

155



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"ELABORACION DE UN PROGRAMA DE PARTICIPACION DE LOS PADRES COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO ACADEMICO DE SUS HIJOS"

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGIA PRESENTA: NATALIA RUTH MARTINEZ BECERRIL

DIRECTORA DE LA TESINA: MTRA. PATRICIA MERAZ RIOS



FACULTAD DE PSICOLOGIA

MEXICO, D. F.,

2002.



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.

AGRADECIMIENTOS

A Dios

A mi esposo Raúl

A mis queridos hijos Andrea, Mauricio y Adrián

A mi madre y a mi padre Ina y Raúl

A mis hermanos Raúl y Joel

A Angélica y José Manuel

A mis queridos amigos

A la Universidad Nacional Autónoma de México

A la División de Educación Continua
de la Facultad de Psicología

A la Maestra Marquina Terán Guillén.

A la Maestra Patricia Meraz Ríos por su guía profesional en este proceso.

Al H. Jurado: Lic. Néstor Fernández Sánchez
Lic. Ma. Eugenia Martínez Compean
Mtra. Ma. de los Ángeles Mata Mendoza
Lic. Ma. del Rocío Maldonado Gómez

Gracias por su apoyo y generosidad para hacer posible la realización de este proyecto.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1. CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE ESCOLAR	7
1.1 APRENDIZAJE ESCOLAR	9
1.2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	11
1.2.1 REQUISITOS PARA LOGRAR UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	13
1.2.2 APRENDIZAJE ESCOLAR Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS	14
1.2.3 SIGNIFICADO Y SENTIDO EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR	15
1.3 AUTOCONCEPTO	19
1.4 EXPECTATIVAS Y ATRIBUCIONES	21
1.5 RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO	24
1.6 REPRESENTACIONES MUTUAS	27
1.7 CONTENIDO	29
1.7.1 EL APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES	29
1.8 CALIDAD	32
CAPÍTULO 2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	35
2.1 APROXIMACIÓN IMPUESTA Y APROXIMACIÓN INDUCIDA	35
2.2 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	36
2.3 ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	38
2.3.1 CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	42
2.3.2 ADQUISICIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	44
2.4 METACOGNICIÓN Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE	47

2.5 ENTRENAMIENTO EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	51
2.5.1 TÉCNICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	52
CAPÍTULO 3. AMBIENTE FAMILIAR PARA LA PROMOCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS	59
3.1 AMBIENTES FAMILIARES	59
3.2 TIPOS PARENTALES	61
3.3 VARIABLES QUE DESCRIBEN EL AMBIENTE FAMILIAR	62
3.4 AMBIENTE CULTURAL	63
3.5 RESPONSABILIDAD	65
3.6 INTERACCIÓN PADRE-HIJO ALREDEDOR DE LAS TAREAS ESCOLARES	66
3.7 EXPECTATIVAS QUE LOS PADRES TIENEN ACERCA DE SUS HIJOS	68
3.8 LAS CALIFICACIONES	72
3.9 LAS TAREAS ESCOLARES	73
CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE SUS HIJOS	79
4.1 PROGRAMA PARA PADRES	79
4.2 PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA	82
4.3 DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DEL TALLER FORMATIVO PARA PADRES	83
REFLEXIONES FINALES	96
BIBLIOGRAFÍA	101

ANEXOS

1 FICHA DE INFORMACIÓN BÁSICA	107
2 CUESTIONARIO 1	110
3 CUESTIONARIO 2	114

INTRODUCCIÓN

El rubro de la educación es de gran interés para padres de familia, maestros, investigadores, pedagogos, psicólogos, autoridades educativas y gubernamentales y sociedad en general, que se ocupan desde su particular campo de acción de explicar y ofrecer soluciones a los problemas inherentes al fenómeno educativo que conduzca a elevar la calidad de la educación.

Es una preocupación nacional la calidad educativa donde el rendimiento escolar en los estudiantes revela bajos resultados, un rendimiento insuficiente que tiene que ver, entre otras cosas, con la manera como aprende el alumno en la actual práctica educativa. México enfrenta el reto de preparar a niños y jóvenes como agentes activos en el proceso de aprendizaje; tener una sociedad educada puede enfrentar desafíos, personales, sociales e internacionales que exigen que el país mejore su nivel educativo y acelere su desarrollo, por lo que es prioritario elevar la calidad de la educación en nuestro país.

Para tal efecto, en el ámbito de la educación se han desarrollado perspectivas teóricas más interactivas entre profesores y alumnos, en las que muchos autores coinciden en que es necesario cambiar la visión de un profesor que transmite información y conocimientos y un alumno que es simple receptor de ellos.

En el capítulo I se presenta la concepción teórica que trata de dar una función proactiva a la educación: el Constructivismo, que plantea al aprendizaje escolar como un proceso activo donde el alumno construye, modifica, enriquece y diversifica el conocimiento que le transmite el profesor de los contenidos escolares, tomando en cuenta el sentido y la significatividad que el alumno le da a esos contenidos para aprenderlos (Onrubia, 1996). Es importante resaltar la función del profesor en el proceso de enseñanza como ayuda necesaria y guía para que el alumno aprenda lo más significativamente posible los conocimientos necesarios para su desarrollo personal (Coll, 1994; Onrubia, 1996; Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Para lograr este aprendizaje es necesario también, que el profesor promueva el desarrollo de estrategias que lo favorezcan. En el capítulo II se exponen las diversas estrategias de enseñanza y de aprendizaje como recursos esenciales que necesitan los alumnos para aprender de forma más duradera y autónoma.

Si bien, el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en la escuela entre profesor y alumno, donde éste último es el responsable de su propio aprendizaje (Coll, 1994); es fundamental considerar que, un factor que influye de manera importante en el proceso educativo del niño es el ambiente familiar, revisado en el capítulo III. El ámbito familiar es un engranaje esencial en la actividad educativa del alumno, que puede apoyar y favorecer ampliamente el aprendizaje del niño en edad escolar. Sin embargo, no siempre se aprovecha este medio como soporte y recurso para auxiliar y alentar al alumno en mejorar su desempeño escolar.

La actividad escolar del niño, con frecuencia se ve separada de las actividades familiares y de las que desarrolla con sus amigos y compañeros; como si las actividades escolares fueran exclusivas del alumno, del profesor y de la escuela, cobrando importancia para la familia, sólo cuando se reciben las calificaciones obtenidas por el hijo y que determinan su promoción al siguiente año escolar y no a lo que realmente ha aprendido el alumno.

El psicólogo educativo juega un papel importante como agente generador de cambio, de crecimiento y desarrollo en el individuo, la familia y la comunidad educativa; interviniendo en la resolución de problemas educacionales; desde la escuela en la relación del maestro con el alumno, en el proceso de enseñanza-aprendizaje; desde las características propias del alumno y desde la familia en su dinámica y cómo estimula al niño en su desempeño escolar. Al considerar estas grandes esferas –escuela, familia, niño- es importante resaltar que, tanto la escuela, vía profesores; como la familia, vía padres; comparten la responsabilidad de educar, formar y preparar al menor para hacer de él una persona útil y capaz de resolver problemas futuros.

Existe una amplia investigación y documentación especializada respecto al quehacer y función de los docentes, que desde diversos enfoques teóricos despliegan un gran avance conceptual y metodológico. No obstante, en lo que respecta a la actividad de los padres, no ha tenido el mismo adelanto teórico y práctico, en un papel de participación activo que ayude a mejorar el desempeño escolar de sus hijos.

El apoyo de los padres de familia y la labor del profesor en el proceso de aprendizaje de los alumnos es fundamental; ya que desde el enfoque constructivista, ayuda a promover en el alumno aprendizajes lo más significativos posibles de los conocimientos necesarios para su desarrollo, además de incrementar en el menor su capacidad de comprensión de la realidad y de actuar de manera autónoma sobre ella.

Implementar programas educativos a nivel primaria que promuevan la participación de los padres en la educación de los hijos, es una manera de establecer puentes de comunicación entre la escuela y la familia; entre maestros y padres que redundarán en beneficios para el alumno; de esta manera se aprovecha el valioso recurso humano: Los Padres; que muchas veces se han quedado al margen de la actividad escolar de sus hijos. El psicólogo tiene la posibilidad de intervenir directamente con ellos; propiciando un mayor interés por parte de los padres hacia la actividad escolar de sus hijos, a través de involucrarse en sus tareas; coadyuvando la labor de los maestros, que motiven un mejor aprendizaje de los alumnos y los lleven a un mejor desempeño académico.

Contemplando estos ambientes, el psicólogo puede intervenir para mejorar las condiciones del niño en su proceso educativo, que le permitan lograr un mejor aprendizaje de los contenidos escolares. Las esferas: alumnos, maestros y padres, son elementos esenciales en el ámbito educativo y a su vez son muy amplias; en la búsqueda de alternativas para atender problemas educativos y su solución. La propuesta de esta tesina presenta una forma de intervención con padres de familia a

través del diseño de un programa para apoyar la participación de los padres en las tareas escolares, como estrategia para mejorar el desempeño académico de sus hijos.

Dicho programa consiste en una primera fase de sensibilización y concientización a los padres de familia, sobre la importancia de su participación en el proceso escolar de sus hijos. Mediante una ficha de información básica (anexo1) y dos cuestionarios autodiagnósticos; el primero, sobre las actividades cotidianas en la familia (anexo2); el segundo, sobre las creencias, conductas y actitudes paternas hacia el hijo respecto a su actividad escolar (anexo 3); detectando las posibilidades reales de tiempo, expectativas y actividad que tienen los padres con los hijos para apoyarlos, motivarlos y reforzar sus aprendizajes escolares en casa.

La segunda fase plantea la importancia de planificar las actividades en el hogar, para desarrollarlas de manera adecuada, indicando su organización y jerarquización, donde las actividades escolares tengan un lugar preferente.

Las fases III, IV y V se refieren a la realización de las tareas en un proceso de regulación del proceso de aprendizaje que consiste en: planificar la tarea, controlar el proceso y evaluar la propia actuación (Díaz Barriga y Hernández, 1999, Monereo, 1998); dicho proceso reforzado con las actividades escolares que los alumnos llevan a casa a través de la ayuda de sus padres, quienes pueden prepararse mediante este programa, donde además de tener una actitud orientadora podrán apoyar adecuadamente a sus hijos para que consigan aprender lo más significativamente posible. De esta manera se puede lograr que el niño en edad escolar consiga aprender a aprender y hacer sus tareas de forma eficaz, responsable y autónoma. Siendo la participación conjunta de profesores y padres de familia esencial para favorecer un mejor desarrollo educativo en los alumnos.

La aportación de la presente tesina es el diseño de un programa para padres, como una propuesta que puede llevarse a la práctica y la posibilidad de convertirse en un estudio experimental.

1. CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE ESCOLAR

La educación es un fenómeno complejo y está determinada por múltiples factores como son: individuales, sociales, históricos, políticos, económicos, entre otros. Su estudio ha sido abordado desde diferentes aproximaciones psicológicas y desde otras ciencias humanas, sociales y educativas para explicarlo e intervenir en él.

Coll y Solé (1996), así como Díaz Barriga y Hernández (1999) señalan que, por ejemplo, las disciplinas como la sociología y la antropología estudian el efecto de la cultura en el desarrollo del ser humano y en los procesos educativos y socializadores; la epistemología analiza la naturaleza, estructura y organización del conocimiento científico y su traducción al conocimiento escolar e individual; la pedagogía, por su parte, estudia las prácticas pedagógicas o didácticas específicas y la transmisión ideológica de la institución escolar; además de otros agentes socializadores en el aprendizaje del individuo, como los padres, el grupo social o los medios masivos de comunicación, que repercutirán de acuerdo a sus criterios en la comprensión y contextualización del fenómeno educativo.

El florecimiento de enfoques cognitivos en el estudio del desarrollo humano marca la naturaleza constructiva del proceso de adquisición del conocimiento. La idea de presentar al ser humano como alguien que con cierta facilidad se puede moldear y dirigir desde fuera ha ido cambiando poco a poco por la idea de un ser humano que selecciona, asimila, procesa, interpreta y concede significaciones a los estímulos y a sus conformaciones. En el área de la educación, este cambio de punto de vista ha permitido señalar lo inadecuado de métodos de enseñanza esencialmente expositivos, donde el profesor sólo transmite los conocimientos y el alumno sólo recibe, por otro lado se han fortalecido las propuestas pedagógicas ubicadas en la actividad autoestructurante del alumno o actividad autoiniciada y sobre todo autodirigida, como punto de partida necesario para un verdadero aprendizaje (Coll, 1994).

La actividad del alumno vista como elemento esencial del aprendizaje escolar ha tendido que valorar el proceso de construcción del conocimiento como un proceso interno, consecuencia de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento y relativamente impermeable a la influencia de otras personas. Es decir, se ha identificado la construcción del conocimiento como una actividad autoestructurante cuya dinámica, como postula la teoría genética de J. Piaget está regida por leyes de tipo endógeno que limitan las posibilidades de intervenir pedagógicamente (Coll, 1994).

Si la actividad autoestructurante está en la base del proceso de construcción del conocimiento y respeta leyes propias, no implica que sea impenetrable la influencia del profesor y de la intervención pedagógica. Esta influencia es la que hace que la actividad del alumno sea o no autoestructurante y tenga, en definitiva, un mayor o menor impacto sobre el aprendizaje escolar (Coll, 1994).

Para definir y explicar en qué consiste este desarrollo humano y decidir el tipo de acciones educativas que son más adecuadas para promover dicho desarrollo, se puede orientar desde dos perspectivas: como el resultado de un proceso endógeno principalmente, de adentro a afuera (Kaye, 1986); como el resultado de un proceso exógeno, que procede de afuera a adentro, fruto de una serie de aprendizajes específicos (Coll, 1994).

El desarrollo personal y social no se pueden desligar del concepto de educación y, además, pueden vincularse alternativamente tanto a una concepción como a la otra. Por un lado, una persona educada es una persona que ha evolucionado, desde niveles inferiores de adaptabilidad al medio físico y social hasta niveles superiores. Pero por otro, Calffe (1981), señala que una persona educada es una persona que ha asimilado, interiorizado y aprendido, el conjunto de explicaciones, conceptos, destrezas, habilidades, prácticas, valores, costumbres y normas que caracterizan una cultura, de tal manera que, es capaz de interactuar de forma adaptada con el medio físico y social dentro de su cultura (Coll, 1994; Coll y Solé, 1996).

A partir de la investigación psicológica sobre las relaciones entre desarrollo cognitivo y aprendizaje, surge el enfoque constructivista que primordialmente se apoya en tres posiciones importantes; una de ellas es la teoría piagetiana que argumenta que el aprendizaje del niño está determinado por su nivel de desarrollo cognitivo y que construye su conocimiento conforme interactúa con la realidad. La teoría de Ausubel sostiene que el aprendizaje es una actividad que realiza el alumno de manera significativa, principalmente articulada con las relaciones adecuadas entre la información nueva a aprender y los conocimientos previos que posee el alumno y su capacidad de comprensión. La visión constructivista de esta teoría esta basada en los procesos internos del alumno. La teoría sociocultural de Vygotsky asegura que, a través de la interacción social y de la cultura se produce el conocimiento, lo que un individuo puede aprender no sólo depende de su actividad individual, sino que el desarrollo cognitivo del individuo está determinado por el aprendizaje como una actividad social que lo estimula y lo favorece (Carretero, 1993).

Las aportaciones de Piaget, Ausubel y Vygotsky, coinciden en el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares, siendo teorías complementarias y que enriquecen las investigaciones y aplicaciones en el campo educativo (Díaz Barnga y Hernández, 1999; Coll, 1994). Además de las aportaciones de la psicología cognitiva sobre procesos de enseñanza y aprendizaje y el procesamiento de información que sostienen que el desarrollo es fundamentalmente sobre procesos cognitivos básicos como son atención, memoria, almacenamiento y recuperación, estrategias, metacognición y metamemoria (Carretero, 1993).

Si bien, la actividad mental constructiva del alumno, es la que lo lleva a la adquisición del conocimiento; a efectuar aprendizajes que tiendan a ser más significativos, que

enriquecen, modifican y amplían los conocimientos ya existentes y que se realizan principalmente en el aula, con la guía y ayuda del profesor; entonces el aprendizaje se considera un proceso activo que se expresa en el ámbito escolar de la manera siguiente.

1.1 APRENDIZAJE ESCOLAR

El objetivo primordial de la educación que se imparte en la escuela es promover procesos de crecimiento personal del alumno en el contexto cultural y social del grupo a que pertenece. Estos aprendizajes se verán favorecidos con la ayuda específica que brinda el profesor al alumno cuando participa en actividades educativas intencionales, planificadas y sistemáticas, promoviendo en el alumno una actividad mental constructiva (Coll, 1988, Onrubia, 1996). Por lo que la construcción del conocimiento escolar se puede estudiar desde los procesos psicológicos tales como la atención, motivación, memoria, percepción, razonamiento, lenguaje, involucrados en el aprendizaje y desde los mecanismos de influencia educativa que inciden sobre el proceso de dicha construcción en el alumno guiando el aprendizaje y ajustándolo progresivamente (Coll, 1994; Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. Por lo que, el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido son aspectos esenciales para entender el aprendizaje (Coll, 1988, 1994).

Díaz Barriga y Hernández (1999) y Carretero, (op. cit.) afirman que, desde este enfoque no es posible ver al alumno como un receptor o reproductor de la información de los contenidos escolares, tampoco se puede explicar el desarrollo como la acumulación de aprendizajes específicos. Por lo que a partir de estos planteamientos se puede argumentar que, la institución educativa tiene la tarea de impulsar el doble proceso de socialización y de individualización en los alumnos; ya que los procesos psicológicos superiores como el razonamiento, el lenguaje, la comunicación en los individuos se adquieren primero en un plano social para después internalizarse y propiciar en ellos la construcción de su identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Para Coll (1990, citado por Díaz Barriga y Hernández, op. cit.), Coll y Solé (1996), la concepción constructivista se sintetiza en tres ideas principales:

→ *El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.* El alumno construye internamente los conocimientos del grupo cultural al que pertenece y puede manipular, explorar, descubrir o crear, incluso cuando lee o escucha la exposición de otras personas.

- ↪ *La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración.* El conocimiento que se enseña en la escuela es el producto de un proceso de construcción visto en una dimensión social. Muchos de los contenidos curriculares se presentan a los profesores y alumnos ya elaborados y definidos; lo que hace el alumno es reconstruir el conocimiento preexistente en la sociedad, paulatinamente lo construye en un plano personal, acercándose al significado y representación de los contenidos curriculares como saberes culturales.
- ↪ *La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.* La función del profesor es crear condiciones óptimas para que el alumno desarrolle una actividad mental constructiva, además de orientar y guiar intencionalmente dicha actividad.

Díaz Barriga y Hernández (1999, pág. 16) señalan que, la intervención educativa tiene como objetivo: "enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados".

Díaz Barriga y Hernández (1999), mencionan algunos de los principios de aprendizaje desde el enfoque constructivista señalando que, el aprendizaje:

- Es un proceso constructivo interno, autoestructurante.
- Depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- Parte de los conocimientos previos.
- Es un proceso de construcción de saberes culturales.
- Se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
- Implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- Se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

Por lo que, Carretero (op. cit.) afirma que no es suficiente la sola presentación de la información al alumno para aprenderla sino que se requiere de un proceso constructivo del alumno tomando en cuenta su experiencia interna personal. Cuando el alumno relaciona los conocimientos que ya posee y su experiencia personal con lo que está aprendiendo, se puede decir que construye significados. Lo que da lugar al siguiente punto de interés.

1.2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

La significatividad es un elemento esencial en el aprendizaje escolar porque sólo los aprendizajes significativos logran promover el desarrollo personal de los alumnos; las propuestas didácticas y las actividades de aprendizaje se valoran en función de su mayor o menor potencialidad para promover aprendizajes relevantes; planteando procedimientos y técnicas de evaluación susceptibles de detectar el grado de significatividad de los aprendizajes realizados (Coll, 1994).

El aprendizaje significativo es un concepto que no posee una significación unívoca y no puede tener un uso mágico e indiscriminado para intervenir en la resolución de problemas educativos, tales como, la elaboración de materiales didácticos, el diseño de actividades de aprendizaje, la evaluación de resultados y la transferencia de los aprendizajes escolares, entre otros. Mas bien, Coll (op. cit.) considera que el concepto de aprendizaje significativo tiene un gran valor heurístico y potencialidad como instrumento de análisis, de reflexión y de intervención psicopedagógica.

El aprendizaje de conceptos y principios puede ser significativo o memorístico. Para Luque, Ortega y Cubero (1997), esta distinción hace referencia a la construcción o no de nuevas representaciones basadas en la comprensión del significado de la información nueva relacionándolas con los conocimientos previos. La comprensión es la aprehensión subjetiva del significado.

También señalan que, el aprendizaje memorístico o repetitivo se basa en la capacidad del alumno para retener información en su memoria sin necesidad de comprenderla ni de construir una representación nueva, es decir, sin atribuirle algún significado, mientras que el aprendizaje significativo conlleva activar el conocimiento ya construido, atribuyéndole un significado para comprender el nuevo contenido e integrarlo en la memoria y pueda mediar en la comprensión y resolución de futuros problemas.

Las características del aprendizaje significativo son:

- Los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno.
- El alumno lo logra esforzándose al relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.

La implicación afectiva del alumno es un aspecto importante que da lugar a un aprendizaje significativo, ya que el alumno sólo aprende aquello que considera valioso (Dávila, 2000; Solé, 1996).

En el aprendizaje memorístico o repetitivo sólo se requiere la capacidad del alumno para retener información en su memoria sin necesidad de comprenderla ni de construir una representación nueva.

Dávila (op. cit.), menciona que el aprendizaje significativo tiene ventajas sobre el aprendizaje memorístico, entre las que se encuentran:

- ❖ Producir una retención más duradera de la información, modificando la estructura cognoscitiva del alumno mediante reacomodos de la misma para integrar a la nueva información.
- ❖ Facilitar la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con los ya aprendidos en forma significativa, ya que al estar claramente presentes en la estructura cognitiva, se facilita su relación con los nuevos contenidos.
- ❖ La nueva información, al relacionarse con la anterior, se deposita en la memoria a largo plazo, donde se conserva más allá del olvido de detalles secundarios concretos.
- ❖ Es activo, pues depende de la asimilación deliberada de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.
- ❖ Es personal, pues la significación de los aprendizajes depende de los recursos cognitivos del alumno (conocimientos previos y la forma como éstos se organizan en la estructura cognitiva).

Sin embargo, a pesar de estas evidentes ventajas, Dávila (2000), señala que muchos alumnos aprenden de forma memorística, convencidos por la experiencia lamentable de que, frecuentemente los profesores evalúan el aprendizaje mediante instrumentos que no comprometen otra competencia que el recuerdo de información, sin verificar que haya sido comprendida.

El aprendizaje memorístico y significativo son los extremos de un continuo en el que ambos coexisten en mayor o menor grado y que, en la realidad, no son totalmente excluyentes. Muchas veces aprendemos algo en forma memorística y tiempo después, gracias a una lectura o una explicación, aquello cobra significado para nosotros; o de manera inversa, podemos comprender en términos generales el significado de un concepto, pero no somos capaces de recordar su definición o su clasificación (Dávila, op. cit.).

Luque y cols., (1997, pág. 324) expresan que: "Son experiencias de aprendizaje significativo aquellas que dan ocasión para enriquecer y diversificar la organización cognitiva". Cuando los conocimientos construidos por el alumno van siendo más extensos y diversos, la organización cognitiva del alumno se hace más fuerte y se enriquece, dando lugar a una más fácil comprensión de los nuevos contenidos que podrá retenerlos de forma duradera en su memoria. Por lo que, la significatividad de los aprendizajes no es cuestión de todo o nada, sino de grado (Coll y Solé, 1996), dependiendo de su mayor o menor anclaje y efecto reestructurador (Luque y cols., op. cit.).

1.2.1 REQUISITOS PARA LOGRAR UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausubel (citado por Dávila, 2000) señala que para que un aprendizaje sea significativo, es necesario que se cumplan las siguientes condiciones:

- ❖ **Significatividad lógica del material.** El material presentado debe tener una estructura interna organizada con claridad y orden, una cierta lógica intrínseca, un significado en sí mismo que pueda dar lugar a la construcción de significados (Coll, 1994; Luque y cols., 1997). Es importante tanto el contenido como la forma en que es presentado el material ya que, si el contenido de aprendizaje es impreciso, está poco estructurado o si es arbitrario, difícilmente el alumno podrá construir significados.
- ❖ **Significatividad psicológica del material.** Debe posibilitar que el alumno conecte, de forma no arbitraria, el conocimiento presentado con los conocimientos previos ya incluidos en su estructura cognoscitiva para que los contenidos sean comprensibles para el alumno, pueda asimilarlo y pueda insertarlo en las redes de significados ya construidas en el transcurso de sus experiencias previas de aprendizaje, también se considera un factor de naturaleza subjetiva y emocional, que se refiere al sentido de lo que se aprende y a los motivos personales (Coll, 1994;). La significatividad psicológica del material de aprendizaje explica, según Ausubel la importancia al conocimiento previo del alumno como factor decisivo en el momento de afrontar la adquisición de nuevos conocimientos.
- ❖ **Actitud favorable del alumno.** Es necesario que el alumno tenga una actitud favorable para aprender significativamente. Este último requisito es una implicación lógica de la actuación del alumno y de su responsabilidad en el aprendizaje. La actitud favorable hacia el aprendizaje significativo corresponde a una intencionalidad del alumno para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya conoce, con los conocimientos ya adquiridos previamente, con los significados ya construidos. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en el que el maestro sólo puede influir a través de la motivación (Coll, 1994).

