T.K. y Wickens, C. D. (1991). Psychology. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Blendinger, J. y Snipes, G. (1993, November). In search of a theory of parent involvement for school administrators. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association New Orleans, LA.
- Bochensky, I.M. (1975). La filosofía actual. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. Educational Psychologist. 3, (18), 200-215.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación (1991). Hacia un nuevo modelo educativo. México: Talleres de Camsan.

- Corno, L. y Mandinach, E.B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. Educational Psychologist, 2, (18), 88-108
- Dewey, J. (1929). La escuela y la sociedad. Educación, 2001, 14, 30-32.
- Díaz Barriga, A.F. (1993). El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista. Educar, 4, 23-35.
- Epstein, J.L. (1995). School, family, community partnerships. Caring for the children we share. Phi Delta Kappan, 76, 701-712.
- Fernoso, E. P. (1981). Teoría de la educación. México: Trillas. .
- Fernández, I. (1973). Parental involvement in bilingual education. Paper presented at Preconvention Workshop of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, Boston, Massachusetts.
- García, C.B. y Flores, M. R. (En prensa). El desarrollo de programas de vinculación escuela-hogar.
- Ginsburg, G.S. y Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. Child Development, 64, 1461-1474.
- González, R. B. (1994). Circular 001/1994-1995. México: Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.
- Gottfried, A.E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. Journal of Educational Psychology, 82 (3), 525-538

- Guevara Niebla, G. (1991) México ¿Un país de reprobados? Nexos, 162, (14), 33-44.
- Hokoda, A. y Fincham, F.D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. Journal of Educational Psychology, 87, (3), 375-385.
- Illinois State Board of Education (1993). The relationship between parent involvement and student achievement: A review of the literature. Springfield, Dept. of Planning, Research and Evaluation.
- Inciarte, E.(1986). Ortega y Gasset: Una educación para la vida. (Antología). México: El Caballito.
- Jaeger, W. (1978). Paideia. México:Fondo de Cultura Económica.
- Knowles, M.S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. New York: Cambridge.
- Lawrence, B.K. (1994). You can get there from here: Involving the community in children's aspirations A proposal for Tremont Consolidated Grammar School. Tesis. Tremont Consolidated Grammar School, Tremont, Maine.
- Mussen, P. H. , Conger, J.J. y Kagan, J. (1971). Desarrollo de la personalidad en el niño. México: Trillas
- National Institute for Literacy, Washington, DC. (1994). Native american parents as teachers of their children: Final report. Montana: Bozeman.

- Ornelas, C. (1996). El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D.H. (1996) Motivation in education. New Jersey: Prentice Hall.
- Portes, P.R. (1991). Assessing children's cognitive environment through parent-child interactions. Journal of Research and Development in Education. 24, (3), 30-37.
- Schmelkes, S. (1995). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública (1993). Artículo 3o. Constitucional y Ley General de Educación. México: Talleres de Poputibro.
- Secretaría de Educación Pública (1996). Programa de desarrollo educativo 1995-2000. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
- Snodgrass, D.M. (1991) The parent connection. Adolescence. 26 (101), 83-87.
- Strommen, E. A., Mc Kinney, J. P., Fitzgerald, H.E. (1982). Psicología del desarrollo: edad escolar. México: El Manual Moderno.
- Swartz, C.W. y Schunk, D.H. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. Contemporary Educational Psychology. 18 (3), 337-354.
- Tapia, J. A. (1991). Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid: Santillana.

- Weiner, B., Graham, S., Taylor, S.E. y Meyer, W.U. (1983). Social cognition in the classroom. Educational Psychologist, 2 (18), 109-124.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. Review of Educational Research, 4 (64), 557-574.
- Woolfolk, A.E. (1995). Educational Psychology. Boston: Allyn and Bacon.