Cuando es insuficiente la intencionalidad para aprender, el alumno se limitará quizá a memorizar el contenido de manera mecánica y repetitiva; por el contrario, cuando la intencionalidad es elevada, el alumno establecerá múltiples y variadas relaciones entre lo nuevo y lo que ya conoce (Dávila, op. cit.)

En suma, para que el aprendizaje sea significativo, la nueva información debe relacionarse de modo *no arbitrario*, es decir, no azarosamente; con *intencionalidad*, esto es, se relacionará con ideas acertadas que el individuo es capaz de aprender; y *sustancial* con lo que el alumno ya sabe, o sea, que un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima sin perder su significado original tomando en

cuenta además la disposición del alumno, su motivación, su actitud para aprender, y la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Carretero (1993) y Díaz Barriga y Hernández (1999) señalan como constructivista la orientación de Ausubel, pues para este autor, el aprendizaje escolar se presenta como una reestructuración activa de las ideas, los conceptos, los esquemas de conocimiento que se encuentran en la estructura cognitiva del alumno, así, la información nueva no la recibe tal cual, sino que es relacionada con los conocimientos que con anterioridad ha adquirido. Además de tomar en cuenta las características personales del alumno, es capaz de transformar y estructurar la nueva información.

Los aprendizajes considerados importantes en la teoría de Ausubel son:

- el aprendizaje por descubrimiento donde el alumno continuamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones entre ellos, crea productos originales.
- el aprendizaje por recepción, donde el contenido principal se le presenta al alumno; quien lo relaciona activa y significativamente con los aspectos relevantes de su estructura cognoscitiva que son base para el aprendizaje del nuevo material.
- el aprendizaje verbal significativo, donde el alumno accede al dominio de los contenidos escolares, principalmente a nivel medio y superior (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

1.2.2 APRENDIZAJE ESCOLAR Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

Luque y cols., (1997), señalan que existen diferentes maneras de aprender, por ejemplo: por repetición, por ensayo y error, por reforzamiento contingente, por observación e imitación de modelos, por recepción de información verbal o por descubrimiento. Utilizar alguno de ellos depende de factores ligados a la capacidad previa y a la disposición intelectual y actitudinal del alumno; al tipo de contenido, dominio o complejidad del aprendizaje; a la modalidad de la enseñanza y al contexto en el cual se aprende, referido a las metas y finalidad del aprendizaje, a motivos personales, a necesidades y funcionalidad. El aprendizaje de conceptos puede ser significativo o memorístico. La diferencia está en la construcción o no de nuevas representaciones basadas en la comprensión del significado y en relacionar la información nueva con los conocimientos previos.

No obstante, en muchas ocasiones, lo que sucede es que el alumno es capaz de atribuir únicamente significados parciales a lo que aprende: el concepto aprendido, o el procedimiento, o la explicación, o el valor, o la norma de conducta no significa exactamente lo mismo para el profesor que lo ha enseñado que para el alumno que lo ha aprendido; no tiene el mismo valor explicativo ni las mismas implicaciones para ambos, que no pueden aplicarlo en igual extensión y profundidad; por lo que, no posee

para ellos la misma fuerza como instrumento de comprensión y de acción sobre el trozo de realidad a la que se refiere dando un carácter abierto y dinámico al aprendizaje escolar (Luque y cols., op. cit.).

Para Ausubel, Novak y Hanesian (1983) y Novak (1982), el ser humano construye significados cada vez que es capaz de establecer relaciones "sustantivas" entre lo que aprende y lo que ya conoce. Así, la mayor o menor riqueza de significados que atribuye al material de aprendizaje se sujetará a la mayor o menor riqueza y complejidad de las relaciones que sea capaz de establecer.

Según la teoría piagetiana, construimos significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad. Lo que da un significado al material de aprendizaje es precisamente su asimilación, su inserción, en estos esquemas previos. La construcción de significados implica igualmente una acomodación, una diversificación, un enriquecimiento, una mayor interconexión de los esquemas previos. Al relacionar lo que ya sabemos con lo que estamos aprendiendo, los esquemas de acción y de conocimiento –lo que ya sabemos- se modifican y, al modificarse, logran nuevas potencialidades como fuente futura de atribución de significados (Coll, 1994).

Ausubel afirma que el aprendizaje significativo implica un cambio de perspectiva para resolver el problema pedagógico de la preparación o disponibilidad para el aprendizaje escolar. La fuerza ya no radica en la competencia intelectual del alumno, directa o indirectamente relacionada con su nivel de desarrollo evolutivo, sino más bien en la existencia de conocimientos previos pertinentes para el contenido a aprender, que depende, de su competencia intelectual y de las experiencias previas de aprendizaje, tanto escolares como extraescolares (Coll, 1994).

En estudios sobre procesos de pensamiento del alumno en el modelo de "aprendizaje generativo" de Wittrock (1986), se encontró que existen con el conocimiento previo otros aspectos o procesos psicológicos que actúan como mediadores entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje; por ejemplo, de la percepción que tiene el alumno de la escuela, del profesor y de sus actuaciones, sus expectativas ante la enseñanza, de sus motivaciones, de sus creencias, de sus actitudes y atribuciones, las estrategias de aprendizaje que es capaz de utilizar. Son significaciones que finalmente construye el alumno a partir de lo que se le enseña y no dependen sólo de los conocimientos previos que posea y de su relación con el nuevo material de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a éste y a la propia actividad de aprendizaje.

1.2.3 SIGNIFICADO Y SENTIDO EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR

Coll (1990), considera que el contexto influye en la construcción de conocimientos involucrando al alumno en su totalidad y no sólo su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje. Por su parte, Luque y cols. (op. cit.) afirman que, el sentido de cualquier

experiencia de aprendizaje mediado está inmerso en la relación del individuo con el contexto sociocultural, por lo que el sentido se ubica en el plano subjetivo o personal. El contexto para el aprendizaje y el desarrollo influye en la motivación, o las disposiciones emocionales del alumno hacia la experiencia de aprendizaje, porque el contexto determina la funcionalidad de lo que se aprende, tanto la funcionalidad a largo plazo (el valor social de desempeñarse profesionalmente), como a corto plazo (el éxito en una materia académica).

Para Luque y cols. (op. cit), la motivación escolar depende de la coherencia con otros contextos pero también de los valores y sistemas de la propia escuela, que tienen sentido en la cultura escolar. Es decir, en la escuela se aprende a valorar el sentido de lo que se hace y se aprende en la escuela misma, incluyendo el compañerismo. Siendo importantes también la diversidad de experiencias extraescolares en los cuales los niños adquieren gran parte de sus capacidades.

Existe por ahora una comprensión muy limitada acerca de los procesos psicológicos mediante los cuales los alumnos atribuyen un sentido a las actividades de aprendizaje, aunque es indudable su presencia y su importancia para realizar aprendizajes significativos (Coll, 1994).

Marton y cols. (1981) y Entwistle (1988) han llevado a cabo investigaciones sobre el aprendizaje desde la perspectiva de los propios alumnos de enseñanza superior y han identificado tres maneras de abordar las tareas de aprendizaje, a las que denominan:

- **Enfoque en profundidad.** Se caracteriza por la disposición a realizar aprendizajes altamente significativos, donde los alumnos muestran un elevado grado de implicación en el contenido, intentan profundizar al máximo en su comprensión y exploran sus posibles relaciones e interconexiones con conocimientos previos y experiencias personales.
- **Enfoque superficial.** Hay una marcada tendencia a realizar aprendizajes poco significativos y un tanto repetitivos o mecánicos. Los alumnos ante una tarea determinada memorizan la información necesaria para un examen o una evaluación. Los alumnos se ajustan a cumplir los requisitos o instrucciones de la tarea proporcionadas para su realización, no se preocupan por los objetivos o por la finalidad de la tarea, se centran en aspectos parciales de la misma sin integración y manifiestan una cierta incapacidad para distinguir los aspectos esenciales de los secundarios.
- **Enfoque estratégico.** Se caracteriza por el intento de alcanzar el máximo rendimiento posible en la realización de la tarea mediante la planeación cuidadosa de las actividades, del material necesario, de los esfuerzos y del tiempo disponible para obtener mejores resultados.

Según la intención con que se realicen las tareas, el alumno elige uno u otro enfoque de aprendizaje (Entwistle, 1988). Por lo que, un contenido expuesto en clase a un grupo de alumnos puede tener diferentes interpretaciones y, consecuentemente, la construcción de significados sea distinta en profundidad y en amplitud (Coll, 1994).

Existen muchos factores y procesos involucrados en la intencionalidad o sentido que los alumnos atribuyen a las actividades de aprendizaje. Para Entwistle (op. cit.), el tipo de motivación y los enfoques de aprendizaje que adoptan los alumnos están relacionados cuando realizan una actividad determinada de aprendizaje. La motivación intrínseca, es mostrar un elevado grado de interés por el contenido y por su relevancia, casi siempre va acompañada con el enfoque de profundidad; cuando lo que predomina es el deseo de éxito, o la motivación por el logro, el enfoque de aprendizaje suele ser de tipo superficial; y si el motivo dominante es el miedo al fracaso, se espera un enfoque de aprendizaje estratégico.

Porlán (1998), afirma que la motivación es un elemento que hace funcionar el proceso de construcción de significados, es decir, para que se den aprendizajes significativos es necesario tomar en cuenta el interés del alumno para aprender un contenido escolar relacionado con los esquemas previos para construir el conocimiento de forma significativa e integrarlo a la memoria semántica.

Para favorecer el enfoque de aprendizaje profundo en los alumnos, es necesario tomar en cuenta las actividades didácticas propuestas y su evaluación. La construcción del conocimiento requiere tiempo, esfuerzo e implicación personal; además, la ayuda del profesor, ánimo y afecto; que permitirán al alumno transformar el proceso de aprendizaje para que se acople a lo que se espera que aprenda y la satisfacción de aprender (Solé, 1996).

Coll, (1994) opina que además de la motivación, es importante tomar en cuenta la manera como el profesor presenta la tarea, la interpretación que hace el alumno de dicha tarea en función de factores tales como su autoconcepto académico, sus hábitos de trabajo y de estudio, sus estilos de aprendizaje. Esta interpretación tiene un carácter dinámico y se forja y se modifica en el transcurso de la actividad de aprendizaje.

Por lo que, Coll (op. cit), afirma que el sentido que los alumnos atribuyen a una tarea escolar y los significados que pueden construir al respecto, no están determinados solamente por sus conocimientos, habilidades, capacidades o experiencias previas, sino también por la compleja dinámica de intercambios de comunicación que se establecen entre los alumnos y entre el profesor y los alumnos.

Tomando en cuenta las expectativas, las representaciones mutuas, del intercambio de diversas informaciones, el consenso en el establecimiento de las reglas o normas de actuación; como procesos psicosociológicos presentes en la situación de enseñanza, delimitan paulatinamente el contexto en el que el alumno atribuye un sentido a su

actividad escolar además de construir significados, realizando aprendizajes con un determinado grado de significatividad (Coll, 1994).

Los alumnos construyen en el transcurso de las actividades escolares significados a los contenidos que son casi todos creaciones culturales. Los contenidos a aprender como conceptos, técnicas, explicaciones, habilidades, métodos de trabajo, estrategias cognitivas son formas culturales que tanto profesores como alumnos encuentran en buena parte ya elaborados y definidos antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Coll, 1994; Coll y Solé, 1996).

Las múltiples interacciones entre alumno, contenidos de aprendizaje y profesor, dan lugar a que el alumno construya significados; donde el alumno es el responsable último del aprendizaje en la medida que construye su conocimiento atribuyendo sentido y significado a los contenidos de la enseñanza, pero es el profesor el que determina con su actuación, que las actividades en las que participa el alumno permitan un mayor o menor grado de amplitud y profundidad de los significados construidos y, principalmente, el que asume la responsabilidad de orientar esta construcción en una determinada dirección (Coll, 1994).

Atribuir sentidos y construir significados en el ámbito escolar son procesos inmersos e influenciados por la cultura y tienen lugar en un contexto de relación y comunicación interpersonal que va más allá de la actividad interna de los procesos de pensamiento de los alumnos; Coll (1994) afirma que, admitir este planteamiento permite que los principios constructivistas aplicados al aprendizaje escolar adquieran una nueva dimensión.

La construcción del conocimiento está encaminada a compartir significados y sentidos, mientras que la enseñanza es un conglomerado de actividades sistemáticas a través de las cuales profesor y alumno pueden compartir espacios cada vez más amplios de significados respecto a los contenidos del currículum escolar. Mediante la participación del alumno en tareas y actividades, el profesor guía el proceso de construcción de conocimiento del alumno que le permiten construir significados cada vez más próximos a los que poseen los contenidos del currículum escolar. Por lo anterior, el profesor es simultáneamente guía y mediador en el proceso de aprendizaje (Coll, 1994).

El motor del proceso de aprender es el sentido que el alumno le atribuye y donde intervienen los aspectos motivacionales, afectivos y relacionales que se crean y participan en las interacciones que se establecen alrededor de la tarea. Dichos aspectos surgen cuando se toman en cuenta las expectativas que los alumnos tienen del proceso de enseñanza, y en torno de los resultados que van a obtener (Coll y Solé, 1996; Dávila, 2000).

La representación que se hace el alumno de la situación escolar, las expectativas que genera, su propio autoconcepto y todo lo que le da sentido o no a la tarea, tiene que ver con la motivación que siente ante una situación de aprendizaje (Solé, 1996).

Solé (1996), afirma que al mismo tiempo que se construyen significados sobre los contenidos de la enseñanza, los alumnos construyen representaciones sobre la propia situación didáctica, y la percibe como atractiva y desafiante o, por lo contrario, con desinterés, abrumadora o inalcanzable para sus posibilidades. Además, los alumnos construyen representaciones sobre sí mismos, ya sea como personas aptas, capaces para resolver problemas propuestos, o al contrario, como personas poco hábiles, incompetentes o con pocos recursos.

A su vez, los compañeros y profesor presentes en la situación de aprendizaje pueden ser percibidos como personas que comparten objetivos y ayudan para la consecución de la tarea hasta verlos como enemigos y sancionadores (Solé, 1996).

Solé (1996), sostiene que cuando aprendemos, aprendemos los contenidos y aprendemos además qué podemos aprender; cuando no aprendemos los contenidos, podemos aprender que no somos capaces de aprender y podemos atribuirlo a distintas causas, no todas negativas para la autoestima. Esto sucede en el curso de las interacciones que se establecen en el seno de la clase. La motivación intrínseca se construye en el curso de esas interacciones, en las tareas cotidianas entre alumnos y entre éstos y el profesor en la situación de enseñanza-aprendizaje, afectando a sus participantes.

Tapia y Montero (1990), sostienen que la meta que persigue el individuo intrínsecamente motivado es sentirse competente y con autodeterminación cuando realiza una tarea y que no necesita de recompensas externas. Cuando el individuo trata de aprender, aprende y esta experiencia le da una imagen positiva de sí mismo y fortalece su autoestima. También enriquece su acervo que le permitirá enfrentar más retos.

Hasta aquí se ha hecho una revisión sobre lo que es el aprendizaje escolar desde la concepción constructivista, que señala la importancia de la actividad mental constructiva del individuo para lograr aprender de manera significativa, en un contexto social y cultural que le da sentido y significado a lo que se aprende. A continuación se revisarán los aspectos de carácter motivacional, relacional y afectivos, como son el autoconcepto, las expectativas y atribuciones, la relación maestro-alumno, así como las representaciones mutuas que influyen de manera importante en el aprendizaje.

1.3 AUTOCONCEPTO

Para Fierro (1990), el autoconcepto es el conjunto de imágenes, juicios y conceptos que el individuo tiene acerca de sí mismo y que involucran aspectos corporales, psicológicos, sociales, morales y otros. Un aspecto concreto de la persona o su imagen integral da lugar al autoconcepto que se refiere al conocimiento de uno mismo; cuando incluye juicios valorativos, se denomina autoestima.

En el marco escolar, existe relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, para Solé (1996), el autoconcepto se aprende o se forja en el recorrido de las experiencias de la vida. Mediante las relaciones interpersonales, en particular las que se tiene con padres, hermanos, profesores, compañeros, amigos, etcétera, permiten al individuo verse a sí mismo. En la escuela, maestros y compañeros influyen y alimentan el autoconcepto del alumno, creando relaciones distintivas que pueden incrementar o disminuir el rendimiento escolar (Burns, 1982).

Los aspectos afectivos y de relación con otros intervienen en el aprendizaje; el aprendizaje y el éxito con que el individuo es capaz de desempeñarse actúan determinadamente en la construcción del concepto que tiene de sí mismo y de su autoestima como capacidades de equilibrio personal (Solé, 1996).

En la convivencia con otros, el niño elabora una visión de sí mismo a partir de la interiorización de las actitudes y percepciones que esos otros tienen respecto de él, de modo que las actitudes vividas en la relación interpersonal van creando un conjunto de actitudes personales, en una amplia gama de características humanas con relación a uno mismo, que se traducen en ser cordial, adusto, hábil, lento, etc. atributos que las personas transmiten, muchas veces de forma inconsciente (Solé, 1996).

Las interacciones que tienen lugar en la escuela, están influidas por las representaciones mutuas de los alumnos y profesor. Coll y Miras (1990), indican que las representaciones que los profesores tienen de sus alumnos funcionan como un filtro para interpretar su comportamiento y valorarlo, contribuyendo a generar unas expectativas que algunas veces varía la actuación de los alumnos acorde a esas expectativas formadas. Aunque también, las representaciones que los alumnos se forman acerca de sus profesores pueden llegar a ser determinantes en la actuación de éstos.

Esta información procede de la observación mutua. Además, hay que tomar en cuenta las influencias que puedan ejercer informaciones externas recibidas respecto de profesores y alumnos, que contribuye a la formación de una imagen del otro que la experiencia cotidiana puede encargarse de reforzar o de cambiar por completo. Solé (1996), afirma que esta forma de verse mutuamente no es neutra, sino valorativa.

Los profesores se hacen una representación de un alumno determinado a su imagen de "alumno ideal", algunas características de esta imagen son respeto a las normas establecidas, interés por el trabajo, constancia, esfuerzo y participación en clase (Coll y Miras, 1990), que ejercen una gran influencia en el autoconcepto académico del alumno, los comentarios que hace el profesor respecto a competencias y esfuerzos de los alumnos (Entwistle, 1988).

1.4 EXPECTATIVAS Y ATRIBUCIONES

Solé (1996), señala que en el fenómeno de las expectativas, los alumnos y profesores no sólo se ven de forma valorativa, sino que esperan de los otros que se comporten de cierta manera conforme a esa forma de verse. Estas expectativas pueden modificar la conducta de aquellos sobre quienes se generan, para que esto ocurra, es necesario tomar en cuenta los factores mediadores que condicionan la formación de las expectativas y que determinan que tengan o no impacto en el rendimiento de los alumnos. Uno de los factores mediadores que influyen de manera importante es el autoconcepto en las situaciones de enseñanza y aprendizaje y la posibilidad que tienen los alumnos de atribuirles sentido y significado.

Jussim (citado por Coll y Miras, 1990) y Rogers (1987) afirman que las expectativas de los profesores, a partir de diversas fuentes, que generan con relación a sus alumnos, pueden mantenerse, si existe congruencia entre ellas y las actuaciones de éstos, o modificarse, cuando hay diferencias. El que se mantengan o cambien depende, entre otros factores, de la rigidez de las expectativas iniciales.

Los profesores proporcionan (con frecuencia de manera inconsciente), en función de lo que esperan de sus alumnos, tratamientos educativos diferenciados como: el tipo y grado de ayuda educativa que se les brinda, apoyo emocional y retroalimentación más o menos positiva, actividades en que se les permite participar, cantidad y dificultad de los materiales utilizados como recurso educativo. Variando en función de la influencia que el profesor cree que ejerce sobre el alumno y en función de las causas a que atribuye sus éxitos y fracasos (Solé, 1996).

La influencia y control de los profesores es mayor sobre los que consideran buenos alumnos, tendiendo a atribuir sus éxitos a su capacidad o causas internas y sus fracasos a las dificultades de la tarea o causas externas. Pero, cuando el alumno no es tan bueno, se atribuyen sus fracasos a causas internas o escasa capacidad y los éxitos a causas externas como la suerte o la realización de una tarea simple, si tiene éxito, lo atribuyen a causas internas no estables como el esfuerzo (Entwistle, 1988; Solé, 1996).

Cuando fracasa un buen alumno, el profesor considera que se debe a que ese día se encuentra distraído o que la tarea es muy difícil; entonces, puede intervenir para ayudarlo más, lo alienta, modifica aspectos de la tarea que la hagan manejable. Esta intervención convierte algo inabordable en un reto interesante y se posibilita no sólo el aprendizaje, sino la experiencia emocional de haber aprendido. Sin embargo, cuando el fracaso se atribuye a la poca capacidad del alumno, la actuación del profesor puede ser distinta, porque confía poco en él para aprovechar las ayudas, con lo que el alumno no tiene la oportunidad de aprender ni de experimentar que aprende (Solé, 1996).

Los alumnos responden y se adecuan de distintas maneras a las diversas actuaciones pedagógicas dirigidas a ellos. Hay quienes muestran mucho o poco interés, atención, implicación, dedicación y esfuerzo en las actividades que se les plantean, de modo que,

pueden confirmar las expectativas de sus profesores. Aquellos sobre los que se depositaron expectativas positivas, y por lo que recibieron ayuda, atención y retroalimentación positiva por parte del profesor, es factible que presenten un elevado rendimiento, lo que ratifica las expectativas generadas. Por su parte, los alumnos de los que se esperan pocos éxitos, y por lo que quizá pudieron recibir una ayuda educativa de menor calidad, tanto en el ámbito cognitivo como afectivo-relacional, confirmarán también las expectativas generadas, porque no han encontrado las condiciones adecuadas para mejorar su rendimiento (Solé, 1996).

Que se cumplan las expectativas depositadas sobre los alumnos, depende de los conocimientos con que éstos abordan la situación de enseñanza y que interactuarán con la menor o mayor ayuda que se les presta; del valor que atribuyen a la escuela y a las actividades escolares, del grado en que el profesor sea para el alumno un "otro significativo" y de la importancia que conceda a la opinión que tenga sobre él, y sobre todo, del autoconcepto de los alumnos, tanto en lo que se refiere al conocimiento de sí mismos como al grado en que se valoran o estiman (Burns, 1982; Solé, 1996).

Solé (1996), opina que el autoconcepto se puede considerar como un esquema cognitivo. El autoconcepto negativo y las expectativas negativas tienden a confirmarse, lo que fortalece una baja autoestima, estableciéndose así un círculo cerrado difícil de romper. Cuando un alumno se considera un fracaso en matemáticas, y su profesor lo cree así también; el alumno no va a poder plantear la tarea como algo que el maestro, con su apoyo y con el esfuerzo por parte del alumno, pueda superar; el alumno no va a encontrar ayuda y fuerza suficiente para salir del círculo y entrar en una espiral que le permita el progreso.

Los alumnos perciben que los resultados que obtienen en la escuela se deben a características internas, como la capacidad o el esfuerzo, o, al contrario, debido a causas externas poco predecibles y con poco control, como la naturaleza de la tarea, la opinión que tiene el profesor de ellos, la suerte, etcétera.

Solé (1996), considera que los resultados, positivos o negativos, que se atribuyen a causas internas influyen más en la autoestima que aquellos resultados que se atribuyen a causas externas, sean favorables o no. El alumno que con su actuación logra el éxito puede atribuirlo a su propia capacidad y esfuerzo, reforzando su autoestima que le permite generar expectativas positivas respecto a poder afrontar nuevos retos y tareas. De igual manera, el alumno que con frecuencia fracasa considerará que es responsable de esta situación, y cuando tiene algún éxito lo atribuirá a factores que no controla, como la suerte o la benevolencia del profesor. (Burón, 1997) afirma que en este caso se refuerza una autoestima negativa y unas expectativas poco favorables para seguir avanzando.

Si el alumno ve interesante una tarea, puede atribuirle sentido si cubre una necesidad para poder implicarse en ella, esa necesidad puede funcionar entonces como motor de la acción. A veces, el alumno no se percata de la necesidad que cubre un aprendizaje

ya que no siempre es de su interés. Esta condición para el sentido, puede llevar a revisar los contenidos a enseñar, tomando en cuenta la forma de presentarlos o de organizarlos. Es diferente presentar en clase el tema del día, que participar en una actividad educativa, donde se requiera de ciertos instrumentos conceptuales y procedimentales; no es lo mismo ajustarse a unos temas y a un orden establecido de manera previa que tener la oportunidad de participar en la elección de un tema a desarrollar (Solé, 1996).

Por lo que es importante que los alumnos conozcan los objetivos que guían una actividad, que participen de su planificación, de su realización y de sus resultados de forma activa, que no se limiten a actuar y a ejecutar por el simple hecho de hacerlo; es necesario que comprendan lo que hacen, que se responsabilicen de ello, que dispongan de criterios para evaluarlo y modificarlo si es preciso (Solé, 1996). Las condiciones para que una tarea les interese a los alumnos son:

- a) que la tarea se ajuste a las posibilidades de los alumnos.
- b) que la tarea se les muestre como algo que permite cubrir necesidades como aprender, saber, hacer, influir, cambiar.
- c) la oportunidad de que se impliquen activamente en ella.

El interés no viene dado; hay que crearlo, y una vez que se origina, preservarlo para que no disminuya. La experiencia de que se aprende, y de que se puede aprender es lo que mantiene el interés (Solé, 1996).

Luque y cols (1997, pág. 323), señalan que: "El alumno enfrentado a un reto proporcionado a sus capacidades percibe que el maestro confía en sus posibilidades de afrontarlo, lo cual le transmite confianza en sí mismo y autoestima positiva, al tiempo que le permite confiar en su ayuda si es necesario, lo que le proporciona seguridad y resta ansiedad a la situación de aprendizaje. En esas condiciones, es más probable que el alumno experimente la relación entre esfuerzo académico y éxito, con el consiguiente beneficio para su autoconcepto y estímulo de las expectativas de control interno. El respeto por los ritmos personales y las diferencias individuales contribuye, asimismo, a crear un clima de relaciones interpersonales de respeto, libertad y responsabilidad, indudablemente propicio para que la experiencia escolar sea satisfactoria y exitosa".

La construcción de significados propia del aprendizaje significativo, e invariablemente la aceptación de un enfoque profundo, relacionado con la motivación intrínseca, exige tomar algunas decisiones susceptibles no sólo de favorecer el dominio de procedimientos, actitudes y la comprensión de determinados conceptos, sino de generar sentimientos de competencia, autoestima y de respeto hacia uno mismo en el sentido más amplio (Solé, 1996; Carretero, 1993).

Solé (1996, pág. 44) afirma que: "Partir de lo que el alumno posee, potenciarlo y connotarlo positivamente es señal de respeto hacia su aportación, lo que sin duda, favorece su autoestima. Plantearle desafíos a su alcance, observar una distancia óptima entre lo que aporta y lo que se le plantea, fomenta su interés y le permite confiar en sus propias posibilidades; proporcionarle las ayudas necesarias hace posible que se forje una imagen positiva y ajustada. Interpretar la situación de enseñanza como un contexto compartido, contribuye a que el alumno se sienta a la vez como un interlocutor interesante y con la seguridad que da saber que otro más experto está ahí para ayudar, para enseñar a llegar donde todavía no se puede solo. Asegurar que el alumno pueda mostrarse progresivamente autónomo en el establecimiento de objetivos, en la planificación de las acciones que le va a conducir a ellos, en su realización y control y, en definitiva, en lo que supone autodirección y autorregulación del proceso de aprendizaje, traduce confianza en sus posibilidades y educa en la autonomía y en la responsabilidad. Valorar sus resultados con relación a sus capacidades y al esfuerzo realizado es probablemente lo único que con justicia cabe hacer, y fomenta la autoestima y la motivación por continuar aprendiendo".

El respeto mutuo y el sentimiento de confianza, el afecto, el poder equivocarse y rectificar asumiendo la responsabilidad, así como la exigencia, la rivalidad y el compañerismo, la solidaridad y el esfuerzo son aspectos fundamentales que caracterizan y proporcionan las interacciones. En el curso de esas interacciones, y en las que se establecen dentro y fuera del contexto de la escuela, se forjan y se educan las personas en todas sus capacidades; en los alumnos lo que se construye es mucho, más de lo que a primera vista parece (Solé, 1996).

1.5 RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO

La interacción profesor-alumno es considerada por psicólogos y pedagogos como la más decisiva para el logro de objetivos educativos, tanto de los que se refieren al aprendizaje de contenidos como de los que competen al desarrollo cognitivo y social. Para Johnson (1981), en la interacción profesor-alumno las relaciones que se establecen entre los alumnos en el transcurso de las actividades de aprendizaje de alguna manera tienen una influencia secundaria, cuando no deseable o molesta, sobre el rendimiento escolar.

Desde una concepción clásica de la enseñanza, el profesor es considerado el agente educativo por excelencia encargado de transmitir el conocimiento y al alumno el receptor más o menos activo de la acción transmisora del profesor, minimizando las relaciones alumno-alumno, sistemáticamente neutralizadas como fuente potencial de conductas perturbadoras en el aula. De igual forma, la planificación del aprendizaje se reduce al trabajo individual de los alumnos y la interacción profesor-alumno (Coll, 1994).

El aprendizaje escolar aunque es individual y endógeno y se compone de representaciones personales, se ubica en la dimensión de la actividad social y la experiencia compartida. El estudiante no construye el conocimiento en solitario, lo

construye gracias a la mediación de profesores y compañeros de aula en un momento y contexto cultural particular (Carretero, 1993; Coll, 1994; Díaz Barriga y Hernández, 1999).

El proceso de construcción del conocimiento, se interpreta como el resultado de un acto autónomo del alumno en interacción con el objeto de conocimiento. Las funciones del profesor tienen una importancia decisiva como orientador, guía o facilitador del aprendizaje, ya que a él le corresponde crear las condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y el objeto de conocimiento (Coll, 1994; Díaz Barriga y Hernández, 1999).

La educación formal implica una referencia obligada a un proceso de aprendizaje, de adquisición de contenidos específicos de las distintas áreas de conocimiento como son conceptos, habilidades, destrezas, valores, normas, actitudes o intereses. Pero, en la situación de enseñanza se espera un aprendizaje por parte del alumno y una voluntad manifiesta del profesor de incidir sobre dicho aprendizaje (Coll, 1994). Díaz Barriga y Hernández, (op. cit.), consideran que el profesor es un organizador y un mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento

Maruny (1989), afirma que para enseñar, además de proporcionar información, el profesor tiene el compromiso de ayudar a aprender. Necesita conocer a sus alumnos, saber cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, cuál es su estilo de aprendizaje, cuáles son sus motivaciones, cómo trabajan, qué actitudes y valores manifiestan frente al estudio específico de cada lección, etc. Ya que la situación de enseñanza debe cambiar de ser unidireccional a interactiva, donde la interacción entre el profesor y sus alumnos y de los alumnos entre sí, favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Barrios, 1992, Coll, 1994).

El profesor planifica sistemáticamente los encuentros entre el alumno y el contenido del aprendizaje, participando como mediador, determinando con sus intervenciones, que las tareas de aprendizaje ofrezcan un mayor o menor margen a la actividad autoestructurante del alumno (Coll, op. cit.). La actividad autoestructurante del alumno se genera, y fluye no como una actividad individual, sino como parte integrante de una actividad interpersonal que la incluye.

El profesor tiene una función tutorial que propone Bruner como un "andamiaje", (citado por Díaz Barriga y Hernández, 1999) donde las intervenciones tutoriales del profesor deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje que manifiesta el alumno, de tal manera que, mientras más se le dificulte al alumno lograr el objetivo educativo planteado, más directivas deben ser las intervenciones del maestro y viceversa. La administración y ajuste de la ayuda pedagógica que presta el maestro se aplicará tanto en la cantidad como en la calidad de la ayuda. De esta forma, el profesor a veces apoyará procesos de atención o de memoria del alumno, en otros lo respaldará en aspectos motivacionales y afectivos,

además de promover en el alumno estrategias o procedimientos para utilizar la información de manera eficiente.

Onrubia (1993), afirma que es necesario que el profesor tome en cuenta los conocimientos previos del alumno y que promueva retos abordables que cuestionen y modifiquen dichos conocimientos mediante una intervención diversificada por parte del profesor y que promueva la reflexión sobre la situación educativa. A través de la ayuda pedagógica ajustada que ofrece el profesor se incrementa la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de sus alumnos (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

La intervención educativa tiene como finalidad que los alumnos se transformen en aprendices exitosos, en pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje, esto es posible si el tipo de experiencia interpersonal en que se vea inmerso el alumno lo permite (Monereo y cols., 1998; Díaz Barriga y Hernández, 1999). Para Belmont (1989), una de las funciones más importantes del profesor es favorecer el desarrollo y mantenimiento de estrategias cognitivas en el alumno a través de situaciones de experiencia interpersonal instruccional.

El mecanismo mediante el cual dichas estrategias pasan del control del profesor al alumno es complejo y está determinado por las influencias sociales, por el periodo de desarrollo en que se encuentra el alumno y por el dominio del conocimiento involucrado (Rogoff, 1984 citado por Díaz Barriga y Hernández, 1999). El mecanismo clave que utiliza el profesor para facilitar el aprendizaje en los alumnos es la *transferencia de responsabilidad*, que se refiere al nivel de responsabilidad para lograr una meta o propósito, el cual se deposita al principio en el profesor, quien gradualmente cede dicha responsabilidad al alumno, hasta que éste logra un dominio pleno e independiente (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

En el aprendizaje es importante la interacción social donde las posibilidades cognitivas del individuo no se limitan a sus propios recursos; sino que se favorecen con la ayuda de otra persona más capaz. El potencial de aprendizaje del alumno puede valorarse a través de la zona de desarrollo próximo, concepto creado por Vygotsky para ubicar el papel del profesor y la naturaleza de interacción social que favorece los procesos de aprendizaje. La zona de desarrollo próximo (ZDP) posee un límite inferior dado por el nivel de ejecución del alumno para resolver una tarea o problema sin ayuda, llamado también nivel real de desarrollo; y un límite superior, al que el alumno puede acceder con ayuda de un profesor capacitado, este límite superior es llamado también nivel de desarrollo potencial; la zona de desarrollo proximal contribuye indirectamente al desarrollo social del alumno y directamente cuando produce conflictos cognitivos en el intercambio de opiniones (Carretero, 1993; Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Por lo que, el maestro necesita saber manejar estrategias de aprendizaje, de enseñanza, motivacionales, de manejo de grupo, flexibles que se adapten a las características personales de sus alumnos y al contexto de la situación educativa; para

inducir, por medio de ejercicios y retroalimentación la transferencia de responsabilidad antes mencionada hasta lograr el límite superior de ejecución que se busca (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Rogoff (op. cit.), propone los siguientes principios generales en el proceso de participación guiada con la intervención del profesor:

1. Proporciona al alumno un puente entre sus conocimientos previos y el nuevo conocimiento.
2. Ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.
3. Traspasa de forma progresiva el control y la responsabilidad del profesor hacia el alumno.
4. Se manifiesta una intervención activa de parte del docente y del alumno.
5. Aparecen de manera explícita e implícita las formas de interacción habituales entre docentes/adultos y alumnos/menores, las cuales no son simétricas, dado el papel que desempeña el profesor como tutor del proceso.

Por lo que, el maestro requiere de una formación integral básica y fundamental para intervenir adecuadamente en la situación de enseñanza y de esta manera asegurar la pertinencia, la aplicabilidad y permanencia de lo aprendido (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

1.6 REPRESENTACIONES MUTUAS

Como ya se mencionó anteriormente, en el desarrollo de todo acto educativo influyen las representaciones mutuas y los procesos de pensamiento de maestros y alumnos. Coll y Miras (1990) y Solé (1996), señalan que estas representaciones son como un filtro que lleva a interpretar y valorar su comportamiento y contribuyen a generar expectativas asociadas con dicha representación que puede modificar su actuación en la dirección de las expectativas.

La representación no se reduce a una selección y categorización de los rasgos sobresalientes del otro, sino que en ella participan los conocimientos y las experiencias ligadas al contexto sociocultural de los protagonistas. Proviene de la observación mutua y de las influencias que puedan ejercer informaciones externas recibidas respecto de profesores y alumnos, que contribuye a la formación de una imagen del otro que la experiencia cotidiana puede encargarse de reforzar o de cambiar por completo. Esta forma de verse mutuamente no es neutra, sino valorativa (Solé, 1996).

Las representaciones mutuas en la interacción profesor-alumno tiene efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los maestros y alumnos no sólo se ven de determinada manera, sino que esperan que los otros se comporten de acuerdo con esa manera de verse creando las expectativas.

El trabajo de Roshental y Jacobson (1968, citado por Coll y Miras, 1990; Burón, 1997), constituía una relación entre las expectativas de los profesores sobre el rendimiento efectivo de los alumnos, considerando que las expectativas funcionaban como profecías de autocumplimiento o "efecto Pigmalión" y que pueden afectar de manera significativa, ya sea de manera positiva o negativa el rendimiento académico de los alumnos.

El rendimiento escolar es el resultado de muchas variables, pero la actitud del profesor y sus expectativas hacia los alumnos es un factor que influye de manera poderosa (Burón, 1997).

Este efecto se da de manera indirecta, ya que para que esas expectativas del profesor modifiquen la conducta de los alumnos intervienen factores mediadores y mecanismos complejos. Mientras más motivados, inteligentes, atentos y autónomos perciben los profesores a los alumnos, más esperan de su rendimiento, y en consecuencia, su desempeño como profesores estará orientado a conseguir resultados académicos más positivos; así la situación inversa también se da. Existen muchos estudios con resultados muy parecidos que consideran los aspectos de condición social, inteligencia, aspecto físico y género en la representación que se forma el profesor, relacionados estrechamente con las expectativas de logro académico depositadas en el estudiante (Díaz Barriga y Hernández, 1999; Burón, 1997).

La comunicación de las expectativas se transmite principalmente por medio del lenguaje no verbal, que de manera inconsciente, influyen de manera determinante en el alumno. Cuando hay incongruencia entre lo que dice el profesor con palabras y su expresión no verbal, el impacto recae en los gestos y actitudes y no en el contenido de sus expresiones verbales (Burón, 1997).

Es necesario promover la comunicación entre el profesor y el alumno, promover la interacción entre ellos a través del diálogo es básico para un aprendizaje práctico-reflexivo; ya que el maestro da instrucciones verbales y de ejecución. La interacción maestro-alumno se manifiesta en la reflexión de la acción mutua, donde el alumno reflexiona acerca de lo que oye decir o ve hacer al docente, y reflexiona también sobre su propia ejecución. Asimismo, el maestro atiende a lo que el estudiante logra y a sus dificultades en el aprendizaje, ayudándole de manera eficaz. De esta manera, el alumno construye y verifica los significados de lo que ve y oye, ejecutando las indicaciones del profesor a través de la *imitación reflexiva*, derivada del *modelado* del maestro. Entonces el alumno introduce en su ejecución los principios fundamentales que el docente ha demostrado para determinado conocimiento que puede ser declarativo, procedimental o de valor, que verificará en otras situaciones de aprendizaje similares (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

1.7 CONTENIDO

Coll y Solé, (1996), señalan que los contenidos escolares constituyen un reflejo y una selección, basados en criterios susceptibles de ser revisados y discutidos, de aspectos de la cultura cuyo aprendizaje se considera que va a contribuir al desarrollo de los alumnos en su doble dimensión de socialización; por un lado en acercarse a la cultura de su medio social y por otro, la individualización, donde el alumno va a construir de dichos aspectos una interpretación personal, única, en la que su participación es decisiva.

Para la concepción constructivista, los contenidos son un elemento determinante para entender, articular, analizar e innovar la práctica docente. Son parte de la cultura y del conocimiento. El alumno construye en la medida que le atribuye un significado personal a los contenidos, aunque esta construcción se realice de acuerdo a lo que marca la convención social con relación al contenido concreto (Coll, 1994).

Esta construcción que hace el alumno debe orientarse en el sentido de acercarse a lo que establece la cultura, que lo comprenda y lo pueda aplicar en diversas formas. Esta es una de las razones por las que la construcción de los alumnos no puede realizarse en solitario; porque no se puede saber si su orientación es la adecuada, para permitir su progreso. La otra razón importante, es que lo que no se aseguraría en solitario es la propia construcción. Es necesario, informar a los alumnos de los contenidos y actividades a realizar y de la relación entre ellas, al inicio de una unidad didáctica, y que es importante volver sobre esas relaciones al final del proceso (Coll, 1994; Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Coll (1988), así como, Coll y Rochera (1990), señalan que la secuencia de los contenidos pueden facilitar el establecimiento de relaciones entre los conocimientos ya existentes y lo nuevo. Seguir una secuencia que vaya de lo más general y simple a lo más complejo y detallado a través de elaboraciones sucesivas que favorezcan establecimiento de relaciones significativas entre los distintos contenidos con los que el alumno se encuentra a lo largo de su trayectoria escolar (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

1.7.1 EL APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES

En los currículos de todos los niveles educativos se comprenden los contenidos que se enseñan. Dichos contenidos pueden ser: declarativos, procedimentales y actitudinales (Díaz Barriga y Hernández, 1999)

Conocimiento declarativo es imprescindible en todas las asignaturas, porque constituye el soporte primordial sobre el que éste se estructuran. El saber qué se refiere al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Es un saber que se dice, que se declara o que se atiende por medio del lenguaje.

Pozo (1992), divide al conocimiento declarativo en: *conocimiento factual y conocimiento conceptual*. El primero se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos aprenden en forma literal, ejemplo: nombre de las capitales de países. Este tipo de conocimiento no requiere comprensión de la información. El conocimiento conceptual se presenta para el aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, requiere de la comprensión de su significado básico, identificar sus características. También requiere que el alumno se plantee preguntas sobre el concepto a aprender sobre ¿qué es? ¿cómo es? etc (Monereo, y cols. 1998). Para aprender este tipo de conocimientos, son necesarios los conocimientos previos del alumno.

Conocimiento procedimental o de procedimientos se relaciona con aspectos prácticos del saber hacer (Monereo, y cols. 1998); su ejecución , estrategias, procedimientos, técnicas o métodos. El saber procedimental es de tipo práctico, porque se funda en la realización de vanas acciones u operaciones. Los procedimientos son un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada (Coll y Valls, 1992). Ejemplos de este tipo de conocimiento son: elaboración de resúmenes, gráficas estadísticas, operaciones matemáticas, mapas conceptuales o el uso correcto de algún instrumento.

El aprendizaje de los procedimientos es un aprendizaje gradual considerando las siguientes dimensiones (Díaz Barriga y Hernández, 1999):

- u Al inicio, una ejecución insegura, lenta e inexperta, al final una ejecución rápida y experta.
- o Al inicio, una ejecución del procedimiento con un alto nivel de control consciente, al final una ejecución con un bajo nivel de atención consciente realizándola de manera casi automática.
- o Al principio, una ejecución con esfuerzo, desordenada y sujeta a probar por ensayo y error los pasos del procedimiento, al final una ejecución articulada, ordenada con reglas.
- o Al principio, una comprensión somera de los pasos y de la meta que el procedimiento pretende conseguir, al final una comprensión completa de las acciones y su secuencia y del logro de una meta plenamente identificada.

La finalidad es que el alumno aprenda el procedimiento de la manera más significativa posible. Para lograrlo, el profesor, promoverá la adquisición de los procedimientos con el fin de que el alumno pueda entender el procedimiento que se le enseña, su forma de acción, uso y aplicación correcta; además de que lo encuentre funcional y pueda transferirlo a otras situaciones similares (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

La ejercitación de los procedimientos a través de las tareas escolares llevadas a casa, de acuerdo a las instrucciones dadas por el profesor y con el apoyo de los padres, se

enriquecerá cuando se muestren ejemplos de la vida cotidiana en los que el alumno pueda aplicar lo que está aprendiendo. Esto le ayudará a dar sentido a lo que aprende, dándole mayor significatividad.

Desde la concepción constructivista, la enseñanza de procedimientos puede basarse en la estrategia general del traspaso progresivo del control y responsabilidad en el manejo de la competencia procedimental, a través de la participación guiada y con la asistencia continua pero paulatinamente decreciente del profesor, la cual ocurre al mismo tiempo que se genera la creciente mejora en el manejo del procedimiento por parte del alumno (Díaz Barriga y Hernández, 1999; Onrubia, 1996).

El contenido relativo a las actitudes se refiere a las predisposiciones hacia un objeto, situación, hecho, persona o idea (Monereo, y cols. 1998) que intervienen en nuestras acciones y se componen de tres elementos que son: cognitivo, afectivo y conductual (Sarabia, 1992; Bednar y Levie, 1993); las actitudes son experiencias subjetivas que involucran juicios de valor, se expresan de manera verbal y no verbal, son relativamente estables y se aprenden en el contexto social (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Las experiencias personales previas, las actitudes de otras personas significativas, la información y experiencias novedosas y el contexto sociocultural son factores que influyen en el aprendizaje de las actitudes en un proceso lento y gradual (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Los currículos escolares incluyen la formación de actitudes, pero escasamente se enseñan (Díaz Barriga y Hernández, 1999), el profesor puede influir en la promoción de actitudes positivas en sus alumnos. Las instituciones escolares deben promover la enseñanza de manera eficaz, valores y principios sociales y cívicos a los alumnos.

Según Bednar y Levie (1993, citado por Díaz Barriga y Hernández, 1999), para el logro del cambio actitudinal es necesario:

- a) proporcionar un mensaje persuasivo
- b) el modelaje de la actitud
- c) la inducción de disonancia entre los componentes cognitivo, afectivo y conductual.

Algunas técnicas eficaces en procesos actitudinales que propone Sarabia (1992, citado por Díaz Barriga y Hernández, 1999), son: técnicas participativas (sociodramas), discusiones y técnicas de estudio activo, exposiciones y explicaciones de carácter persuasivo (conferencias) e involucrar a los alumnos en la toma de decisiones.

Para el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje es necesario tomar en cuenta las habilidades implicadas en resolución de la tarea y el tipo de contenido que cada área de conocimiento involucra. Cada disciplina se caracteriza por un tipo de contenido, ya

sea declarativo, procedimental o actitudinal que exige un esfuerzo intelectual diferente dependiendo de las habilidades cognitivas propias de la disciplina (Monereo, y cols. 1998).

Identificar el tipo de contenido de aprendizaje, saber qué procedimiento es el más adecuado para la resolución de una tarea y qué después pueda transferirlo pertinentemente a otra situación similar, son algunas de las habilidades se le deben enseñar al educando, a fin de que se convierta en un alumno estratégico, que ha aprendido a pensar, a resolver problemas. Es una tarea ardua que exige un gran compromiso por parte de los integrantes de la institución educativa, como se trabaje para lograrlo, hará evidente una mayor o menor calidad de la educación.

1.8 CALIDAD

El Sistema Educativo Mexicano enfrenta el grave problema de la calidad educativa, que se revela en los pobres resultados escolares, la irrelevancia de los contenidos y la rutina en los métodos de enseñanza (Ornelas, 1995).

Wilson (1992, pág 34), define la calidad de la enseñanza como: "planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden". Atender las necesidades de los alumnos es una finalidad de la educación a través de diversificar las respuestas de acuerdo a las demandas educativas

En el informe de la OCDE (1991), que caracteriza las escuelas de calidad, se señala que dichas escuelas favorecen el bienestar y el desarrollo general de los alumnos en sus dimensiones sociales, de equilibrio personal y cognoscitivas. Con frecuencia dicha calidad ha sido relacionada con los resultados obtenidos por los alumnos, mientras que en la definición adoptada se relaciona con la capacidad de ofrecerle a cada alumno el currículum que necesita para su progreso. Ambos parámetros son compatibles —los buenos resultados se remiten a los que cada alumno ha podido obtener en función de las ayudas que se le han presentado (Coll y Solé, 1996).

De acuerdo con los postulados constructivistas, los aspectos referentes al alumno que indicarán si la educación (sus procesos y resultados) son o no de calidad, serían los siguientes: el desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactismo, la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación y responsabilidad por el estudio, la disposición para aprender significativamente y para cooperar buscando el bien colectivo (Díaz Barriga y Hernández, 1999; Monereo y cols., 1998).

La capacidad de atender a las necesidades que plantean los estudiantes hace referencia a la calidad en los servicios que ofrece la escuela, además de la calidad de sus contenidos curriculares. Así, una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad de individuos que aprenden, y que ofrece una enseñanza

adaptada y rica, que promueve el desarrollo de sus alumnos (Coll y cols. 1990; Wilson, 1992; citados por Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Así, el carácter socializador de la enseñanza y su intervención en el desarrollo individual; son factores que permiten tomar decisiones adecuadas que, en cualquiera de sus fases, caracteriza a la enseñanza, en su dimensión institucional, donde los profesores e institución comparten un objetivo: ofrecer una educación de calidad (Coll y Solé, 1996).

Coll y Solé (1996) y en el documento de la OCDE (1991), señalan que en las escuelas de calidad:

- Se brinda un clima favorable para el aprendizaje, en el que existe un compromiso con normas y finalidades claras y compartidas.
- Los profesores trabajan en equipo, colaboran en la planificación, coparticipan en la toma de decisiones, se encuentran comprometidos con la innovación y se responsabilizan de la evaluación de la propia práctica en el marco de un currículum flexible.
- Existe una dirección eficaz, asumida, que no se contrapone con la necesaria participación y colegialidad.
- Estabilidad en el cuerpo docente.
- Existen oportunidades de formación permanente relacionadas con las necesidades de la escuela.
- El currículum se planifica cuidadosamente e incluye tanto las materias que permitan a los alumnos adquirir los conocimientos y destrezas básicas como las indicaciones para una evaluación continuada, al tiempo que refleja los valores asumidos por la escuela.
- Los padres apoyan la tarea educativa del centro y éste se encuentra abierto a ellos.
- Existen unos valores propios de la escuela, reflejo de su identidad y propósitos, que son compartidos por sus componentes.
- Se racionaliza el empleo del tiempo de aprendizaje, articulando las materias y las secuencias didácticas de modo que se eviten duplicidades y repeticiones innecesarias.
- Cuentan con el apoyo activo de las autoridades educativas responsables, cuya misión se centra en facilitar los cambios en la dirección de las características apuntadas.

Obtener calidad en la educación es lograr un mejor aprendizaje de los alumnos. Así mismo, asegurar una instrucción planificada de manera integral y contando con el apoyo de las autoridades educativas y de los padres de familia para completar el engranaje de un sistema educativo que está interesado por mejorar los servicios que ofrece. Además, crear en la situación de enseñanza-aprendizaje el interés por aprender en un ambiente propicio donde el alumno participe y se sienta parte de su escuela.

El alumno aprende un contenido escolar gracias a un proceso de construcción personal, teniendo como base los conocimientos con los que ya contaba y estableciendo relaciones pertinentes entre estos conocimientos y el nuevo contenido a aprender. El alumno se representa de manera interiorizada dicho contenido que provocará modificaciones, reorganización y enriquecimiento de su propio conocimiento, dándole un significado personal y cultural en el que está inmerso.

Este proceso de construcción del conocimiento es considerado como una actuación autónoma del alumno en interacción con el contenido escolar. Sin embargo, la actuación del profesor es determinante como guía y facilitador del aprendizaje, pues él se encarga de presentar las mejores condiciones para promover la interacción constructiva entre el alumno y el objeto de conocimiento (Coll, 1994).

Pero también, es importante señalar la necesidad de ayudar a los alumnos a adquirir mayor conciencia de sus propios procesos de aprendizaje. Es decir, enseñarles a aprender y lograr una comprensión personal. El profesor puede ayudar a los alumnos a desarrollar formas o estrategias de aprendizaje que le muestren cómo resolver una tarea, cuál es la mejor manera de abordarla. Reflexionar sobre su propia manera de aprender es lo que le permitirá al alumno, seguir aprendiendo, cada vez de manera más autónoma. Las estrategias a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje es tema del siguiente capítulo.

2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Aguilar (1982) y Hernández (1991) afirman que el desarrollo de las teorías de la información, la psicolingüística, la simulación por computadora y la inteligencia artificial han aportado nuevas conceptualizaciones sobre la representación y naturaleza del conocimiento, sobre la memoria, la solución de problemas, el significado y la comprensión y producción del lenguaje. Dichas disciplinas dan sustento al enfoque cognitivo contemporáneo que, a su vez, es fortalecido con las investigaciones acerca de las estructuras y procesos cognitivos.

A través de los trabajos con enfoque cognoscitivista, se ha promovido el aprendizaje del discurso escrito y desarrollado procedimientos que permiten mejorar la comprensión y el aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

2.1 APROXIMACIÓN IMPUESTA Y APROXIMACIÓN INDUCIDA

Las modificaciones en el contenido conceptual de aprendizaje se realiza mediante *la aproximación impuesta y la aproximación inducida* (Díaz Barriga y Hernández, 1999). La primera implica que el maestro proporcione ayuda al alumno para facilitar un procesamiento más profundo de la información nueva de manera intencional, mediante las denominadas estrategias de enseñanza. Autores como Mayer (1984); Shuell (1988); West, Farmer y Wolf (1991) coinciden en definir a las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos.

El diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, son tópicos investigados bajo el rubro de estrategias de enseñanza (Díaz Barriga y Lule, 1978).

Las estrategias deben enseñarse de manera sistemática y programada para lograr que los alumnos sean eficaces (Burón, 1997), este autor sugiere que es importante enseñar a leer comprendiendo, diferenciando las ideas principales de las secundarias, resumir y hacer esquemas, aprender a utilizar lo que se aprende.

En la aproximación inducida se orienta a que los aprendices se entrenen en el uso de procedimientos que les permitan aprender con éxito de manera autónoma (Levin, 1971; Shuell, 1988). Proveyendo recursos o "ayudas" internalizadas en el individuo que le permiten decidir cuándo y por qué aplicarlas, constituyéndose éstas en estrategias de aprendizaje que el individuo posee y emplea para aprender, recordar y utilizar la información (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Por lo anterior, se puede considerar que la aproximación impuesta tiene un carácter de enseñanza, que atiende al diseño, programación, elaboración de contenidos de aprendizaje que realiza el maestro; mientras que la aproximación inducida se refiere a estrategias de aprendizaje y la responsabilidad es del alumno. Tanto las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje promueven aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares. (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

La investigación en estrategias de aprendizaje se ha orientado al aprendizaje estratégico, a través de modelos de intervención que tienen como objetivo proporcionar a los alumnos estrategias efectivas para el aprendizaje escolar y para progresar en áreas y dominios determinados como la comprensión de textos académicos y la solución de problemas, entre otros.

La utilización de estrategias como la elaboración verbal y conceptual, la elaboración de resúmenes autogenerados, la detección de conceptos clave e ideas tópicos, y recientemente el uso de estrategias metacognitivas y autorreguladoras hacen que el alumno reflexione y regule su proceso de aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Díaz Barriga y Hernández (op. cit.), afirman que tanto en el caso de la enseñanza como en el caso del aprendizaje, se emplea el término estrategia, por considerar que el profesor o el alumno, en un caso o en otro, las utilicen como procedimientos flexibles y adaptativos a diferentes situaciones de enseñanza.

2.2 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

En investigaciones hechas por Mayer (op. cit.); West, Farmer y Wolf (op. cit.), respecto a estrategias de enseñanza que el maestro puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo, han demostrado ser efectivas cuando se utilizan como apoyos en textos académicos, así como en la dinámica de la enseñanza en el salón de clases.

En el cuadro 1 se presentan las principales estrategias de enseñanza, su caracterización y el efecto esperado en el alumno. La información ha sido tomada de la obra de Díaz Barriga y Hernández (1999).

Cuadro 1: Principales Estrategias de Enseñanza

Estrategia	Caracterización	Efecto esperado en el alumno
Objetivo de aprendizaje	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generar expectativas apropiadas en los alumnos.	Conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo. El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información importante de un discurso oral o escrito. Destaca conceptos clave, principios, términos y argumento central.	Facilita recuerdo y comprensión de la información relevante del contenido a aprender.

Organizador previo	Información introductoria y contextual con alto nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de la información que se aprenderá. Tiende un puente cognoscitivo entre la información nueva y la previa.	El contenido se hace más accesible y familiar
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico con fotografías, dibujos, esquemas, gráficas o dramatizaciones.	Facilita la codificación visual de la información.
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).	Comprende información abstracta.
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante	Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido. Resuelve sus dudas y se autoevalúa gradualmente
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en una situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.	Mantiene su atención e interés. Detecta información principal y realiza codificación selectiva.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Son representaciones gráficas de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones)	Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones. Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones.

En la acción del profesor en el aula o en un texto, se pueden incluir estas estrategias de enseñanza antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular concreto. Díaz Baroja y Hernández (1999), establecen la siguiente clasificación de las estrategias de enseñanza de acuerdo al momento de uso y presentación.

- ❖ *Preinstruccionales* preparan y alertan al estudiante con relación a qué y cómo va a aprender, activando conocimientos y experiencias previas pertinentes que sitúan al alumno en el contexto de aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales son los objetivos y el organizador previo.
- ❖ *Coinstruccionales* apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de la enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Las estrategias coinstruccionales mantienen la atención y la motivación del alumno, ayudan a conceptualizar los contenidos, delimitan la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y detectan de información principal. Ejemplos de algunas estrategias coinstruccionales ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías.
- ❖ *Posinstruccionales* son estrategias que se presentan después del contenido que se ha de aprender; con la finalidad de que el alumno pueda formarse una visión

sintética, integradora y crítica del material. También le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas estrategias posinstruccionales son: pospreguntas intercaladas, resumen final, redes semánticas y mapas conceptuales.

Las estrategias de enseñanza descritas de acuerdo a los procesos cognitivos activados pueden utilizarse de manera simultánea o haciendo algunas mezclas, como el profesor juzgue conveniente. El uso de las estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos, de las actividades didácticas efectuadas y de las características de los aprendices (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

2.3 ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Una gran preocupación de los teóricos de la aproximación inducida es desarrollar la formación de habilidades y estrategias para el aprendizaje, teniendo como objetivo, ofrecer a los alumnos herramientas que les permitan aprender en forma autónoma y duradera, porque se considera que entre los propósitos primordiales de la educación está enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender (Díaz Barriga y Hernández, 1999). Por lo tanto, la enseñanza exhorta a los alumnos a plantearse retos intelectuales o problemas que le exijan utilizar los conocimientos que poseen, buscar información nueva y diseñar sus propias estrategias de solución (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 1998).

Para Monereo y cols. (1998), el objetivo de las estrategias de aprendizaje es ayudar al alumno a aprender de forma significativa y autónoma los diferentes contenidos curriculares. Aprendiendo las estrategias, el alumno mejora su aprendizaje efectuándolo autónoma y eficazmente; para lo cual, es importante que los estudiantes reflexionen sobre los objetivos de estudio, las actividades de aprendizaje que se les plantean y su justificación.

Aprender y actuar estratégicamente frente una actividad de enseñanza-aprendizaje supone ser capaz de tomar decisiones "conscientes" para regular las condiciones que delimitan la actividad educativa y así lograr el objetivo predeterminado (Monereo y cols., 1998). Por otro lado, para Díaz Barriga y Hernández (op. cit. p. 114), "aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones".

Aprender a través de la toma consciente de decisiones, promueve que los alumnos establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben y la nueva información; decidiendo de forma menos azarosa cuáles son los procedimientos más adecuados para realizar dicha actividad. De esta forma, el alumno no sólo aprende cómo utilizar determinados procedimientos, sino cuándo y por qué puede utilizarlos y en qué medida favorecen el proceso de resolución de la tarea (Monereo y cols., 1998).

Frecuentemente, los alumnos obtienen resultados favorables, a pesar de las situaciones didácticas a las que se han enfrentado, esto es debido a que saben controlar sus procesos de aprendizaje, se dan cuenta de lo que hacen, captan las exigencias de la tarea y responden en consecuencia, planifican y examinan sus propias realizaciones, consiguiendo identificar los aciertos y dificultades, emplean estrategias de estudio pertinentes para cada situación, valoran los logros obtenidos y corrigen sus errores (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Para poder tomar decisiones sobre cuándo y por qué se deben utilizar unos procedimientos y no otros es imprescindible aprender cómo se aplican los procedimientos. Desde la concepción constructivista, Coll (1990), señala que es importante transmitir la información sobre cómo hay que utilizarlos y también es primordial que el alumno construya su propio conocimiento sobre el uso adecuado de estos procedimientos. Esta construcción personal, que se basa en los conocimientos previos, que se relaciona con la reflexión activa y consciente del alumno respecto a cuándo y por qué es adecuado un procedimiento o una técnica determinada, o respecto a las exigencias que el contenido y la situación de enseñanza plantean a la hora de resolver la tarea.

Monereo y cols. (1998), afirman que la actuación del profesor es determinante ya que, al puntualizar los objetivos, decidir qué actividades se van a efectuar, clarificar qué, cómo y con qué finalidad se va a evaluar y, primordialmente, al proporcionar a sus alumnos determinados mecanismos de ayuda pedagógica; favorecerá o no el aprendizaje de estrategias.

Monereo y cols. (1998), sugieren que para enseñar estrategias de aprendizaje a los alumnos, el profesor debe conducirlos a:

- Reflexionar sobre su propio modo de aprender, ayudándoles a analizar las operaciones y decisiones mentales que realizan con el fin de mejorar los procesos cognitivos que ponen en acción. Pero, también es evidente que, planificar, presentar y evaluar los distintos contenidos de la materia que se enseña requieren implícitamente de la reflexión del docente.
- Construir su propia identidad cognoscitiva, ayudándoles a identificar la causa de sus dificultades, de sus habilidades y de sus preferencias en el momento de aprender para anticipar y subsanar sus lagunas y carencias durante el aprendizaje; para lograr un mejor ajuste entre sus expectativas de éxito y el rendimiento alcanzado; para favorecer la adaptación de las actividades y ejercicios presentados a sus propias características.
- Dialogar internamente, activando sus conocimientos previos sobre el contenido a tratar, para relacionarlo de manera sustancial con la nueva información.

- Ser intencionales y propositivos cuando aprendan, en especial con sus profesores, para ajustarse mejor a sus intenciones y demandas.
- Estudiar para aprender y no sólo para aprobar. Solamente se aprende de manera duradera y funcional cuando lo aprendido es producto del esfuerzo de comprensión.
- Actuar de un modo científico en su aprendizaje tomando las ideas en hipótesis, comprobando la validez de esas ideas mediante su experimentación o su confrontación con otras ideas, interpretando los resultados obtenidos y reformulando, en su caso, las premisas de partida.

Para Díaz Barriga, Castañeda y Lule (1986) y para Hernández (1991), las *estrategias de aprendizaje* son procedimientos o habilidades que un alumno adquiere y utiliza de manera intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente demandas académicas y solucionar problemas.

Monereo y cols. (1998, pág. 27) definen las estrategias de aprendizaje como: "procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción".

Teóricos como Dansereau (1985), así como, Weinstein y Mayer (1983) sostienen que los objetivos de las estrategias pueden influir en la forma en que se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento, también puede influir en modificar el estado afectivo o motivacional del alumno, para que éste aprenda con mayor eficacia, los contenidos curriculares o extracurriculares que se le presentan.

El alumno que aprende a aprender, es el que sabe utilizar adecuadamente estrategias de aprendizaje comprobando su eficacia, que descubre nuevas técnicas para resolver problemas, donde ya no necesita la guía constante de otra persona más capacitada. De esta manera, el estudio para el alumno es motivante, porque el estudio es ahora un ejercicio de habilidad personal y lo que aprende lo sabe utilizar (Burón, 1997). El alumno efectúa voluntaria e intencionalmente una estrategia de aprendizaje, siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Los recursos y procesos cognoscitivos que posee el alumno, están relacionados con la ejecución de estrategias de aprendizaje. El aprendiz tiene varios tipos de conocimiento y los emplea durante el aprendizaje. Flavell y Wellman (1977, en Díaz Barriga y Hernández, 1999) hacen la siguiente clasificación de los tipos de conocimiento:

Cuadro 2. Principales tipos de conocimiento planteados por Flavell y Wellman

Tipos de conocimiento	Descripción
Procesos cognitivos básicos	Operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, memoria y recuperación.
Base de conocimientos o conocimientos previos	Conjunto de hechos, conceptos y principios con los que cuenta el alumno organizado en forma de esquemas.
Conocimiento estratégico	Referido a las estrategias de aprendizaje.
Conocimiento metacognitivo	Conocimiento que posee el alumno sobre qué y cómo sabe y el conocimiento que tiene sobre sus procesos y operaciones cognitivas cuando aprende, recuerda o soluciona problemas.

Cuando el alumno utiliza las estrategias de aprendizaje, estas categorías de conocimiento interactúan de manera compleja. Así, por ejemplo, en los procesos cognitivos básicos casi no intervienen los procesos de desarrollo ya que desde la edad temprana, los procesos y funciones cognoscitivos básicos parecen estar presentes en su forma definitiva, cambiando poco con el paso de los años y que son imprescindibles para la ejecución de todos los procesos de orden superior (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

La base conocimientos o conocimiento esquemático puede influir de manera definitiva en la naturaleza y forma en que son empleadas las estrategias cognoscitivas. El bagaje de conocimientos, producto de aprendizajes significativos, casi siempre se constituye en el establecimiento y uso eficaz de estrategias generales y específicas de dominio, así como de una adecuada organización cognoscitiva en la memoria a largo plazo (Chi y Glaser, 1986; Pozo, 1989). Una base de conocimientos amplia y organizada en dominios específicos, puede ser tan eficaz como un conjunto de estrategias cognoscitivas generales.

Respecto al conocimiento estratégico, algunas estrategias se pueden adaptar a varios dominios de aprendizaje, mientras que otras tienden a restringirse a tópicos o contenidos muy particulares. Así, se marca la diferencia entre estrategias generales y estrategias específicas. Esta distinción resulta relevante porque hace que el estudiante tenga la necesidad de dominar no sólo los procedimientos propios de cada disciplina o estrategias específicas, sino que maneje, además, procedimientos o estrategias más generales, cuya adquisición y empleo resultará provechosa en áreas diversas y, por ende, de una mayor riqueza curricular. Los procedimientos como el resumen, el cuadro sinóptico, o esquemas y mapas de conceptos, entre otros, han sido denominados procedimientos interdisciplinarios o de aprendizaje, por enseñarse y aplicarse en diferentes disciplinas del currículo escolar (Monereo y cols., 1998).

Aunque, para las estrategias cognoscitivas no existen estadios o etapas de desarrollo, algunas surgen en etapas tempranas de aprendizaje y otras en momentos más tardíos del desarrollo, siendo posible describir las fases de adquisición o internalización de las estrategias cognoscitivas (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

El conocimiento metacognitivo, es fundamental en la selección y regulación inteligente de estrategias y técnicas de aprendizaje. Para lograr este tipo de conocimiento es necesaria una instrucción metacognitiva donde el profesor haga ver a los alumnos la utilidad de emplear una estrategia concreta y además, hacer que ellos mismos lo comprueben. Cuando el alumno descubre por sí mismo la utilidad de las estrategias, desarrolla su metacognición; conoce qué formas de actuación mental son más eficaces en cada actuación, por lo que el alumno aprende a aprender (Burón, 1997).

La intervención de los procesos motivacionales, tales como los procesos de atribución, expectativas y establecimiento de objetivos, también se denominan estrategias de apoyo. Su finalidad es incrementar la motivación y concentración del alumno para aminorar la ansiedad y orientar la atención hacia el material educativo (Díaz Barriga y Hernández, 1999). Cuando el alumno desarrolla la capacidad de aprender a aprender verá en el estudio una actividad motivante porque ha aprendido a usar lo que aprende (Burón, 1997).

2.3.1 CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Existen múltiples formas de clasificación de las estrategias de aprendizaje, según el criterio que se adopte. Así, se han dividido a partir del dominio del conocimiento al que se aplican (estrategias generales y específicas), del tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración), de su finalidad y del tipo de técnicas que engloban. También se ha considerado el tipo de proceso cognitivo y finalidad perseguidos (Pozo, 1990), o la efectividad para determinados materiales de aprendizaje (Alonso, 1991).

Por ser de particular interés en el presente trabajo, se describirá la clasificación por su finalidad y por el tipo de técnicas involucradas.

- ❖ *Las estrategias de recirculación* de la información son consideradas como las más simples que emplea cualquier alumno, con un procesamiento superficial. El repaso es la estrategia básica que consiste en repetir la información varias veces hasta aprenderla de memoria y poder establecer una asociación para luego integrarla a la memoria a largo plazo. Las estrategias de repaso simple y complejo son útiles cuando los materiales que se han de aprender no poseen o tienen escasa significatividad lógica o psicológica para el alumno; son las estrategias básicas para el logro de aprendizajes memorísticos (Alonso, 1991; Pozo, 1989).
- ❖ *Las estrategias de elaboración* van a permitir integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes (Elosúa y García, 1993). Pueden ser simples o complejas, según el nivel de profundidad con que se establezca la integración. También pueden diferenciarse entre elaboración visual y verbal-semántica (paráfraseo). Por lo que estas estrategias se enfocan al significado de la información a aprender.

↪ *Las estrategias de organización* de la información habilitan la reorganización constructiva de la información que se ha de aprender. Emplear estas estrategias permite organizar, agrupar o clasificar la información, para obtener una representación correcta, buscándola en las relaciones posibles entre distintas partes de la información y/o las relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el alumno (Monereo, 1990; Pozo, 1990; Díaz Barriga y Hernández, 1999)

En las estrategias de elaboración como en las de organización, no sólo se reproduce la información aprendida, sino que también se elabora y organiza el contenido; descubriendo y construyendo significados para encontrar sentido en la información, esto permite una mayor implicación cognitiva y que el alumno tenga una retención mayor (Díaz Barriga y Hernández, op. cit.).

↪ *Las estrategias de recuperación* permiten mejorar la búsqueda de información que hemos almacenado en nuestra memoria a largo plazo (episódica o semántica). Alonso (1991), señala que existen dos tipos de estrategias de recuperación: a) "seguir la pista", que consiste en buscar la información repasando la secuencia temporal recorrida, entre la que se sabe se encuentra la información que se ha de recordar. Se relaciona con la información de tipo episódica y es útil cuando ha ocurrido poco tiempo entre el momento de aprendizaje o de presentación de la información y el recuerdo. b) "búsqueda directa" permite hacer una búsqueda inmediata en la memoria de los elementos relacionados con la información solicitada, se emplea cuando la información almacenada es de carácter semántico y puede ser utilizada aun cuando haya ocurrido más tiempo entre los procesos mencionados.

Respecto a la naturaleza de la información que se ha de aprender, Alonso (1991), formula una clasificación de las estrategias efectivas, según el tipo de contenido declarativo.

La repetición, la organización categorial y la elaboración simple de tipo verbal o visual son tipos de estrategias útiles y efectivas para el aprendizaje de información factual dentro del salón de clases. Ejemplos de información factual presentada en la enseñanza son: datos (datos numéricos, fechas históricas, símbolos químicos), listas de palabras (nombres de países, ríos) o pares asociados (vocabulario extranjero, países y capitales). El aprendizaje simple de datos, no es el objetivo principal de la enseñanza, de cualquier manera no deja de ser importante pues constituye un elemento presente en todo el material curricular de cualquier materia o disciplina en todos los niveles educativos. Para el aprendizaje posterior de información conceptual de mayor complejidad, el conocimiento factual es indispensable (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Para el aprendizaje de información conceptual, la representación gráfica, la elaboración, los resúmenes y la elaboración conceptual son algunas estrategias efectivas, el aprendizaje de conceptos, proposiciones y explicaciones exige un tratamiento de la

información más sofisticado y profundo que el aprendizaje de información factual (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

2.3.2 ADQUISICIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En la adquisición de cualquier tipo de estrategia de aprendizaje, es posible identificar y describir sus fases generales. En el área del desarrollo de la cognición y de la memoria, Flavell, Brown y Paris (en Díaz Barriga y Hernández, 1999), han investigado sobre la identificación de dichas fases en el proceso de adquisición de estrategias de aprendizaje.

Flavell (1993), investigando el uso de estrategias de memoria en niños, encontraron que, alrededor de los siete años, los niños pueden utilizar estrategias de repaso de la información, sin ningún tipo de ayuda, ante una tarea que las requiera. Entre los nueve y diez años, los niños son capaces de utilizar, también de forma espontánea, una estrategia de categorización simple para recordar listas de objetos. El uso de estas estrategias es inseguro al inicio, pero al aplicarlas mejora paulatinamente con su adquisición y con la edad.

Los niños de edad preescolar pueden emplear los dos tipos de estrategias, logrando el recuerdo cuando se les enseñaba directamente a hacerlo. Las diferencias evolutivas entre estos niños y los que las utilizaban espontáneamente, se perdían cuando se comparaba su ejecución en tareas de recuerdo (Flavell, op. cit.).

Existe un patrón similar que describe la forma en que se adquieren estos recursos cognoscitivos. En las investigaciones de Flavell (1970, citado por Díaz Barriga y Hernández, 1999), los niños en edad preescolar no empleaban las estrategias de memoria y de repaso de información si no se les alentaba claramente a hacerlo. Por lo que, se demostró que estos niños eran capaces de usarlas y que no tenían ningún "déficit mediacional". Lo que presentaban era un déficit de "producción", porque podían utilizar las estrategias, aunque no espontáneamente, si en una situación de inducción. Al practicar la estrategia, la deficiencia de producción desaparecía y los niños eran capaces de usar las estrategias a voluntad cuando fueran requeridas ante tareas de aprendizaje y recuerdo.

De esta manera, Díaz Barriga y Hernández (1999) afirman que se pueden ubicar tres fases en la adquisición de estrategias.

- a) Cuando no se tiene la competencia para producirla y emplearla (déficit mediacional).
- b) Cuando ya se es capaz de producirla pero no de utilizarla espontáneamente excepto cuando se presenta una ayuda inducida (déficit de producción).
- c) Cuando se es capaz de producirla y utilizarla a voluntad.

Flavell (1970) a través de sus estudios sobre metacognición en niños preescolares encontró que paralelamente a su desarrollo, los niños inician su comprensión acerca de que la persona, la tarea y las estrategias como variables metacognitivas, influyen en el uso de estrategias.

Para Flavell (1981, citado por Nisbet y Schucksmith, 1987), la capacidad metacognitiva presenta diferencias en la edad debido a que los niños mayores poseen mayor riqueza de conocimientos, una mejor organización de la capacidad, pero principalmente, más destreza para utilizar esa información de manera estratégica para alcanzar fines u objetivos concretos, porque se va estableciendo una vinculación cada vez más estrecha entre lo que se sabe y el conocimiento metacognitivo. El mejoramiento de dicho conocimiento sobre la mayoría de los contenidos escolares se prolonga hasta la adolescencia (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Monereo y cols. (1998) señalan que, la etapa de la educación primaria es crucial en el desarrollo de las habilidades metacognitivas en los alumnos, el conocimiento de los propios procesos cognitivos, la planificación de actividades, el control de la información o conciencia en la toma de decisiones, debido a su experiencia con las tareas de aprendizaje intencional que enfrentan en su vida escolar, las cuales provocan la adquisición del conocimiento metacognitivo. Los niños pequeños no han desarrollado tal conocimiento porque aún no se han aproximado a reflexionar sobre el conocimiento y/o su cognición como objeto de conocimiento, ante tareas académicas (Garner y Alexander, 1989).

Brown (1987), afirma que la naturaleza de la tarea y la situación de enseñanza influyen en las actividades que realiza el niño en la regulación y control en la ejecución del uso de estrategias, más que la edad; estas conductas autorreguladoras pueden aparecer en el niño desde edad muy temprana, tomando en cuenta que el grado de dificultad que presente la tarea planteada sea accesible a ser resuelta por el niño.

Paris y Cross (1983); Paris, Newman y Jacobson (1985) han estudiado los factores que permiten la adquisición y uso de las estrategias. De sus estudios derivan unos principios generales que los alumnos desarrollan poco a poco en lo que se van involucrando con los contextos y peticiones donde se requieren las estrategias de aprendizaje. Estos principios son:

↪ **Principio de agencia:** los padres o el profesor son los primeros modelos de agente activo que el niño reconoce, porque le enseñan cómo conducirse activamente para mejorar su aprendizaje o su ejecución en alguna tarea de solución de problemas; después, una vez que consigue interiorizarlo, el niño logra tomar conciencia de que él puede mejorar su proceso de aprendizaje y memorización si actúa con la intención y voluntad de aprender. Convirtiéndose en el agente activo que actúa directamente por medio de ciertas acciones autodirigidas para optimizar su proceso de aprendizaje.

- ↪ **Principio propósito de aprender:** El niño descubre que el propósito de aprender va cambiando según distintos contextos, demandas y situaciones, lo cual le exige tomar conciencia de que es necesario utilizar formas diferentes de actuar y que además se requiere de un esfuerzo e involucramiento diferenciados para actuar de manera adecuada ante cada uno de ellos. El niño reconoce este propósito como una tarea cognoscitiva específica.
- ↪ **Principio de instrumentalidad:** Los instrumentos o medios son las estrategias necesarias que por su valor funcional y eficacia permiten lograr el propósito concreto de aprender. El esfuerzo cognitivo que exigen las estrategias, se relaciona con los beneficios que pueden aportar para la mejora del aprendizaje. El alumno utilizará una estrategia que sea necesaria para conseguir un aprendizaje específico si está convencido de su valor y funcionalidad para lograrlo.

El niño sigue la pauta y pone en práctica los principios anteriores en los diferentes contextos sociales en donde interactúa y aprende. Los adultos casi siempre son los modelos e intervienen como mediadores sociales, que suministran maneras concretas sobre cómo actuar, establecer propósitos y utilizar recursos para actuar propositivamente en situaciones de aprendizaje. Cuando los niños toman parte en dichas situaciones, van captando y apropiándose de cada uno de los principios y de los recursos estratégicos, para usarlos después en forma autónoma e independiente (Díaz Bariga y Hernández, 1999).

Si los padres y maestros son modelos de los que el niño aprende continuamente, en cómo conducirse activamente para mejorar su ejecución en tareas o solución de problemas. Los padres pueden echar mano de las experiencias cotidianas como ejemplos claros, para el caso específico de realizar las tareas escolares que el niño lleva a casa día a día, donde el niño puede experimentar la funcionalidad de los conocimientos que le enseña el profesor al resolver por ejemplo: problemas de cálculo aritmético, uso del lenguaje oral y escrito, geografía del lugar donde se reside, tipo de gobierno, fauna y flora, lugares históricos y a qué fechas y hechos se remontan etc., de acuerdo al área de conocimiento.

Existen un sin fin de situaciones reales que se viven cotidianamente y que pueden ser aprovechadas, ya que presentan claramente aplicaciones a los contenidos que el alumno recibe en la escuela y que le demuestran la funcionalidad de lo que está aprendiendo; relacionar hechos de la vida cotidiana con conceptos o procedimientos que se le enseñan, permiten al alumno dar sentido y significado a lo que está aprendiendo.

Díaz Bariga y Hernández (op. cit.), plantean tres fases básicas en el proceso de adquisición-internalización de las estrategias, a partir de la argumentación que formula Flavell (1993), acerca de la adquisición de las estrategias y partiendo también de los conceptos formulados por Vygotsky, como son la zona de desarrollo proximal, de la

internalización y de la llamada "ley de la doble formación" de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Dichas fases son las siguientes:

- Primera fase: no es posible el uso inducido o espontáneo de las estrategias, porque no se ha aprendido la estrategia o falta competencia cognoscitiva para lograrlo. Existe una deficiencia cognoscitiva en el uso de mediadores o estrategias en situaciones de aprendizaje.
- Segunda fase: es posible el uso de mediadores o estrategias, la condición es que haya alguien que proporcione directamente la ayuda para hacerlo. El alumno es capaz de utilizarla en el plano interpsicológico, recibiendo ayuda del profesor o a través de instrucciones, modelamientos o guías. El alumno no es capaz de usarlas espontáneamente porque aún no ha ocurrido su completa internalización, por lo que en esta fase es necesario el apoyo para utilizar las estrategias ya que todavía hay un déficit en su empleo autónomo y/o espontáneo, además las estrategias están muy ligadas al contenido de aplicación donde fueron enseñadas puesto que no se ha desarrollado su regulación metacognitiva para poderlas transferir a otras situaciones similares.
- Tercera fase: el alumno aplica las estrategias de manera espontánea, madura y flexible cuando es necesario; ha logrado una plena internalización de las estrategias y posee un conocimiento metacognitivo apropiado para hacerlo. El alumno puede hacer uso autónomo de las estrategias y tiene la posibilidad de transferirlas a situaciones análogas.

El planteamiento de estas fases en la adquisición de estrategias, coincide con los principios que Paris y cols. (op. cit.) argumentan sobre cómo los alumnos se implican en el aprendizaje de estrategias presentadas en un contexto determinado y que van interiorizando para lograr aplicarlas de manera óptima y pertinente en una situación específica.

Es importante adquirir estrategias de aprendizaje eficaces para desarrollar aspectos de la inteligencia tales como la deducción, organización y síntesis de la información de manera personal, hacerse preguntas, aprender a pensar. El desarrollo de estas estrategias permite que el esfuerzo del alumno lo lleve a resolver de manera eficaz sus tareas o actividades de aprendizaje, desarrollando también su autonomía y madurez personal (Burón, op. cit.)

2.4 METACOGNICIÓN Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Para Díaz Barriga y Hernández (1999), la metacognición es el "saber" que desarrollamos sobre nuestros propios procesos y productos de conocimiento.

Brown (1987), señala que el conocimiento y comprensión acerca de la cognición aparecen de manera tardía en el curso del desarrollo cognoscitivo, porque implica una

actividad reflexiva sobre lo que se sabe. Flavell (1993) identifica manifestaciones metacognitivas evidentes en edades tempranas.

Para Flavell (1987; 1993), el concepto de la metacognición se divide en dos esferas de conocimiento: el conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas.

Propone que el conocimiento metacognitivo se estructura a partir de tres variables que se relacionan entre sí.

- a) *La variable de persona*: describe los conocimientos o creencias que una persona tiene sobre sus propios conocimientos, sobre sus capacidades y limitaciones como aprendiz de distintos temas o dominios, también sobre los conocimientos que la persona sabe que tienen otras personas, de esta manera establece relaciones comparativas consigo mismo o entre diversas personas, además del conocimiento en común de las personas en general.
- b) *La variable de tarea*: se refiere al conocimiento que tiene el alumno de las características propias de las tareas, a su vez la relación que guardan las tareas con el alumno. Es importante el conocimiento que se tiene acerca de las tareas respecto a la naturaleza de la información involucrada en la tarea ya sea familiar o compleja y el conocimiento sobre las demandas de la tarea, su facilidad o dificultad al realizarla.
- c) *La variable estrategia*: son los conocimientos que el alumno tiene sobre estrategias que le son útiles para diferentes operaciones cognitivas como aprender, comprender lenguaje oral y escrito, solucionar problemas; y su forma de aplicación y eficacia.

El conocimiento metacognitivo en el alumno es necesario para poder realizar la tarea de forma reflexiva, tomando decisiones conscientes que lo lleven a su correcta realización. Las experiencias metacognitivas son aquellas experiencias de tipo consciente referente a esquemas cognoscitivos o afectivos. Es imprescindible su conexión con alguna tarea cognoscitiva. Las experiencias metacognitivas pueden ocurrir antes, durante o después de la realización del acto o proceso cognoscitivo, pueden ser momentáneas o prolongadas, simples o complejas. (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Según Flavell (1979), algunas de las experiencias metacognitivas contenidas en la realización de tareas cognitivas son las que:

- Pueden contribuir a fijar nuevos objetivos o a revisar o dejar los anteriores.
- Pueden afectar el conocimiento metacognitivo, incrementándolo, mejorándolo o eliminándolo.
- Participan de forma activa en la selección y rectificación de las estrategias específicas y de las habilidades autorreguladoras.

Flavell (1987), señala que es más probable que las experiencias metacognitivas puedan producirse, cuando la situación:

- o Explícitamente las solicita.
- o Fluctúa entre la información nueva y la ya existente.
- o Presenta dificultades para su realización y requiere hacer inferencias, juicios y decisiones.
- o No enmascare los recursos de atención y memoria por alguna experiencia subjetiva como el miedo, la ansiedad o la depresión.

Díaz Barriga y Hernández (op. cit.), afirman que la regulación de la cognición se refiere a las actividades relacionadas con el "control ejecutivo" que se lleva a cabo en una tarea cognitiva, como son las actividades de :

- **Planeación.** Se realizan antes de iniciar una tarea de aprendizaje.
 - establecimiento de metas y objetivos
 - predicción de resultados
 - programación de estrategias
- **Monitoreo o supervisión.** Se efectúan durante la realización de actividades de aprendizaje.
 - acciones estratégicas
- **Revisión y evaluación.** Se realizan durante o después de la ejecución de la tarea cognitiva.
 - estimar los resultados de las acciones estratégicas
 - criterios de eficiencia y efectividad

Para Brown (1987), la regulación de la cognición es variable y depende de las características del sujeto y del tipo de tarea de aprendizaje; la realización acertada de una tarea no siempre implica su toma de conciencia; y por último las formas de conducta autorregulada pueden aparecer desde edades muy tempranas.

Este control o regulación en la actividad de aprendizaje, es necesaria como una estrategia general para alcanzar un aprendizaje significativo y una actuación autónoma y eficaz del alumno ante la tarea y en la resolución de problemas.

Existen aspectos metacognitivos implicados en las actividades de autorregulación. Para realizar actividades de planeación se necesita aplicar lo que se sabe sobre las distintas variables de conocimiento metacognitivo, tanto las variables de la tarea, del sujeto, como de estrategias; cuando se realiza una tarea específica. Para efectuar actividades de monitoreo en la realización de una tarea, son necesarias las experiencias metacognitivas que informen sobre qué tanto se ha progresado o cuánto hace falta para la realización o solución de una tarea en función de la meta fijada (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Por consiguiente, los aspectos metacognitivos y las actividades de autorregulación son procesos que van unidos para el uso conveniente y eficaz de las estrategias de aprendizaje.

Monereo y cols. (1998), afirman que cuando el alumno se ajusta continuamente a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad siempre con el propósito de alcanzar el objetivo fijado de la manera más eficaz que sea posible, está utilizando estrategias de aprendizaje. Dichos cambios o variaciones pueden ser internos, esto es, ir corrigiendo los resultados intermedios obtenidos, resistirse a la disminución del interés, redefinir los objetivos originales, compensar las pérdidas de tiempo; o pueden ser cambios externos al alumno, como las limitaciones de recursos o espacio, temperatura extrema, características de los compañeros de grupo. Lo importante es que el alumno hará los cambios necesarios para continuar hacia la meta fijada.

En consecuencia, Monereo y cols. (1998), señalan que la utilización de estrategias requiere de un sistema que controle de manera continua el desarrollo de las actividades y decida, cuando sea conveniente, qué conocimientos declarativos o procedimentales hay que recuperar y cómo se deben coordinar para resolver cada nuevo enlace. Monereo (op. cit.) identifica los siguientes aspectos en el sistema de regulación:

- ❖ Se apoya en la *reflexión consciente* del alumno que emplea una estrategia, cuando el alumno es consciente de sus objetivos y cuando se aparta de ellos, es capaz de reorientar o regular su acción.
- ❖ El control o verificación del proceso de aprendizaje se lleva a cabo en los distintos momentos del proceso. La primera fase es la *planificación* en la que se establece qué se va a hacer en una situación de aprendizaje específica y cómo se llevará a cabo dicha actuación.
- ❖ El alumno que utiliza una estrategia, inicia la *realización* de la tarea, controlando continuamente el curso de la acción y haciendo los cambios pertinentes cuando lo considere necesario para lograr los objetivos previstos.
- ❖ La *evaluación* de la propia conducta, la realiza el alumno cuando cree que los resultados que ha obtenido son los que pide la tarea y analiza su actuación, con la

finalidad de identificar las decisiones cognitivas que pueden haber sido tomadas de manera errónea o inapropiada, para corregirlas en posteriores ocasiones.

Aplicar este sistema de regulación en el uso de estrategias de aprendizaje de manera consciente y eficaz da lugar a un tercer tipo de conocimiento, que Paris y cols. (1985), han nombrado como *condicional*. El conocimiento condicional se realiza para averiguar cómo, cuándo y por qué es adecuada una estrategia determinada, esto conlleva a relacionar situaciones de aprendizaje concretas con determinadas formas de actuación mental.

Por consiguiente, Monereo, (op. cit.), sostiene que toda actuación estratégica se lleva a cabo en función de un conocimiento condicional que el alumno construye para la situación de aprendizaje, haciendo las modificaciones pertinentes en base a componentes de otra situación similar en las que empleo una estrategia de manera eficaz.

2.5 ENTRENAMIENTO EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Hayes y Diehl (1982) y Aguilar (1982), coinciden en que los programas tradicionales de instrucción en hábitos de estudio, no son afines con los modelos recientes sobre procesos cognitivos, metacognitivos y autorreguladores. Ya que estos programas se han limitado a ejercitar la memorización de información y resolución a cuestionamientos de temas específicos, teniendo poco efecto en su duración y pocas posibilidades de transferencia a otras situaciones.

Por lo anterior, el programa de enseñanza de estrategias con enfoque cognitivo, pone en relieve el entrenamiento con información que proponen Brown, Campione y Day (1981), para promover la utilización de estrategias, dando a conocer al alumno su significado y utilidad, dando retroalimentación en la ejecución y una fase de mantenimiento de las habilidades practicadas. Advirtiendo que este entrenamiento sólo permite hacer generalizaciones con tareas similares.

El entrenamiento informado con regulación va a permitir hacer transferencias a otras situaciones cuando a los alumnos se les enseñe a discernir cuándo, dónde y por qué usar estrategias de aprendizaje, además de enseñarles detenidamente cómo aplicarlas y autorregularlas frente a diversas tareas significativas (Campione, 1987).

El "tetraedro del aprendizaje" propuesto por Brown (1982, citado en Díaz Barriga y Hernández ,1999), es una representación práctica para el análisis de la situación de aprendizaje, útil para orientar la concepción y estructuración de los programas de entrenamiento en las estrategias de aprendizaje. En él se ubican aspectos internos como son: cognitivos, estratégicos, metacognitivos y autorreguladores; asimismo, aspectos externos como los recursos materiales y las demandas en las tareas que influyen en las actividades de aprendizaje intencional. Díaz Barriga y Hernández (1999), consideran que este modelo coincide con la forma en que deben ser entendidas y

enseñadas las estrategias de aprendizaje. En el tetraedro del aprendizaje se identifican cuatro factores:

1. **Características del aprendiz.** Lo que el alumno sabe sobre sí mismo, el dominio cognitivo que posee en relación con determinados contenidos, tareas y estrategias.
2. **Naturaleza y características de los materiales de aprendizaje.** Se refiere a la complejidad, familiaridad, organización lógica, formato de presentación de los materiales a aprender.
3. **Demandas y criterios de las tareas.** Son las distintas formas de realizar una tarea según las demandas de la misma y la solución de problemas, que se plantean al alumno en cada situación de instrucción como presentar un examen, exponer un tema, realizar un ejercicio.
4. **Estrategias.** Son las estrategias que el alumno conoce y emplea de acuerdo a su forma de aplicación, viabilidad y efectividad, según la diversidad de los materiales y demandas de las tareas.

En este modelo de Brown, están involucrados distintos aspectos de tipo estratégico y metacognitivo como las relaciones entre estrategias y conocimiento metacognitivo con sus variables de persona, tarea y estrategia; las estrategias a seleccionar y cómo enfrentarse a una tarea o material de aprendizaje determinado de una manera global o contextual.

Díaz Barriga y Hernández (1999) sostienen que, para proporcionar un entrenamiento informado sistemático, es necesario atender los aspectos antes mencionados porque son útiles para realizar programas respecto a qué y cómo enseñar estrategias para promover aprendizajes significativos. Explicar para qué tareas o demandas son viables, útiles y eficaces y para cuáles otras resultan inadecuadas o limitadas; además, es necesario mostrar para qué materiales, dominios y temáticas las estrategias son valiosas y enseñar explícitamente cómo utilizarlas.

2.5.1 TÉCNICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Monereo y cols. (1998), definen el procedimiento heurístico como una sucesión de acciones que hay que realizar pero que, presentan cierta variabilidad y su ejecución no necesariamente garantiza la consecución de un resultado óptimo. El procedimiento heurístico guía las acciones que hay que seguir pero no asegura la consecución del objetivo.

Las estrategias deben observarse como procedimientos de carácter heurístico y flexible. Coll y Vallis (1992) han formulado un esquema básico para la enseñanza de

procedimientos, el cual se fundamenta principalmente en las ideas de Vygotsky y Bruner respecto a las nociones de "zona de desarrollo próximo", "andamiaje" y "transferencia del control y la responsabilidad".

El esquema propuesto por Coll y Valls (op. cit.), puede ser útil para la enseñanza de cualquier tipo de habilidad o estrategias cognitivas (Solé, 1992). Dicha estrategia parte de la idea de que los procedimientos se aprenden progresivamente en un contexto interactivo y compartido, que se constituye entre el profesor y el alumno que lo aprenderá.

En dicho contexto, el profesor interviene como guía e induce a situaciones de participación guiada con los alumnos. La situación de enseñanza se presenta desde el desconocimiento del procedimiento por parte del alumno, hasta su uso autónomo y autorregulado. Ubicando tres pasos para aprender un procedimiento (Díaz Barriga y Hernández, 1999):

- exposición y ejecución del procedimiento por parte del profesor.
- ejecución guiada del procedimiento por parte del alumno y/o compartida con el profesor.
- ejecución independiente y autorregulada del procedimiento por parte del alumno.

El profesor mediante un contexto de apoyo y de andamiaje, ayuda a que el alumno consiga la construcción del procedimiento estratégico que le enseña. Esta ayuda se va ajustando en función del aumento en la capacidad del alumno para utilizar dicho procedimiento (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Existen varios métodos o técnicas concretas para el entrenamiento en estrategias de aprendizaje, y que pueden utilizarse en forma combinada, siguiendo la estrategia básica descrita. (Dansereau, 1985; Coll y Valls, 1992; Elosúa y García, 1993; Monereo, 1990; Mortes, 1985; Muriá, 1994). En el Cuadro 3 se presentan algunos de estos métodos.

Ashman y Conway (1990), consideran que para potenciar el mantenimiento y la transferencia positiva del entrenamiento de estrategias, es necesario:

- ❖ Sensibilizar a los participantes respecto a la importancia del entrenamiento.
- ❖ Vincularse con aspectos motivacionales: enseñar a los alumnos a establecer procesos de atribución sobre las mejoras logradas, apoyados en el uso y el esfuerzo estratégico.
- ❖ Estructurar secuencias de tareas diferenciadas que promuevan la transferencia a dominios reales como sea posible.

- ❖ La participación activa del profesor y los compañeros en los procesos de generalización.

Cuadro 3. Métodos o técnicas para el entrenamiento en estrategias de aprendizaje

Método	Descripción
La ejercitación	Ejercicio repetitivo de las estrategias aprendidas ante varias situaciones o tareas, el profesor supervisa su cumplimiento, evalúa la eficacia de la aplicación y los productos del trabajo realizado
El modelado.	El profesor "modela" o muestra a los alumnos cómo se utiliza una estrategia determinada, con la finalidad de que el estudiante intente copiar su forma de uso. Existe el "modelamiento metacognitivo", donde el alumno observará los pasos en la ejecución de las estrategias y tomará ejemplo a partir de las acciones y reflexiones metacognitivas del modelo. El "modelado de uso correcto" y el "modelado de contraste" entre un uso correcto y otro incorrecto de la estrategia.
La instrucción directa o explícita.	Instrucciones dadas al estudiante sobre el uso correcto de la estrategia, recomendaciones para su uso y mejor aprovechamiento. Practicar las estrategias aprendidas, guiando y retroalimentando su aplicación
El análisis y discusión metacognitiva.	Promover en los estudiantes la exploración de sus propios pensamientos y procesos cognitivos al ejecutar alguna tarea de aprendizaje, con la intención de que valoren la eficacia de actuar reflexivamente y modifiquen después su forma de aproximación metacognitiva ante problemas y tareas similares.
Autointerrogación metacognitiva.	Ayudar a que los alumnos conozcan y reflexionen sobre las estrategias utilizadas con el fin de conseguir mejoras en su uso, por medio de preguntas que el alumno va aprendiendo ha hacerse antes, durante y después de la ejecución de la tarea. Promover en el alumno la internalización de este esquema y utilizarlo en diversas situaciones de forma independiente

Para el entrenamiento de estrategias de aprendizaje, Ellis, Lenz y Labornie (1987, citados por Ashman y Conway, op. cit) identifican los siguientes cuatro niveles de generalización:

1. *Nivel antecedente.* Motivar al alumno e interesarlo en el aprendizaje, mediante su participación en actividades antes de que se enseñe una estrategia específica de aprendizaje, con la finalidad de cambiar actitudes negativas que afectan a la transferencia del aprendizaje. Este nivel implica la participación activa de los estudiantes en la actividad de aprendizaje.

2. *Generalización concomitante*. El alumno aprende cómo funciona una estrategia y cómo puede utilizarse y que logre transferirla a otras situaciones. El profesor y/o los compañeros intervienen en el procedimiento de aprendizaje.
3. *Generalización subsiguiente*. Aplicación de las estrategias a diferentes contextos, tareas y situaciones. El profesor y compañeros intervienen en la enseñanza.
4. *Generalización independiente*. Transición de la responsabilidad del profesor al alumno en lo que respecta a la generalización. Actividad dirigida por el propio alumno, que puede consistir en una forma de generalización autónoma.

El profesor es mediador entre las estrategias que va a enseñar y los alumnos que las van a aprender (García y Elosúa, 1993). Para lograrlo, es necesario que las acciones de intervención que realice el profesor cumplan las siguientes condiciones (Díaz-Barriga y Aguilar, 1988; Alonso Tapia, 1991):

- ❖ Que las estrategias de aprendizaje, de apoyo y metacognitivas, sean pertinentes y se presenten de manera explícita y suficientemente prolongada, emplear también distintas técnicas como la enseñanza directa, el modelaje y el modelamiento de dichas estrategias.
- ❖ Que los alumnos aprendan el manejo consciente de cuándo, cómo y por qué utilizar las estrategias, es decir, a autorregular su empleo.
- ❖ Que el entrenamiento se realice atendiendo las diferentes áreas del conocimiento o materia curriculares y a diversos tipos de textos académicos que se revisan en clase.
- ❖ Lograr que los alumnos sean conscientes de sus destrezas académicas personales y de sus motivaciones ante el estudio, incrementando su interés y esfuerzo.
- ❖ Que las estrategias de aprendizaje generales y específicas refuercen la transferencia a un amplio rango de tareas y variedad de materiales académicos. (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Monereo y cols. (1998), sugieren que para lograr que el alumno sea estratégico cuando aprende se requiere mejorar el conocimiento declarativo y procedimental del alumno con respecto a la materia tratada; aumentar la conciencia del alumno sobre las operaciones y decisiones mentales que realiza cuando aprende un contenido o resuelve una tarea, favoreciendo el conocimiento y el análisis de las condiciones en que se produce la resolución de un determinado tipo de tareas y conseguir una cierta transferencia de las estrategias empleadas a nuevas situaciones de aprendizaje, mediante el reconocimiento de condiciones similares en esa situación.

Se puede obtener mayor provecho de estas condiciones, según Monereo y cols. (op. cit.), si se enseña a los alumnos a analizar y supervisar conscientemente sus actividades de aprendizaje, es decir, a regularlas en el momento en que planifican su acción, durante su ejecución y en su evaluación, al finalizarlas. Es importante mencionar que esta postura y las pautas a seguir para aprender estrategias de aprendizaje que a continuación se presentan, dan esencialmente el fundamento a la propuesta presentada en esta tesina: a la elaboración de un programa de participación de los padres como estrategia para mejorar su desempeño académico, mediante las tareas escolares que el niño lleva a casa.

A continuación se describen las pautas metodológicas que deberían ubicar cualquier actuación pedagógica orientada a enseñar estrategias de aprendizaje a los alumnos que proponen Monereo y cols. (1998):

- ❖ Diseñar actividades que, debido a su complejidad, requieran por parte de los estudiantes una regulación consciente y deliberada de su actuación; que para realizarlas se vean obligados, a planificar previamente su actuación, deban controlar y supervisar lo que están haciendo y pensado mientras lo hacen y les parezca útil evaluar su ejecución cuando la concluyan.
- ❖ Evitar la enseñanza de técnicas de estudio simples con relación a objetos concretos, ya que tenderán a aprenderse de forma mecánica. Es preferible que el alumno domine diferentes procedimientos de aprendizaje que pueden ser útiles en una situación determinada, sea capaz de elegir de manera razonada los más adecuados y de coordinar su utilización, siempre en función de las condiciones de la actividad planteada.
- ❖ Enseñar estrategias de aprendizaje en contextos en los que éstas resulten funcionales; enseñarlas en situaciones reales en las que estas estrategias sean útiles para atender a las necesidades académicas y personales del alumno.
- ❖ Crear un clima en el aula que permita expresar dudas, explorar, reflexionar y discutir sobre como se puede aprender sobre un tema, planteando la enseñanza de estrategias de aprendizaje como un objetivo explícito y directo.
- ❖ Facilitar la transferencia de las estrategias de aprendizaje utilizadas a otras materias y a otros contextos, proporcionando referencias explícitas a diferentes situaciones y mencionando cuándo y por qué decidimos que es útil el empleo de una determinada estrategia. "El hecho de que una estrategia pueda ser fácilmente aplicada a una nueva situación de aprendizaje es el mejor indicador para evaluar la calidad de la enseñanza." (Monereo y cols. 1998; p. 38).

Monereo y cols. (op. cit.) mencionan que, de los métodos que favorecen que alumnos y profesores en clase puedan explicitar los procesos cognitivos que les lleven a aprender o resolver una tarea, se pueden mencionar los siguientes:

- El método de "modelos expertos" de pensamiento explican, paso a paso, las operaciones mentales que ejecutan mientras aprenden un contenido o realizan una tarea.
- El uso de pautas de interrogación para guiar al alumno en la realización de las operaciones cognitivas necesarias para alcanzar un objetivo.
- El análisis y discusión respecto al proceso mental seguido para llevar a cabo una tarea, después de haberla realizado.
- La realización de actividades cooperativas que promuevan relaciones de interdependencia entre los alumnos, para compartir las operaciones de planificación, ejecución y valoración de cada tarea asignada al grupo y formar consenso de dichas actividades.

Sin embargo, los autores reiteran que las tareas que consideren un alto grado de exigencia, complejidad o incertidumbre requieren del uso de estrategias; que no pueden realizarse de forma óptima si se emplean técnicas simples.

Es beneficioso aprender estrategias pues el aprendizaje centrado sólo en la adquisición de contenidos específicos, en su mayor parte de tipo declarativo, sin la enseñanza asociada y explícita de estrategias de aprendizaje conduce a un conocimiento inactivo que no puede aprovecharse funcionalmente (Monereo y cols., 1998). Bransford, Vye, Kinzer y Risco (1990), sostienen que muchas veces el alumno conoce la información relevante que le permitiría resolver un determinado problema, pero no está capacitado para emplearla de manera espontánea. Utilizar estrategias necesita una toma consciente de decisiones, que se adapten a las condiciones de cada situación y se orienten a unos objetivos, esto permite que esos conocimientos sean útiles y accesibles.

Enseñar habilidades cognitivas generales o estrategias sin conexión con los contenidos sobre los que se razona, provocarán lagunas en la formación básica de los estudiantes, dejando en un segundo plano el estudio y aprendizaje de contenidos disciplinares (Monereo y cols., 1998).

Weinstein y Underwood (1985), opinan que los profesores pueden inducir el desarrollo de estrategias de aprendizaje efectivas al mismo tiempo que enseñan el contenido de la materia. De esta manera, el profesor tendría dos objetivos; uno que apunta a los productos de aprendizaje, que se enfoca a lo que deben saber o ser capaces de hacer los alumnos, y otro refrendo al proceso de aprendizaje, orientado a enseñar a los alumnos cómo aprender. De la misma manera, Burón (1997) opina que, para que la instrucción sea eficaz es necesario que se enseñen simultáneamente las asignaturas y las estrategias más adecuadas para aprenderlas. Así, los modelos de enseñanza de estrategias de aprendizaje se pueden aplicar dentro del programa curricular y no fuera de él, como usualmente sucede. (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Enseñar estrategias de aprendizaje en función de los contenidos específicos de las diferentes áreas curriculares, es lo más conveniente, además de sus posibilidades de generalización. Enseñar a pensar sobre la base de un contenido específico que presenta exigencias y características particulares, puede garantizar que una buena parte de las operaciones mentales realizadas, sean útiles en otras situaciones (Monereo y cols., 1998).

En este capítulo se han referido las estrategias de enseñanza y de aprendizaje desde sus clasificaciones, su adquisición y enseñanza para promover aprendizajes significativos y que de manera preferente se deben presentar paralelamente con los contenidos curriculares comprendidos en los programas escolares.

Presentar este despliegue de estrategias que necesita adquirir el alumno para facilitar su actividad de aprendizaje, las acciones de intervención que realice el profesor para lograr que el alumno sea estratégico cuando aprende (Monereo y cols., 1998; Díaz Barriga y Hernández, 1999), enseñando a los alumnos a analizar y supervisar conscientemente sus actividades de aprendizaje, regulándolas en el momento en que planifican su acción, durante su ejecución y en su evaluación, al finalizarlas; además de las pautas para aprenderlas; dan el sustento teórico, en una estrategia general, al programa para padres, propuesto en esta tesina.

Esto no quiere decir que los padres se conviertan en expertos en estrategias de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos de primaria empiezan a desarrollar procesos de autorregulación (Monereo y cols., 1998) que se puede reforzar cuando se realizan las tareas escolares en casa, con la guía de los padres, mediante la preparación que pueden adquirir en el programa de participación de los padres como estrategia para mejorar el desempeño académico de sus hijos.

Una manera de reforzar estos aprendizajes es a través de las tareas escolares como parte de la misma instrucción y que en casa se pueden llevar a cabo de manera sistemática y organizada si los padres tienen acceso a participar con sus hijos en ellas, con el propósito de que poco a poco los niños realicen sus tareas de manera eficaz, responsable y autónoma. El apoyo que los padres brinden a sus hijos en las tareas coadyuvará la labor del maestro para mejorar el aprendizaje y uso de estrategias en los alumnos.

El contexto familiar en el que cada ser humano crece influye en su desarrollo educativo. En la familia se pueden generar, desarrollar y fortalecer propósitos claros acerca de la educación de los hijos. El siguiente capítulo se refiere al ambiente familiar que con sus matices tienen una repercusión en la manera que el niño accede al mundo del conocimiento y aprendizaje que le ofrece la educación formal.

3. AMBIENTE FAMILIAR PARA LA PROMOCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

La familia es el origen del individuo, es el ambiente humano primario donde cada persona establece sus primeros contactos biológicos, afectivos, sociales y espirituales de los que depende su seguridad en la vida. En este sentido, la familia es la institución social capaz de transformar un organismo biológico en un ser humano aunque está subordinado a ella en tanto no sea autónomo. En toda sociedad humana, la institución familiar tiene la función de ayudar a que sus miembros alcancen la madurez mental y afectiva necesarias para integrarse en la sociedad (Castellanos, 1997).

Para Moratinos (1985), la familia es el primer agente socializador y educador en la vida del individuo. La función de la familia como institución, a través de las personas que la componen, acepta, defiende y transmite valores y normas interrelacionados a fin de satisfacer diversos objetivos y propósitos.

3.1 AMBIENTES FAMILIARES

Desde que nace, la familia es el factor ambiental más influyente para un niño. En el hogar se formará la autoimagen del niño, se establecerán las bases de los hábitos, sentimientos, reglas y actitudes que caracterizarán su personalidad y difícilmente se eliminarán más adelante. Principalmente son los padres quienes transmiten, generacionalmente y por la interacción con otras familias, los modelos de conducta y educación al niño, además de patrones culturales y sociales, que también aprenderá y los confrontará continuamente en su ambiente familiar, social y escolar.

Si en la familia se da un conjunto de relaciones basadas en el amor recíproco de sus miembros, se crea un clima afectivo de exigencia y comprensión insustituible (Castellanos, op. cit.). Las investigaciones psicoanalíticas y el enfoque humanista-existencial aseguran que las influencias educativas de tipo escolar asociativo y comunitario no se comparan en intensidad y profundidad con la influencia que ejerce la familia, primordialmente, si en ésta existen las condiciones que favorecen la interiorización de actitudes, valores y conductas (Galli, 1976).

Anteriormente se afirmaba que los factores familiares asociados con el éxito escolar eran el nivel socioeconómico, la raza o las variables edad y sexo. Pero estos aspectos indican no ser tan importantes como aquellos otros que definen el ambiente y la dinámica de interacción dentro del hogar (Kellaghan, Sloane, Álvarez y Bloom, 2001).

En la manera de dar amor y ejercer la autoridad, los padres crean un ambiente familiar en el que se despliega un estilo educativo que puede ayudar u obstaculizar el desarrollo de una personalidad sana en sus hijos (Castellanos, 1997). Galli (1976), describe algunos tipos de ambientes familiares, de la manera siguiente:

♣ **Ambiente autoritario.** Donde el padre tiene la autoridad y asume toda la responsabilidad de la educación de la familia. La autoridad la ejerce como mandato sobre los hijos desde la más tierna infancia. Utiliza técnicas restrictivas haciendo patente su dominio. Un padre autoritario, frecuentemente amedrenta a la madre y a los hijos, es impaciente, incomprensivo, no sabe escuchar a los demás y origina hijos inseguros, mentirosos, egoístas y deseosos de vengarse de su opresor. No hay posibilidad de entablar diálogo, los hijos son presas del miedo y no pueden hablar con sus padres. Por lo tanto, la comunicación entre padres e hijos es distante y no tienen la habilidad de expresar sus sentimientos. Los padres obstaculizan el logro de autonomía y responsabilidad en su hijos, predisponiendo al hijo a presentar problemas de ajuste social (Galli, 1976; Castellanos, 1997).

♣ **Ambiente sobreprotector.** También la sobreprotección es una forma de autoritarismo. Se distingue por el cuidado exagerado que prodiga el padre y/o la madre a sus hijos; se hacen imprescindibles en la vida del hijo, quien muestra gran dificultad para tomar iniciativas de estudio o en colaborar en el hogar, es indeciso y desinteresado en lo que respecta a su propia vida, criado en este ambiente paterno los hijos apenas podrán obtener su propia autonomía.

♣ **Ambiente libertario.** Es opuesto al ambiente autoritario. En el estilo libertario el niño es el núcleo de atención en quien se destaca la responsabilidad y la libertad. En este ambiente, los padres no dirigen a sus hijos. Por lo que, ellos no acuden a sus padres en busca de soluciones para problemas personales. En las familias liberales, los padres están demasiado ocupados en su trabajo y no dedican tiempo a la educación de sus hijos, adoptando una actitud tolerante hacia las conductas de ellos. Los estudios clínicos y psicosociales confirman la influencia negativa de este tipo de familias porque los hijos carecen de imagen paterna y crecen con una imagen materna distorsionada, lo cual obstaculiza el proceso de identificación masculina o femenina (Galli, op. cit). Los hijos que provienen de estos hogares muestran inestabilidad emocional, falta total de concentración, irritabilidad y problemas de adaptación social. No son serviciales, son egocéntricos, se les dificulta elaborar un proyecto de vida, tienen una actitud pesimista respecto al futuro y, en muchos casos, terminan como delincuentes (Symons, citado por Galli, op. cit.).

♣ **Ambiente jerárquico.** El estilo de estas familias parte de un enfoque humanista-existencial que permite ejercer "autoridad y libertad en educación". Para que los hijos logren su autonomía es preciso promover una verdadera comunicación basada en el amor recíproco de padres e hijos (Otero, 1989). Los padres ejercen una autoridad comprensiva que se ubica al nivel del hijo para que actúe con más libertad y sea responsable de sus actos. El hijo agradece la presencia de esta autoridad y recurre a ella para la solución de sus problemas. La obediencia se hace cooperativa, porque está de acuerdo con los argumentos que formulan sus padres. Esta autoridad no desea dominar la conciencia de los hijos porque sabe el daño que eso causa; al contrario, quiere intervenir en su formación para que aprendan a elegir, asimilen valores y lleguen

a ser mejores personas. En estas familias de estilo jerárquico, no se encuentra un sistema igualitario, sino que se mantiene una organización específica; los padres son directivos porque asumen la responsabilidad de los hijos quienes se sujetan voluntariamente hasta que puedan valerse por sí mismos. Padres e hijos establecen una comunidad de amor, comprensión y exigencia porque para educar se necesita exigir comprensivamente si de verdad quieren alcanzar las metas educativas propuestas (Castellanos, 1997).

3.2 TIPOS PARENTALES

Se han descrito de manera general las características de los ambientes familiares que influyen en el desarrollo de los hijos, se encuentra también una clasificación del tipo de padre o madre que se desarrollará al formar su familia.

De acuerdo con Roe (1972, citado por Osipow 1976), cada individuo hereda una propensión a gastar sus energías de una manera particular. Esta predisposición innata hacia una manera de consumir la energía psíquica, se combina con las diferentes experiencias de la infancia y moldea el estilo general que el individuo desarrolla para satisfacer sus necesidades durante toda su vida. De igual manera, sostiene que estas necesidades pueden ser satisfechas o frustradas en la primera infancia de los padres y que influyen en la manera de interrelacionarse con sus hijos.

A continuación se presentan los tipos parentales que sugiere Roe (1972):

- ↪ **Padres sobreprotectores.** Conceden demasiada atención al niño, sobreprotegiéndolo o haciéndole demandas excesivas.
- ↪ **Padres rechazantes.** Tienden a evitar al niño, ya sea mostrando negligencia con sus requerimientos físicos o rechazándolo emocionalmente.
- ↪ **Padres aceptantes.** Expresan aceptación de naturaleza generosa o amorosa.

Para Freigberg (1988), la familia es una institución con características especiales y únicas, además constituye el grupo de interacción esencial para sus miembros y en el cual suelen encontrarse los efectos negativos y positivos más fuertes, así como las fuentes de interacción emocional y de desarrollo más importantes.

Kellaghan y cols. (2001), consideran que en las sociedades modernas la influencia directa de la familia sobre la educación de los niños y jóvenes aparentemente tiende a disminuir, pero la investigación científica reciente señala su papel fundamental como decisivo del aprendizaje escolar. La habilidad académica y el rendimiento escolar del niño están más relacionados al contexto y ambiente de aprendizaje que aporta la familia, que a los indicadores de ingreso u ocupación de los padres, corroborado por numerosos estudios.

Los niños que crecen en un ambiente familiar que satisface sus necesidades intelectuales y emocionales tienen la posibilidad de tener un buen rendimiento escolar sin ser afectado por su origen social y estructura familiar (Kellaghan y cols, op. cit.). Sin embargo, para Giménez (1999) existe una estrecha relación entre buenos resultados académicos y procedencia social, máxime su dependencia con el clima sociocultural dominante en la familia y en el entorno social. Esta autora sugiere que se deben desarrollar programas globales e integrados que tengan en cuenta las dimensiones sociales, familiares y educativas.

Por su parte, Kellaghan et. al. (op. cit.) señalan que, todas las familias, incluyendo las de bajos recursos, pueden contribuir a mejorar la calidad de la educación. El que una familia no tenga problemas económicos no garantiza el adecuado rendimiento escolar de sus niños, ya que, es necesario que para ello, los padres proporcionen a sus hijos oportunidades y procesos para el desarrollo de habilidades cognitivas generales que son útiles para todas las disciplinas de la actividad escolar.

3.3 VARIABLES QUE DESCRIBEN EL AMBIENTE FAMILIAR

Para explicar las diferencias en el logro escolar, se han identificado como relevantes las siguientes variables en el ambiente familiar: el ambiente familiar de aprendizaje, el apoyo de los padres al progreso académico de sus hijos, los estilos de comunicación, los valores y las creencias de los padres. Kellaghan y cols. (op. cit.), identifican las siguientes "variables de proceso" como útiles para describir el ambiente familiar que contribuyen de manera importante en el aprendizaje escolar de los niños.

Cuadro 1: Variables de proceso que contribuyen en el aprendizaje escolar

Variables de proceso	Ejemplos
Hábitos de trabajo en la familia	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de regularidad y rutina en la organización de las actividades familiares • Puntualidad para la realización de responsabilidades • Prioridad para las actividades educativas y culturales sobre las diversiones, como la televisión
Orientación académica y apoyo al estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad de la ayuda proporcionada al niño para la realización de sus labores académicas • Identificación de sus intereses especiales • Apoyo a sus iniciativas
Estímulos para explorar y descubrir	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones y actividades que permiten discutir y analizar acontecimientos e ideas • Buscar nuevas fuentes de conocimiento y desarrollo personal
Riqueza lingüística del medio familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades para el uso efectivo del lenguaje • Enriquecimiento del vocabulario • Enriquecimiento de la capacidad de comunicación
Aspiraciones y expectativas de los padres	<ul style="list-style-type: none"> • Aspiraciones paternales respecto del futuro de sus hijos • Estándares que establecen para el rendimiento académico de los niños • Motivación para el logro

Kellaghan y cols. (2001), señalan que de la misma manera, se han identificado algunos componentes del ambiente familiar asociados con el desarrollo de la personalidad y las características no-cognoscitivas de los niños, tales como motivación de logro, autoconcepto, actitudes hacia la escuela y salud mental. Otro aspecto importante a considerar es el ambiente cultural en el que está inmersa la familia y el niño, que también tiene un impacto significativo en la actividad escolar del alumno y que se revisa a continuación.

3.4 AMBIENTE CULTURAL

Desde el nacimiento, el niño llega a un mundo organizado en un contexto cultural donde conocerá o aprenderá con la ayuda de los adultos (sus padres) la realidad que lo rodea por medio del lenguaje y que el niño hará propio poco a poco. De esta manera, el niño tendrá una representación personal de la realidad que vive.

Monereo y cols. (1998), afirman que a través del lenguaje se ejerce la interacción entre los padres y el niño, por lo que, los padres son agentes sociales que transmitirán la cultura al niño de manera crucial para su desarrollo.

De igual manera, Giménez (1999), también considera que el ambiente cultural que los padres ofrecen a sus hijos es otro factor que influye de manera importante en el proceso de desarrollo de la personalidad, la inteligencia y la socialización. La actitud hacia la cultura, la educación y la escuela que los padres transmiten a sus hijos, influirán poderosamente en el proceso de enseñanza. También el nivel educativo del padre y de la madre influye en la aceptación de la escuela por parte del alumno.

Sin embargo, los padres como los primeros transmisores de pautas culturales para el niño y sus principales agentes de socialización, no siempre ejercen esta influencia de manera positiva. Para Gadea (1992), existen varios factores que la obstaculizan, entre los que se encuentran:

- a) Hijos no deseados, niños condenados a sufrir abusos y problemas en el desarrollo.
- b) Percepción inadecuada por parte de los padres hacia las necesidades del niño.
- c) Demasiadas exigencias de los padres hacia sus hijos.
- d) Incapacidad para jugar o comunicarse con sus hijos; ni como interpretar las distintas etapas de desarrollo: afectivo, intelectual, físico y social a través de las cuales pasan todos los niños.

Ser padre implica una gran responsabilidad y requiere de un esfuerzo de reflexión sobre su importante papel, por lo que es necesario adquirir una preparación adecuada. Gordon (1977), señala que muchos padres se hacen cargo de la crianza de sus hijos,

sin la preparación necesaria, asumiendo toda la responsabilidad de la salud física y psicológica de un hijo y criarlo con la idea de que se convierta en un ser productivo y cooperativo.

Monereo y cols. (1998), señalan que, en una gran variedad y diversidad de experiencias que vive el niño con sus padres y hermanos mayores va aprendiendo a identificar los mensajes que sus padres le envían, adquiriendo para él significados, que puede progresivamente distinguir como relevantes o sujetos a verificación.

A través del juego y actividades que realizan juntos; los padres introducen y controlan procedimientos de aprendizaje y poco a poco ese control lo va asumiendo el niño. Monereo y cols. (op. cit.) mencionan que la identificación de los procedimientos de aprendizaje que los padres introducen y controlan al principio, se efectúan en actividades descritas como:

Cuadro 2. Actividades que propician procedimientos de aprendizaje

Actividades	Procedimientos
Observación (dibujos, fotos, caricaturas, cuentos)	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación • Inferencia • Recuperación • Transferencia
Construcción (bloques, legos, rompecabezas)	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación • Selección • Clasificación • Organización • Anticipación
Interpretación de roles (personajes, familia, oficio)	<ul style="list-style-type: none"> • Representación • Inferencia • Interpretación • Valoración

Por lo que, el niño aprende a aprender cuando logra interiorizar los procedimientos para actuar sobre la información que en un principio empleó con la ayuda de sus mayores en actividades compartidas (Monereo y cols., 1998).

La participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos es una tarea importante a desempeñar pues redundará en beneficio de los niños al tener el apoyo de sus padres en el desarrollo o desempeño de sus tareas escolares donde los padres puedan ser conscientes de su labor o ayuda en la adquisición de procedimientos de aprendizaje de los niños coadyuvando la labor del profesor practicándolos en casa. De esta manera, la participación de padres y maestros en la educación del menor es una responsabilidad compartida. Enfatizando que la labor de los padres en la escolarización de sus hijos tiene que ser sostenida y que no se separe de las demás actividades formadoras que se dan en la familia.

3.5 RESPONSABILIDAD

La familia es el primer ambiente natural donde el niño recibe educación; como miembro importante para la familia y forjándose como individuo a través de la interacción entre él y sus padres, hermanos y demás familiares. La educación de los hijos es responsabilidad de los padres, mientras exista una relación de concordia entre los padres, pueden ofrecer un ambiente de armonía y crecimiento a los hijos, en un hogar estable.

El amor y la autoridad de los padres son indispensables para la educación de los hijos (Castellanos, 1997), dándoles seguridad emocional, amor, aceptación, valores, lo que hará que poco a poco se conviertan en personas responsables y autónomas.

Sin embargo, Steinem (cit. en Moratinos, 1985), menciona algunos factores que están influyendo en la familia y que hacen que se encuentre actualmente en crisis; tales como: que el padre y la madre trabajen; el aumento en el índice de divorcios, el consumismo, surgiendo la necesidad de renovar la identidad familiar para que se adapte a los cambios sociales.

La importancia de la familia en el ámbito educativo es innegable y precisa de la participación activa de los padres en la escuela en beneficio de la educación integral del niño. No se limita a que cuando el niño inicia su educación primaria, los padres les proporcionen los útiles escolares requeridos, su uniforme y las cuotas establecidas y que la escuela se haga cargo de la educación de su hijo. La influencia de la familia en el aprendizaje escolar no se acaba cuando el niño se enfrenta a tareas de mayor complejidad, el apoyo que brinden los padres a sus hijos en la educación formal, ayudará de manera importante a un mejor desarrollo de sus hijos.

La responsabilidad de los padres es más que el simple hecho de mandar a los niños a la escuela y Gadea (1992), propone algunas sugerencias para que los padres apoyen la labor educativa, considerando necesano que:

- Conozcan la escuela a la que van sus hijos (profesores, sistemas de trabajo, etcétera).
- Compartan y enriquezcan el trabajo escolar.
- Procuren una educación integral para sus niños.
- Motiven y estimulen al niño.
- Brinden todo el apoyo maternal necesano.
- Ayuden al pequeño a reconocer y desarrollar sus habilidades y aptitudes.

- Cooperen con los maestros.

Educar a los hijos es lo que da significación a la paternidad y maternidad. Los padres tienen el deber y el derecho de educar a los hijos; son los primeros y principales responsables de que sus hijos reciban educación y de que ésta sea de la mejor calidad posible. Para cumplir con esta meta responsablemente, se necesita que los padres estén educados. La familia constituye una comunidad educativa, la más íntima a la que puede pertenecer una persona y, es donde el afecto, la afirmación personal y la experiencia familiar integral, se vive con más intensidad (García Hoz, 1990).

El cumplir con las tareas escolares, es trabajo del niño; es su responsabilidad, pero muchas veces, en casa; se le dice al niño "haz la tarea", "estudia" pero a veces el niño no sabe como hacerlo. Y los padres a veces tampoco.

Casi siempre, las tareas son ejercicios de temas vistos en clase, y el maestro da instrucciones de cómo realizar la tarea pero, al llevarla a casa, el niño necesita la guía para desempeñar su tarea de una manera que le permita realizarla lo más eficazmente posible. Mediante la tarea el niño repasa conocimientos y ejercita los procedimientos que el profesor le enseña, de esta manera, puede asimilar mejor ese aprendizaje, de manera significativa.

Para lograrlo, la participación de los padres es altamente valiosa pues en esta etapa de educación primaria el niño va desarrollando estilos o procedimientos estratégicos para realizar sus labores escolares y la actuación de los padres en casa es importante para que sus hijos se conviertan en estudiantes autónomos y responsables de su aprendizaje.

Sin embargo, no todas las interacciones entre padres e hijos garantizan a que el hijo reciba la ayuda de sus padres en la actividad escolar en el hogar. Entre las distintas modalidades en la interacción familiar, condicionan, en buena medida, un desarrollo lento o acelerado de las potencialidades cognitivas o mentales del niño (Monereo y cols., 1998).

3.6 INTERACCIÓN PADRE-HIJO ALREDEDOR DE LAS TAREAS ESCOLARES

Muchas veces se genera un círculo vicioso alrededor de las tareas escolares, una lucha para que el niño haga la tarea. A veces se condiciona esta práctica con la obtención de beneficios, traducidos en permisos o premios al finalizar la tarea, en el mejor de los casos.

O bien, cuando se le exige al niño que domine de inmediato lo que le enseña el profesor y que las tareas las realice correctamente, sin ofrecerle su ayuda y tratar de explicarle o darle algún ejemplo que lo guíe. Otra variante es que si el niño dice "no puedo", "ayúdame" y la madre termina haciéndole la tarea al niño, impidiendo que el niño vaya tomando el control de su actuación en la realización de su tarea. Monereo y cols. (1998)

sostienen que, esto hace que el niño se rehúse a tomar la responsabilidad de dirigir su acción y dejarla en manos de su madre. Cuando estas situaciones se repiten, marcan una dependencia social en el niño y propician que el niño restrinja sus recursos a pocos procedimientos para aprender, mostrando rigidez en la forma que lo hace.

Asimismo, padres que no le conceden ninguna importancia o ignoran completamente si al niño le encargaron tarea o si estudia para un próximo examen. El desinterés por las materias está ligado casi siempre a las actitudes paternas, los niños que perciben la falta de interés de sus padres, tampoco se interesan en sus materias escolares (Holt, 1974; Parent y Gonnet, 1978). Aquí, la interacción entre padres e hijos es poco frecuente, porque no tienen tiempo o debido a que los padres trabajan. En este caso, el niño al no tener la ayuda en casa y poseer pocas herramientas para realizar su tarea, tiene un aprovechamiento bajo, muy lejos del que podría obtener con ayuda (Monereo y cols., 1998).

Cuando los padres se ocupan de apoyar a sus hijos en sus tareas escolares, le ayudan tener un mejor dominio sobre su tarea, proporcionándole ejemplos, ejercicios o explicaciones, hasta que lo realice solo. Lo importante es relacionar ejercicios o tareas, según su naturaleza, con ejemplos de la vida cotidiana para poder asociar su funcionalidad.

Cuando el adulto se ajusta a los progresos del niño y le proporciona guías o "andamiajes" impulsan las capacidades del niño y lo conducen paulatinamente a niveles cada vez más altos en el control y dominio del procedimiento, es decir, de la manera en como realiza sus tareas; ya se trate de una nueva información, realizar una tarea más difícil, realizar una tarea con más precisión o con rapidez, hasta que pueda ejecutarla sin ayuda, de manera autónoma que, en última instancia, es la finalidad que se persigue (Monereo y cols., 1998).

En resumen, la intensidad y la calidad con que el adulto actúa traspasando el control de los procedimientos de aprendizaje al niño va a condicionar sus posibilidades de interiorizar y representarse la realidad cultural en la que vive determinando también su integración (Monereo y cols., 1998).

Los niños empiezan su vida escolar en condiciones emocionales satisfactorias, sólo después de los fracasos surgen sentimientos de inseguridad y frustración, por lo que se encuentra una estrecha relación entre la organización y funcionamiento de las familias con los logros académicos de sus niños. Si la familia se involucra en las actividades y tareas escolares y mantiene contacto con los maestros, va a tener una mayor influencia en el logro de las mismas, produciendo resultados altamente positivos (Bruckner, citado por Newman, 1983).

Es importante resaltar que la labor de los padres será siempre fructífera cuando las peticiones que les hagan a sus hijos sean coherentes con las conductas que muestran, ya que serán ejemplo a seguir por sus hijos. Si los padres están interesados en que sus

hijos se preparen académicamente y se preocupan por lograrlo, se infiere que son padres que también leen, estudian, se preparan y que les gusta aprender.

La familia que alienta a sus hijos en el plano intelectual y es emocionalmente cálida, propicia autonomía y responsabilidad. La familia puede proporcionar a los niños las destrezas cognoscitivas y el bienestar psíquico necesarios para la tarea permanente de aprender (Kellaghan, Sloane, Álvarez y Bloom, 2001).

3.7 EXPECTATIVAS QUE LOS PADRES TIENEN ACERCA DE SUS HIJOS

La expectativa de los padres acerca de su hijo, partiendo de que le han proporcionado "todo" lo necesario, es que el hijo "debe" tener éxito en la escuela; esperan que "saque" buenas calificaciones, pues eso querrá decir que el niño "va bien en la escuela", "que va a pasar año", que seguirá estudiando y que logrará un grado académico que le permitirá tener un mejor nivel social y económico, principalmente.

Ruiz (1997), afirma que, entre lo que esperan los padres de sus hijos se encuentra que cumpla con tareas, apruebe satisfactoriamente exámenes, sea disciplinado, sea respetuoso, sea limpio y ordenado, observe buena conducta, sea obediente, tenga buen rendimiento académico, alcance un buen futuro, sea exitoso y triunfador.

De igual manera, los padres de familia esperan que la escuela influya en el desarrollo intelectual, moral y psicosocial de sus hijos; e incluso depositan en esta institución lo que en el interior de la familia debieran de asumir, es decir, enseñar y desarrollar.

Si el niño vive en un medio demasiado estricto o protector, llegará a la escuela mal preparado para afrontar las exigencias escolares (Ruiz, 1997). Flores y Martínez (1994), señalan que frecuentemente la comunicación entre padres e hijos se limita al estatus escolar, especialmente en las familias con niños de bajo rendimiento. Los padres del niño, le hacen creer muchas veces, que lo importante es sólo lo que puede rendir, que su aptitud es proporcional a su aprovechamiento y que no puede ser cuando por no alcanzar las expectativas depositadas en él.

La importancia exagerada que conceden los padres a la escolarización y el desasosiego que sienten con respecto al rendimiento escolar de su hijo, hace que los padres defiendan con vehemencia su adaptación escolar, pues consideran que es la única forma de asegurar el porvenir del niño, lo que lleva a los padres a adoptar actitudes educativas aberrantes que se manifiestan en la inadaptación real del niño (Parent y Gonnet, 1978; Dolto 1991).

Autores como Ilich (1974); Parent y Gonnet (1978); Mannoni (1988); Holt (1974); Bricklin y Bricklin (1971) y Dolto (1991) consideran que, las exigencias paternas que experimentan los niños se presentan totalmente separadas del rendimiento real y sugiere que las expectativas paternas se encuentran relacionadas más con la historia

personal, fantasías y aspiraciones de los padres que con las calificaciones y capacidad real de su hijo.

En el estudio sobre psicomotricidad como una alternativa de apoyo para niños con problemas de aprendizaje realizado por Canto (1996) se menciona el hecho real de que aprender les resulta desagradable a los niños, debido a las acciones que se llevan a cabo en el hogar utilizando como una medida correctiva, ante las desobediencias a las reglas familiares cometidas por los menores, el ordenarles a hacer su tarea o a estudiar, estableciendo en estos educandos, la relación de estudio o tarea igual a castigo.

Mannoni (1988), Holt (1974) y Dolto (1991), sostienen que muchas veces, el desempeño escolar del niño esta rodeado de amenazas, castigos, chantajes, coerción, que los padres utilizan como métodos disciplinarios, además de opiniones negativas y reclamos de índole económica.

El miedo de los padres por el futuro de los hijos es transmitido y asimilado por los niños con comentarios como "para que cuando seas grande..." haciendo evidente un futuro abstracto, despersonalizado e incierto (Estrada, 1995).

Además de la gran preocupación de los padres por el aspecto escolar de sus hijos aún y cuando su rendimiento sea satisfactorio; no existe una relación entre las exigencias paternas y el rendimiento del hijo (Holt, 1974; Parent y Gonnet, 1978). Estos padres quieren éxito estrictamente escolar, es decir, buenas calificaciones, sin interesarse por lo que aprende el niño.

Según Parent y Gonnet (1978), se considera que el valor de los estudios y de la escuela ha cobrado dimensiones descomunales, ya que se expone como única institución que asegura el porvenir de los niños.

Las demandas excesivas que hace la familia al niño sobre su rendimiento escolar, puede provocarle un estado de ansiedad, que le impedirá adaptarse adecuadamente al nuevo medio que es la escuela, fomentando en él, una conducta regresivo-infantil de dependencia a su familia, también la actitud excesivamente controladora, provocará una actitud de indolencia o apatía, dando como resultado la disminución en su rendimiento escolar (Ruiz, 1997).

Los padres incurren en errores tan evidentes como el maltrato o tan sutiles como el abandono emocional; o bien llegan a extremos opuestos en su cuidado pasando de la atención exagerada a la negligencia. En otros casos, minimizan las consecuencias que sus riñas, sus palabras o sus actitudes tienen en el ambiente familiar y en el ánimo de los niños (Valencia, 1997).

Rogers (1976), señala que las actitudes de rechazo de los padres, provocan en los niños un desarrollo intelectual demorado, la aplicación poco diversa de las habilidades

que poseen y falta de originalidad, son inestables emocionalmente, muestran rebeldía y agresividad en diversos grados y variantes.

El nivel cultural de los padres y la poca dedicación que éstos prestan a las tareas escolares, establecerá un mecanismo de desinterés y poca motivación hacia el aprendizaje, lo que provocará discordancia entre el medio familiar y escolar (Ruiz, 1997).

Cuando los niños se sienten muy presionados, la dificultad para desarrollarse y crecer es mayor, y el temor del niño a menudo bloquea su capacidad de aprender. Es cierto que las experiencias agradables son fáciles de recordar y que la memoria funciona mejor cuando no es forzada (Holt, 1974; Dolto, 1991). Sólo compartiendo con los hijos el interés por las disciplinas escolares del programa de estudios, el niño podrá interesarse también (Dolto, op. cit.). De esta manera, para que las tareas escolares tengan significatividad en el aprendizaje escolar y, además, fortalezcan al propio niño, deben realizarse sin forzar al niño o gritarle, castigarlo o premiarlo pues ello promueve el desinterés del niño o la obsesividad por la escuela.

Es común que los padres piensen que la escuela es fundamental para el desarrollo de la inteligencia y se manda al niño a la escuela para que aprendan a pensar (Holt, 1974; Dolto, 1991). Pero la inteligencia general es mucho más importante que la mera inteligencia escolar, porque ésta es la que crea un sentido de la vida y proporciona una visión global del mundo. Para alcanzar la plenitud del individuo es necesario desarrollar las áreas física, intelectual y afectiva, así como valores y principios; estas cualidades no se desarrollan adecuadamente cuando el éxito escolar es el único valor por el cual los padres aprecian a su hijo. Es conveniente que los padres no reduzcan el valor de sus hijos a términos escolares (Dolto, op. cit.). La excesiva valorización de la escuela puede traer como resultado lo que se quería evitar: el fracaso del niño (Parent y Gonnet, 1978).

En la vida actual, los medios de comunicación son tan accesibles y tienen tanta ingerencia en la familia que han multiplicado los problemas y hecho más difícil la tarea de los padres, lo cual exige una preparación mayor para cumplir este rol eficazmente (Álvarez, 1995).

Los resultados obtenidos en el estudio sobre autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en niños, realizado por Estrada (1995), a través del "Cuestionario de percepciones del niño sobre la conducta de sus padres en cuanto al rendimiento escolar de los hijos" se pudo advertir que los niños perciben en sus padres que la escuela tiene una importancia exagerada, que experimentan angustia ante las calificaciones y el futuro de sus hijos, que esta angustia es transmitida a los hijos y se afanan en que éstos obtengan buenas calificaciones y una conducta admirable.

Asimismo, se presenta un fenómeno de consumo ilimitado de conocimientos como especifica Illich (1974), donde los niños penosamente pueden complacer la demanda de los padres y siempre ante sí mismos se estiman en error, frente a unos padres

insaciables, lo cual se manifestó en las opiniones de los niños, quienes decían que sus padres consideraban su rendimiento escolar como bueno, regular o malo; el comentario generalmente fue seguido de un: "pero...mejora, pero...estudia más, etc." (Estrada, 1995).

La creación de un concepto académico positivo o negativo del alumno, está influido determinadamente por la actitud y conducta de los padres, sus creencias y expectativas acerca de la capacidad y logros de su hijo (González, 1999).

Las exigencias paternas que experimentan los niños se presentan totalmente separadas del rendimiento real y sugiere que las expectativas paternas se encuentran relacionadas más con la historia personal, fantasías y aspiraciones de los padres que con las calificaciones y capacidad real de su hijo (Ilich, 1974, Parent y Gonnet, 1978; Mannoni, 1988; Holt, 1974; Bricklin y Brcklin, 1971 y Dolto, 1991).

Un estudio efectuado por Quiroz y Rodríguez (1991), para relacionar "La influencia de la relación padre-hijo en la realización de actividades académicas sobre la conducta de atención presentada en clase" se encontró que en niños con un coeficiente intelectual normal y con una capacidad física y perceptual normal, los periodos de atención en el aula son mayores en los hijos de padres que están acostumbrados a la convivencia, se comunican y tienen claras las reglas en donde se fomenta la confianza, la independencia y son alentados para solucionar sus problemas por sí mismos.

Jiménez (1994), reporta en su investigación que la correlación de la estimulación familiar y el aprovechamiento escolar de los niños, en la que se contemplaron las características sociales de los padres e hijos y el potencial intelectual de estos últimos, se puede afirmar que las variables mas relacionadas con el rendimiento académico del niño son su propia capacidad intelectual y la estimulación que su madre le proporciona en las áreas de disciplina, aprendizaje y autonomía.

El rendimiento escolar y los factores que subyacen a este aspecto permiten suponer el éxito que los padres han tenido en la educación de sus hijos, además de ser la escuela uno de los ambientes más importantes para el niño y alrededor de la cual gira mucha de la comunicación y/o problemática padre-hijo (Álvarez, 1995).

García Hoz (1990), sostiene que la educación familiar es fundamentalmente importante porque su influencia penetra a niveles profundos de la personalidad, por lo tanto, a mayor acierto en las acciones educativas de los padres, los hijos ganarán en madurez humana.

Rogers (1976), afirma que las actitudes permisivo-democráticas son las que permiten el desarrollo y que, según la experiencia, los hijos de padres con actitudes cálidas y equitativas demostraron un desarrollo intelectual acelerado determinado por el incremento del coeficiente intelectual y manifestando más originalidad y seguridad

emocional además de control, teniendo mayor éxito que los niños procedentes de otros tipos de hogares.

Es relevante mencionar la gran influencia que los padres ejercen en la vida de sus hijos. Macoby y Martín (citado en Jiménez 1994), derivan que la calidez de los padres, la disciplina inductiva, las sanciones no punitivas y la consistencia en la crianza del niño, se encuentran asociadas a su desarrollo adecuado. Los hijos que son criados en una disciplina razonada o jerárquica califican más alto que aquellos que provienen de hogares permisivos o autoritarios, en una amplia variedad de medidas de competencia, salud mental, autoestima, desarrollo social y desempeño escolar.

Para el desarrollo de personalidades sanas y maduras, es necesaria la educación familiar, principalmente cuando sus integrantes se encuentran en la infancia y en la adolescencia etapas formativas de primer orden. En el ámbito familiar es donde se viven las primeras experiencias de aceptación, pertenencia y participación que habilitan al niño para adaptarse posteriormente a otros ambientes (Castellanos, 1997).

3.8 LAS CALIFICACIONES

En opinión de Tierno y Escaja (2001), hay padres que parecen aceptar a sus hijos no por lo que son, sino por las calificaciones que obtienen en la escuela. La enorme expectativa de los padres de resultados eficaces llevan al hijo a confundir el sentido del aprendizaje, lejos de estudiar para aprender, estudian sólo para obtener una calificación. Las calificaciones, en lugar de ser un medio para el estudio, se convierten en un fin.

Lo anterior lleva al alumno a interpretar de manera equivocada las evaluaciones escolares, pues las traduce como el juicio a su persona y no como valoración relativa únicamente a su rendimiento escolar y que puede perturbar su autoestima. Es necesario reforzar previamente la confianza básica del alumno para que pueda integrar la seguridad en sus propias capacidades; para aplicar procedimientos didácticos o recurrir a acciones de tipo moral (Tierno y Escaja, op. cit.)

Es importante que los padres empiecen a ver las calificaciones como parte resultante de un proceso de aprendizaje, que no califica a su hijo como persona; que lo realmente importante es que el hijo tenga la habilidad de aprender a aprender y que las calificaciones en todo caso reflejan el desempeño escolar y que no son del todo precisas.

Monereo, y cols. (1998) plantean que, hay que cambiar la creencia de que se estudia para aprobar, por estudiar para aprender. Aprender más y mejor es el resultado del esfuerzo que hace el niño para comprender el contenido de sus materias. Aprender de esta manera hace que perdure el aprendizaje, además de comprobar su funcionalidad. La calificación que obtenga el niño en una evaluación, será la que logre por el esfuerzo y dedicación que haya dedicado a sus labores escolares. Y no resultado de una tarea aislada (Tierno y Escaja, op. cit.).

De esta manera, la situación de examen ya no es percibida por el alumno como abrumadora, la que quiere eludir, sino como una oportunidad de aprendizaje sobre la materia, a partir de la aplicación autónoma de las estrategias que ha aprendido para hacer las correcciones pertinentes (Monereo y cols., op. cit.). Sobre todo, precisar que las evaluaciones son un modo de retroalimentación que permite identificar las deficiencias en el aprendizaje para que estas se mejoren, brindando elogios y señalando errores para corregirlos.

3.9 TAREAS ESCOLARES

Cuando el padre y/o la madre entablan con el niño una comunicación con relación a sus actividades escolares, sus gustos y preferencias o dificultades, permitirán compartir las actividades con la finalidad siempre de mantener abierta la comunicación con su hijo y a través de realizar las tareas escolares con el apoyo del padre, ubicar las dificultades e intervenir implicándose junto con el niño en la tarea escolar.

Es importante tomar en cuenta la emotividad de los padres, que se expresa en la tonalidad afectiva de la voz utilizada, sus movimientos corporales, porque mostrará la calidad de la ayuda que proporcione al hijo en la realización de sus tareas escolares.

Al llevar a cabo las tareas, de casi todas las áreas o temas escolares, pueden introducirse provechosamente experiencias reales cotidianas en las que participa el alumno. Lo esencial es que ese contenido de aprendizaje se una a la experiencia para que el niño pueda experimentar su utilidad, de igual manera, que las tareas escolares no estén separadas del contexto en el que se desarrolla el niño y pueda darle un significado a lo que está aprendiendo (Monereo y cols., 1998).

Monereo y cols. (1998) y Onrubia (1996), recomiendan que el niño debe realizar las tareas siempre de manera contextualizada, es decir, en torno a su realidad escolar, tomando en cuenta sus necesidades, sus intereses y sus motivaciones. De igual forma, consideran que la realización de las tareas permiten entrar en un marco de proyectos más amplios con un objetivo final claro y explícito que los alumnos deben tener presente desde el principio.

Onrubia (op. cit.), afirma que, así como es necesario que, al iniciar una unidad didáctica, tema o lección, el profesor de a conocer a los alumnos los contenidos y actividades que se realizarán y de la relación entre ellas, también es importante volver sobre esas relaciones al final del proceso. Así, padres e hijo deben remitirse siempre que sea necesario, a la información que el profesor proporciona con respecto al tema cuando realizan la tarea en casa.

La inversión de tiempo y esfuerzo que debe realizarse para aprender el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje queda ampliamente compensada cuando se utilizan posteriormente de manera autónoma. El valioso resultado de este aprendizaje

demuestra la repercusión positiva en la significatividad de lo aprendido y en el rendimiento escolar (Monereo y cols., 1998).

Para apoyar este aprendizaje significativo, es importante que los padres tomen en cuenta, entre otras cosas, las diferencias individuales entre cada uno de sus hijos, que los padres eviten señalar dichas diferencias y que expresen el respeto que se merece cada uno de sus hijos como seres únicos; las características del contenido de la tarea, ya sean conceptos o procedimientos o actitudes en cada materia concreta; el grado de dificultad para realizarla, así como, la motivación y actitud que tiene el niño hacia la actividad escolar y hacia la realización de las tareas.

Indudablemente que el apoyar a su hijo en las actividades escolares trae beneficios importantes, entre ellos, mejora la relación entre padre e hijo, haciéndola más estable y estrechando los lazos afectivos; eleva el autoconcepto y autoestima del niño y, además, promueve una mejor comunicación en todos los ámbitos.

Es importante que el niño pueda utilizar procedimientos de aprendizaje para aprender lo que se le enseña en clase y que pueda ser capaz de desarrollar formas de razonamiento y de pensamiento que tienen que ver con la materia en cuestión. (Monereo y cols., 1998). Para esto es importante facilitar la labor de investigación del niño, partiendo de la naturaleza y de las indicaciones adjuntas a la tarea, de cómo y dónde cree que pueden conseguir la información requerida para la tarea.

Monereo y cols. (op. cit.), proponen que para que el niño resuelva una tarea concreta eficazmente de manera estratégica; necesita aprender a utilizar un procedimiento de manera correcta, y que analice las ventajas de un procedimiento sobre otro en su aplicación, según las características de la actividad a realizar. Para lograrlo es necesario regular el proceso de aprendizaje en sus distintos momentos o fases:

- **Planificar la tarea**
- **Controlar la actividad**
- **Evaluar su propia actuación**

La regulación del proceso de aprendizaje del alumno, la realiza el profesor, que interactúa e influye sobre los alumnos y su aprendizaje. Las fases en la actividad de regulación, las pueden realizar también, los padres de familia, como una estrategia general que puede aplicar en cualquier disciplina o área de conocimiento. Cuando muestra alguna información, hace alguna corrección, hace preguntas interactuando con el hijo; quien poco a poco las va interiorizando hasta lograr autorregular su propio proceso de aprendizaje. El inicio para realizar una tarea es planificarla después realizarla, monitoreando la actividad resolviendo las posibles dificultades; al final evaluarla con el fin de identificar y corregir errores como también de asegurarse de que

se ha logrado el objetivo de la tarea, resolviéndola con acierto. A continuación se describen estas fases:

PLANIFICAR LA TAREA

Planificar la tarea corresponde al inicio del proceso de aprendizaje donde se pregunta qué se va a hacer en una actividad de aprendizaje concreta y cómo se va a realizar. Este inicio guía las acciones del alumno. Se planifica una tarea de acuerdo a su complejidad, al grado de familiaridad que tenga el alumno con la tarea y el contexto en el que se llevará a cabo.

Algunas preguntas que pueden orientar la planificación de la tarea son:

¿Qué pide esta tarea?, ¿Cómo puedes elaborar este trabajo?

¿Cómo la voy a realizar? Y referirse al tema y procedimiento visto en clase.

Investigar en: libros, enciclopedias, a través de internet, visitas a museos, zoológicos, bibliotecas, invernaderos, parques ecológicos, teatros, ruinas arqueológicas, etc.

En caso necesario, planear la visita al lugar idóneo convirtiéndolo en una gran experiencia de convivencia, de exploración, de descubrimiento, de conocimiento, de aprendizaje.

CONTROLAR LA ACTIVIDAD

Enseguida, se debe dar paso a una fase de realización de la tarea o regulación, donde se revisan paso a paso las acciones que se realizan para la consecución de la tarea, cómo se está haciendo y los cambios que se consideren pertinentes hacer para alcanzar el objetivo predeterminado.

Los padres pueden indagar, aspectos como los siguientes:

¿Cuál es el procedimiento más conveniente para resolver esta tarea?

¿Cuál señaló el profesor para este tipo de problema?

Después de esta operación ¿qué debo hacer?

¿Cuál es la información relevante?

Utilizar ejemplos de la vida cotidiana donde se aplica el concepto, habilidad o procedimiento que pide la tarea escolar.

¿Cuál es la manera más adecuada para hacer esta tarea con éxito?

¿Cómo tienes que entregar la tarea?

¿Cómo puedes ordenar el trabajo para presentarlo?

Mediante preguntas como las anteriores, el niño que está realizando la tarea va marcando paso a paso las operaciones mentales que necesita realizar mientras aprende. De esta manera puede recordar lo que sabe sobre el material de la tarea (el tema visto en clase) y lo puede relacionar de manera importante con cada ejercicio o información nueva.

EVALUAR SU PROPIA ACTUACIÓN

Después de que se equiparan los resultados que el alumno estima cumplidos de acuerdo a lo que pide la tarea y sus propios objetivos. Sigue por último, la fase de valoración o evaluación de la actuación del alumno; donde el alumno puede analizar su actuación, que tiene como objetivo reconocer las decisiones cognitivas incorrectas o ineficaces para después corregirlas, haciéndose preguntas como:

¿qué hice mal? ¿dónde está el error?

¿en qué parte del proceso me equivoqué?

¿utilice un procedimiento inadecuado?, etc.

De igual manera, es necesaria la reflexión sobre lo que piensa el niño respecto al enunciado de la tarea o problema, a las indicaciones previas del profesor, al resultado que se debe obtener, las variantes de la tarea, puede ser que tenga una manera de llegar al resultado o bien que su naturaleza permita resoluciones alternativas, los recursos que pueden utilizarse, las limitaciones de tiempo para entregar la tarea, etcétera.

Ejemplos, de entre todos los que ofrece la realidad cotidiana, útiles para exponerlos de modo pertinente en situaciones de aprendizaje escolar, podrían ser: repartir una gelatina; realizar una compra, donde se especifique el costo del producto o productos, la cantidad de dinero a pagar, el cambio que hay que recibir; así como escribir un recado, hacer mediciones, etc.

No necesariamente hay que esperar a que la tarea escolar pida específicamente algún ejemplo. Se pueden utilizar las experiencias diarias como experiencias de aprendizaje con el fin de que el hijo en edad escolar compruebe la funcionalidad de lo que aprende en la escuela en la realidad y compruebe también que el uso de una estrategia determinada le es útil para resolver un problema.

El niño aprenderá eficazmente cuando asocie la manera de cómo realizar una tarea con la materia de estudio. Aunque esta es una labor que debe realizar el profesor. En casa se practicará a través de las tareas, utilizando ejemplos de la vida cotidiana donde se aplica el concepto, habilidad o procedimiento que pide la tarea escolar. Estos aprendizajes pueden crear oportunidades de aplicar los procedimientos en las tareas donde el niño pruebe y verifique su funcionalidad y adquirir aprendizajes más significativos porque aplica lo que está aprendiendo en su vida diaria.

Es importante animar al niño a relacionar lo que pide la tarea con la manera de cómo realizarla (estrategias que se pueden emplear). De esta manera, se promueve en el niño un sentido crítico con su propio estudio, con la manera de hacer su tarea.

El niño aprende a aprender cuando es capaz de interiorizar un conjunto de procedimientos para ocuparse de la información que empezó a utilizar con la guía de su

profesor, en actividades conjuntas y con el apoyo de sus padres en la realización de sus tareas en casa (Monereo y cols., 1998).

Para poder ayudar a los niños a lograr el objetivo planteado en las tareas, es necesario introducir cambios en el quehacer cotidiano de los niños y de los papás. Estos cambios implican:

- Valorar cómo se llevan a cabo las tareas en casa para que, a partir de esta información, se puedan realizar las modificaciones pertinentes (Pressley y cols., 1990).
- Que el niño participe activamente y analice la forma en que realiza sus trabajos escolares y que inciden en los resultados que obtiene, así, el niño aumentará sus conocimientos y los utilizará de manera funcional (Borkowski y cols., 1990, citado en Monereo y cols., 1998).
- Organizar las actividades familiares, estableciendo: horarios y rutinas, brindando tiempo y atención, así como, un espacio despejado (la mesa del comedor por ejemplo), donde haya luz y ventilación adecuada para el desempeño de la tarea.
- Dar prioridad para las actividades educativas, culturales y de ayuda en las tareas domésticas sobre las de diversión o entretenimiento como ver televisión, o los juegos de video.
- Promover en su hijo la reflexión sobre su propia manera de aprender, ayudándole a analizar las operaciones y decisiones mentales que realizan para mejorar la atención, comprensión y memoria que se ponen en acción ante una tarea.
- Invitar al niño a pensar en voz alta, decir lo que "hace mentalmente" mientras realiza la tarea y a tomar decisiones respecto a la manera más adecuada para su resolución.
- Ayudar al niño a identificar la forma y el origen de sus dificultades, sus habilidades, y sus preferencias cuando aprende para anticipar y compensar sus lagunas y carencias durante la realización de la tarea.
- Animar al niño a opinar, a expresar sus ideas, sus pensamientos, dudas, respecto a los temas de trabajo y sobre lo que está aprendiendo, para poder exteriorizarlas en clase, a su profesor y demás compañeros, si fuera el caso. El padre debe mostrar profundo respeto a lo que exprese su hijo.
- A veces la naturaleza de la tarea permite analizar acontecimientos, discutir ideas que promuevan la búsqueda de nueva información. Este tipo de acciones permitirá el desarrollo personal del alumno para lograr ajustar las expectativas de éxito del niño y el rendimiento alcanzado.

- Que el niño sea capaz de evaluar su propio desempeño, esto es posible cuando el reto es resolver problemas o analizar situaciones concretas, que deben ser expuestas en el trabajo en clase y en tareas llevadas a casa para facilitar un aprendizaje más significativo y una mayor comprensión del material a estudiar.

De esta manera, el alumno puede identificar y lograr: voluntad de esforzarse, poner atención, buscar información adecuada, saber como actuar y deseo de aprender que lo conducirá a progresar como persona y a tener dominio sobre la tarea y, por lo tanto, aprender a aprender de manera significativa, eficaz y autónoma.

El niño aprenderá eficazmente cuando asocie la manera de cómo realizar una tarea con la materia de estudio. Labor que debe realizar el profesor. En casa se practicarán a través de las tareas. Estos aprendizajes pueden crear oportunidades de aplicar y ejercitar los procedimientos en las tareas y también poder tomar decisiones de cómo realizarlas.

El niño aprende a aprender cuando es capaz de interiorizar un conjunto de procedimientos que empleará en la información y que empezó a utilizar con la guía de su profesor, en actividades conjuntas (Monereo y cols. 1998) y con el apoyo de sus padres en la realización de sus tareas en casa y empleando ejemplos pertinentes que ofrece la vida diaria que dan sentido, por su funcionalidad a lo que se aprende en clase y se refuerza en casa.

La información vertida en este capítulo nos muestra la importancia que tiene el ambiente familiar y sus variables como medio educador y el impacto que tienen en la vida del niño, que es determinante para su desarrollo integral. Contar con el apoyo de los padres cuando el niño inicia su vida escolar ayudará a que éste tenga un mejor desempeño académico.

Las tareas escolares generalmente se realizan en casa y la actuación de los padres puede aprovecharse al máximo en beneficio de los hijos, coadyuvando la labor del profesor, además de mejorar y fortalecer las relaciones entre padres e hijos en su formación educativa.

En el ámbito familiar se puede infundir un mejor clima de trabajo escolar con unos padres preparados para apoyar a sus hijos en las tareas escolares.

A continuación se propone una forma de intervención para apoyar a los padres, de tomar conciencia de la importancia de su papel en la vida escolar de sus hijos y presentando una forma de cómo emprender de manera organizada y sistematizada la ayuda que pueden brindar a sus hijos en la realización de sus tareas escolares para un mejor aprendizaje.

4. PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE SUS HIJOS

De acuerdo con lo expresado en los capítulos anteriores, para que un alumno alcance aprendizajes significativos, es necesaria la participación orientada y dirigida de los profesores y el apoyo y colaboración de los padres.

La literatura especializada muestra un gran avance en la labor de los docentes para crear ambientes escolares que propicien la construcción del conocimiento, empleando todos los recursos que la actual Psicología de la enseñanza y del aprendizaje han planteado tanto a nivel teórico como metodológico; sin embargo, para la labor de los padres no se cuenta con el mismo nivel de desarrollo conceptual y práctico.

Los expertos en este campo, como también queda evidenciado en la revisión mostrada en los capítulos anteriores, sostienen que la ayuda de profesores y padres de familia en el proceso de aprendizaje del niño es fundamental, ya que le permitirá incrementar su capacidad de comprensión de la realidad y actuar de manera autónoma sobre ella, y para que llegue a aprender, de manera lo más significativa posible, los conocimientos necesarios para su desarrollo.

4.1 PROGRAMA PARA PADRES

La participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos es primordial, ya que esta intervención, de darse voluntariamente y aceptando las características y necesidades de sus miembros (Álvarez, 1995), permitirá un mejor desarrollo tanto para las familias como para los alumnos y la comunidad directiva y docente. El trabajo con los padres de familia implica un proceso largo, al inicio de aceptación, después de confianza y credibilidad, para poder intervenir y lograr transformaciones que beneficien el desempeño escolar de sus hijos.

La posibilidad de apoyar a los padres de una manera sistemática y organizada puede darse mediante *programas de sensibilización y de acciones que favorezcan las tareas escolares de sus hijos*. Para promover una vinculación proactiva entre la escuela y hogar donde se incluya tomar la iniciativa y sugerir alternativas de solución y dar libertad de expresión a las familias, Paget (1992) sugiere algunos principios básicos que deben tomarse en cuenta en cualquier propuesta que pretenda brindar orientación a los padres para ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Estas recomendaciones plantean:

- o Ser positivo y proactivo. Tener iniciativa y sugerir alternativas de solución y tomar en cuenta las opiniones de las familias.

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE LA BIBLIOTECA

- Ofrecer ayuda a sus demandas. Ser sensible a los mensajes verbales y no verbales, que fortalecen la relación entre padres e hijos.
- Compromiso de la sociedad educativa (escuela-hogar) en cumplir los acuerdos o decisiones apoyados en la familia, a partir de sus necesidades, metas y características particulares, además de promover su participación voluntaria.
- Ofrecer asistencia normativa en términos de la propia cultura.
- Ofrecer ayuda congruente con la evaluación de la familia y de sus propias necesidades y problemas.
- Ofrecer ayuda donde el costo de la respuesta de búsqueda y aceptación no sean mayores que los beneficios.
- Elevar la autoestima de quien recibe y valorar la experiencia individual para resolver problemas o identificar necesidades.
- Promover la ayuda familiar como un apoyo natural sin reemplazarla por servicios profesionales.
- Encontrar juntos la necesidad o solución de los problemas, con un sentido de cooperación.
- Promover la adquisición de conductas afectivas que disminuyan la necesidad de ayuda, haciendo a la persona más capaz y competente.
- Ayudar a la familia a apreciar los problemas que fueron resueltos y, promover que sus miembros funcionen como agentes activos y responsables que juegan un papel importante para mejorar su calidad de vida.

Paget (op. cit.), propone algunas alternativas para involucrar a la familia donde se puedan desarrollar, implementar y evaluar patrones de comunicación con las familias, tales como: conferencias dirigidas a padres, ayuda en situaciones específicas, penódicos, cartas, notas escritas, notas gráficas, libros de registro, manual familiar, reportes de progreso, mensajes escritos o telefónicos y actividades especiales.

Walker y Shea (1987), sostienen que, los programas a padres tienen un efecto positivo en los niños, al saber que sus padres se interesan y están pendiente de ellos. Según Biller (1973, citado en Aguano, 1984), la buena disposición de los padres hacia los niños y en especial cuando alguno de los padres tiene actividades intelectuales agradables provocarán un mejor efecto en el desempeño escolar.

Preparar a los padres en aspectos escolares les dará una dimensión más integral en su actuación como padres responsables de la educación de sus hijos. Con la implementación de programas para padres se obtienen efectos positivos en sentimientos de autoconfianza en el niño y en una mejor interacción entre padres e hijos. Iturbe (1986), considera que en las secciones de Psicología o de Orientación Escolar de las escuelas, se organicen ciclos de conferencias formativas e informativas, entrevistas, desarrollo de programas de educación familiar para proporcionar a los padres y tutores conocimientos y orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción escolar, que sean congruentes con las actividades de profesores y alumnos. De esta manera (Pilch, 1969), afirma que habrá menos problemas que resolver y más oportunidades para concentrarse con los nuevos aprendizajes tanto sociales como académicos.

Para todos los involucrados son evidentes las ventajas de que los padres y maestros trabajen conjuntamente en la educación de los niños, ya que conforman la manera de cómo los niños aprenden a ver la vida a través de la escuela y la familia, dentro del contexto social y cultural; sin embargo, Gadea (1992), indica que muchos padres necesitan ayuda para desarrollar las habilidades indispensables que les permitan enfrentar su papel respondiendo a la presión y cambio del mundo moderno, por lo que, la intervención profesional de los psicólogos con los padres tiene una gran relevancia social.

La intervención del psicólogo en un programa formativo para los padres debe dirigirse a brindar información general sobre aspectos educativos, haciendo una labor de prevención y formación o reeducación en las situaciones escolares de los alumnos. Un programa de esta naturaleza debe:

- ❖ Ofrecer alternativas prácticas para involucrar a las familias para colaborar y apoyar el trabajo escolar en casa.
- ❖ Identificar demandas y expectativas de las familias para establecer los alcances y límites del programa de apoyo para los padres.
- ❖ Implementar estrategias de ayudas efectivas, eficientes, prácticas y oportunas.
- ❖ Expresar respeto a las relaciones familiares, pero a la vez propiciando la transformación de aquellas que mejor benefician la relación padres-hijos.
- ❖ Encaminar a las familias a promover retroalimentación de los servicios que recibe.
- ❖ Facilitar la comunicación entre padres y maestros en su labor común de educar al menor.

- ❖ **Propiciar la participación de los padres en la educación formal de sus hijos.**
- ❖ **Ofrecer una orientación a los padres en la labor educativa de sus hijos.**

Apoyar a los padres de una manera sistemática y organizada mediante acciones de sensibilización y de actividades planeadas y dirigidas propiciará que el educando adquiera la habilidad de realizar progresivamente, de manera autónoma, sus tareas, las pueda afrontar adecuadamente por sí solo, pueda hacer transferencia a otras situaciones o tareas similares y, de esta manera, adquirir un aprendizaje significativo.

En este trabajo se plantea una propuesta que permita apoyar la participación de los padres en las tareas escolares para mejorar el desempeño académico del alumno. Considerando necesario:

- Sensibilizar a los padres de la necesidad de su participación en el proceso escolar de sus hijos.
- Hacer conscientes a los padres de la necesidad de apoyar a sus hijos en su actividad escolar.
- Lograr que los padres se sientan parte importante en la vida de sus hijos y de esta forma responsabilizarlos de su papel.
- Tomar acción por parte de los padres orientada a apoyar a sus hijos en la realización de sus tareas escolares

4.2 PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

A continuación se presenta el programa general con sus fases y contenidos, el cual se desarrollará bajo la modalidad de taller formativo, dirigido a padres de familia.

Temario

- Presentación del programa y objetivos.
- Presentación de participantes y sus expectativas.
- Reglas para participantes.

FASE I. SENSIBILIZACIÓN (AUTODIAGNÓSTICO)

- Tiempo. (anexo 1)
- Dinámica familiar. ¿Qué hacemos? (anexo 2)
- Interacción padre-hijo alrededor de las tareas escolares. (anexo 3)

- Expectativas paternas.

FASE II. PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES

- Organizar las actividades familiares.
- Las tareas escolares.
- Organizar las actividades escolares.

FASE III. PLANIFICACIÓN DE LA TAREA

- Planificación de la tarea.

FASE IV. CONTROLAR LA ACTIVIDAD

- Dificultades del alumno cuando hace la tarea.
- Controlar la actividad.

FASE V. EVALUAR SU PROPIA ACTUACIÓN

- Evaluar su propia actuación.
- Exámenes y calificaciones.
- Evaluación y cierre del taller.

4.3 DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DEL TALLER FORMATIVO PARA PADRES

A continuación se presenta el programa que se propone en este trabajo de manera desglosada, indicando el objetivo, las actividades, los materiales que se requieren y los beneficios para los padres.

Tema:	<i>Presentación del programa.</i>
Objetivo:	Ofrecer un panorama general del programa dando a conocer sus alcances, objetivos y contenidos
Actividad:	Presentación del nombre del programa y sus contenidos. Presentación de los objetivos
Material:	Rotafolio sobre contenidos y objetivos.

Al hablar del programa frente a los padres, se enfatizará la importancia de prepararse para acompañar a sus hijos en el desarrollo de sus tareas escolares, de la importancia de colocar esta actividad dentro de las prioridades de la familia y de que sólo ellos podrán cambiar las condiciones familiares que permitan apoyar, orientar y respaldar la formación escolar de sus hijos.

Los objetivos que se pretenden alcanzar y que se les mencionarán a los padres son:

- ❖ Ofrecer alternativas prácticas para involucrar a las familias para colaborar y apoyar el trabajo escolar en casa.
- ❖ Identificar demandas y expectativas de las familias para establecer los alcances y límites del programa de apoyo para los padres.
- ❖ Implementar estrategias de apoyo, efectivas, eficientes, prácticas y oportunas.
- ❖ Expresar respeto a las relaciones familiares, pero a la vez propiciando la transformación de aquellas que mejor beneficien la relación padres-hijos.
- ❖ Encaminar a las familias a promover retroalimentación de los servicios que recibe.
- ❖ Facilitar la comunicación entre padres y maestros en su labor común de educar al menor.
- ❖ Propiciar la participación de los padres en la educación formal de sus hijos.
- ❖ Ofrecer una orientación a los padres en la labor educativa de sus hijos.
- ❖ Sensibilizar a los padres de la necesidad de su participación en el proceso escolar de sus hijos.
- ❖ Hacer conscientes a los padres de la necesidad de apoyar a sus hijos en su actividad escolar.
- ❖ Lograr que los padres se sientan parte importante en la vida de sus hijos y de esta forma responsabilizarlos de su papel.
- ❖ Tomar acción por parte de los padres orientada a apoyar a sus hijos en la realización de sus tareas escolares.

Tema: *Presentación de participantes y sus expectativas.*

Objetivos: Cada participante expondrá sus intereses y expectativas del programa.

Favorecer la empatía entre los participantes.

Actividades: Elaboración de gafete personal donde los participantes escribirán su nombre.

Invitar a cada participante exprese oralmente lo que espera del programa.

Propiciar que los participantes expresen las razones por las que les interesa participar en el programa.

Materiales: Tarjetas de color y marcadores.

Beneficios: Compartir y conocer los intereses de los participantes del programa, favoreciendo la integración del grupo.

Tema: *Reglas para participantes.*

Objetivo: Establecer las reglas para participar en el programa en un clima de armonía y respeto.

- Actividades:** Presentación de las reglas para participantes y establecimiento de acuerdos.
- Material:** Rotafolio sobre reglas del programa. Marcadores.
- Beneficio:** Delimitar reglas de convivencia dentro del programa, aceptar las reglas que permitirán actuar con libertad, confianza y respeto entre los participantes.

Reglas para los participantes que se darán a conocer

- Realiza todas las preguntas que consideres necesarias.
- Expresa tu opinión si estás en desacuerdo.
- Reflexiona en tu propia experiencia en lugar de analizar la de otras personas.
- Dedica atención a tus sentimientos y a tus sensaciones.
- Expresa lo que sientes.
- Escucha a los demás.
- Evita juzgar a los demás.
- Evita entrar en controversia.
- Confía en que las demás personas pueden generar sus propias respuestas.
- Date permiso de equivocarte.
- Confía en ti.
- Todas las opiniones, comentarios, ideas, experiencias expresadas por los participantes en la sesión son respetables y no se comentan entre ellos ni fuera de la sesión.

FASE I. SENSIBILIZACIÓN (AUTODIAGNÓSTICO)

Objetivo

Sensibilizar a los padres de la necesidad de su participación en el proceso escolar de sus hijos.

Reconocer la importancia de su participación en el proceso escolar de sus hijos.

Actividades

Las que se realicen en los temas comprendidos en Autodiagnóstico: Tiempo.- Dinámica familiar.- Interacción padre-hijo alrededor de las tareas escolares.

Para iniciar cualquier tipo de aprendizaje es necesario partir de la experiencia previa y personal, en este caso de los padres de familia, con relación a las acciones que llevan a cabo en casa, identificándolas a través de las actividades realizadas en los temas: Tiempo. Dinámica familiar. Interacción padre-hijo alrededor de las tareas escolares, que se enmarcan en el concepto de Autodiagnóstico, permitiendo que con estos temas, los padres tengan elementos autovalorativos de su situación y acción ubicados en un fragmento de su realidad cotidiana escolar con sus hijos, de cómo se llevan a cabo las tareas en casa. A partir de esta información, propiciar la reflexión y la disposición a participar en el programa y se puedan realizar las modificaciones pertinentes.

Tema: *Tiempo*

Objetivo: Identificar el tiempo disponible real con el que cuentan los padres.

Actividades: Llenar la Ficha de Información Básica (Ver Anexo 1), para identificar el tiempo disponible con el que cuentan los padres para participar en las actividades escolares de sus hijos.
Solicitar comentarios y análisis de los participantes.

Beneficios: Reconocer el tiempo que requieren los hijos y que existe tiempo real para dedicar en las tareas escolares.

Tema: *Dinámica familiar. ¿Qué hacemos?*

Objetivo: Valorar cómo se llevan a cabo las tareas en casa.

Actividades: Registrar las actividades que generalmente realizan padre y/o madre con los hijos en el hogar ayudará a que los padres reflexionen acerca de las actividades diarias en casa, principalmente en lo que se refiere a las tareas escolares, contestando el Cuestionario No. 1¹, en el que se describen las actividades más comunes que hacen los padres con sus hijos, identificando las propias (Ver Anexo 2)

Beneficios: El identificar las actividades en el hogar, permite a los padres reconocerlas y la manera como se realizan puede ser enriquecida o

¹ Los cuestionarios 1 y 2 son personales y no es necesario entregarlos al instructor. Su función es conscientizar y sensibilizar a los padres sobre sus acciones o actuaciones con sus hijos alrededor de sus actividades escolares. Es una tarea de reflexión personal con el fin de que, tomando un fragmento de su realidad cotidiana escolar con sus hijos, los padres autoevalúen su actuación.

Es conveniente remarcar que, al presentar cada cuestionario (en diferente sesión), el profesional que instrumenta este programa debe indicar la necesidad de que los padres de familia partan de su experiencia personal en relación con las acciones que se llevan a cabo en casa. Es conveniente que lea dos o tres preguntas, aclare alguna duda e invite a los padres a contestar de la manera más honesta posible el cuestionario, aclarando que es personal y que la franqueza y total sinceridad es fundamental para el logro de los objetivos del programa. A partir de la reflexión de los padres, el profesional podrá introducir los cambios necesarios en el quehacer cotidiano de los niños y de los papás.

mejor aprovechadas al compartir con otros padres su forma de vivirlas.

-
- Tema:** *Interacción padre-hijo alrededor de las tareas escolares.*
- Objetivos:** Valorar la actuación paterna alrededor de las tareas escolares realizadas en casa.
- Actividades:** Identificar las creencias, actitudes y las conductas paternas que se presentan en la realización de las tareas escolares de los hijos. Reflexión acerca de su actuación frente a su hijo y resolución del Cuestionario II (Ver Anexo 3), en el que se indagan algunas acciones paternas en situaciones relacionadas con el desarrollo de las tareas escolares de sus hijos.
- Beneficios:** Reflexión sobre la forma en que los padres desempeñan su papel paterno dentro de la familia. Como señala Pressley y cols. (1990), es necesario valorar cómo se llevan a cabo las tareas en casa para que a partir de esta información se puedan realizar las modificaciones pertinentes.

-
- Tema:** *Expectativas paternas.*
- Objetivos:** Identificar las expectativas o aspiraciones que los padres tienen sobre sus hijos.
Propiciar la reflexión personal sobre las propias creencias y la posibilidad de hacer algún cambio.
Promover o afirmar en los padres actitudes de respeto hacia la individualidad de sus hijos.
- Actividades:** Tomar como referencia las expectativas anotadas en la ficha de información básica, para propiciar el análisis y reflexión por equipos de diferentes expectativas sobre lo que se espera de los hijos y exponerlas al grupo.
- Beneficios:** Análisis y reflexión sobre lo que se espera de los hijos, dimensionar las expectativas y ubicar la actividad del niño en una realidad familiar y escolar.

FASE II. PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES

Después de sensibilizar a los padres sobre la importancia de aprender a ayudar a sus hijos, en este tema se les enseñará estrategias y técnicas efectivas para desarrollar una adecuada planeación de las actividades familiares que permitan fortalecer la realización de las tareas escolares.

-
- Tema:** *Organizar las actividades familiares.*
- Objetivos:** Identificar las diferentes actividades familiares.
Reconocer la importancia de cada una de las actividades.

Propiciar la reflexión personal para jerarquizar las actividades familiares y darle prioridad a las actividades educativas sobre las de entretenimiento como la televisión o nintendo.

Jerarquizar por orden de importancia, las diferentes actividades.

Dar prioridad a las actividades educativas, culturales y de ayuda en las labores domésticas sobre las de diversión o entretenimiento como ver televisión o juegos de video y nintendo.

Actividades: Invitar a los padres a expresar el tipo de actividades que viven en su familia y sus preferencias.

Exposición de las actividades educativas, culturales, de ayuda en las labores domésticas, deportivas, recreativas y de entretenimiento.

Individualmente dar orden de importancia a las actividades familiares.

En equipos hacer un consenso sobre dar orden de importancia a las actividades familiares.

Comentarios de los padres.

Beneficios: Compartir sus intereses y conocer otro tipo de actividades que realizan otros participantes.

Enriquecerse con las experiencias del grupo.

Darle preferencia a las actividades educativas, facilitará que las tareas escolares tomen prioridad en las actividades cotidianas en la familia y que el niño tenga ese espacio y tiempo para realizarlas con dedicación.

Tema: *Las tareas escolares. (Dinámica).*

Objetivos: Identificar el significado personal de las tareas escolares.

Identificar la actitud hacia las tareas escolares.

Reflexionar sobre las actitudes personales hacia las tareas escolares en la infancia.

Acercarse a la experiencia actual de los hijos con sus tareas escolares.

Promover o afirmar en los padres actitudes de respeto hacia las necesidades educativas de sus hijos.

Promover una actitud más favorable hacia las tareas escolares.

Actividades: Se solicita a los participantes que escriban en una hoja lo que significan o significaron las tareas escolares para ellos mismos.

Leer algunos significados al azar.

Los participantes que lo deseen, expresan su experiencia y lo que significaron las tareas en su época estudiantil.

Beneficios: Reconocer la experiencia personal respecto a las tareas escolares.

Los padres, al compartir sus experiencias, se enriquecen generando empatía y comprensión hacia los demás.

Comprender la posición de su hijo ante su trabajo escolar.

La actitud positiva hacia las tareas escolares permitirá que el padre pueda apoyar a su hijo en la realización de éstas.

Los padres enfrentarán su papel respondiendo a la presión y cambio del mundo moderno.

-
- Tema:** *Las tareas escolares.*
- Objetivos:** Comprender la importancia de las tareas escolares como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.
Identificar la motivación y actitud que tiene el niño y el padre hacia la actividad escolar y hacia la realización de las tareas.
Tomar en cuenta necesidades, intereses y motivaciones del niño.
Promover o afirmar en los padres actitudes de respeto hacia las necesidades educativas de sus hijos.
Promover o afirmar la disposición de los padres para apoyar a sus hijos en la realización de éstas.
- Actividades:** Exposición del tema.
Elaborar un registro de las actividades escolares diarias que se llevan a cabo en casa.
Diálogo.
- Beneficios:** A través del apoyo y atención que les pueden brindar los padres a los hijos en la realización de sus tareas escolares, se mejoran las habilidades académicas y aptitudes de aprendizaje de sus hijos.

-
- Tema:** *Organizar las actividades escolares.*
- Objetivos:** Establecer horarios y lugar para realizar las tareas escolares
Ofrecer alternativas para brindar espacio, tiempo y atención al niño en el desempeño de la tarea escolar.
Propiciar la reflexión personal sobre las posibilidades de aplicar las alternativas.
Propiciar la reflexión personal para jerarquizar las actividades familiares y darle prioridad a las actividades educativas sobre las de entretenimiento como la televisión o nintendo
- Actividades:** Exposición de las alternativas para establecer horarios y lugares.
Comentarnos de los padres sobre cómo podrían organizar su tiempo y espacio para lograr establecer un horario y un lugar específico en acuerdo con sus hijos para hacer las tareas.
- Beneficios:** Lograr una mejor organización es crear un ambiente más propicio para realizar las tareas, menos distracciones para una mejor concentración en ellas y un mejor aprovechamiento del tiempo.

FASE III. PLANIFICACIÓN DE LA TAREA

En esta fase, la atención se centrará en cómo se deben establecer estrategias efectivas y de acompañamiento para que el niño realice la tarea de manera significativa, autorregulada y motivante.

- Tema:** *Planificación de la tarea*
- Objetivos:** Organizar por tema o materia la tarea a realizar cada día.
Tener presente el objetivo del tema y significado de la tarea que realiza el niño.
Introducir experiencias reales cotidianas en las que participa el alumno, en la realización de las tareas escolares.
Facilitar la labor de investigación y búsqueda del niño, partiendo de la naturaleza y de las indicaciones adjuntas a la tarea.
- Actividades:** Presentación del tema.
Comentarios y dudas.
Reflexión sobre el tema.
Analizar acontecimientos, discutir ideas que promuevan la búsqueda de nueva información.
Enseñar formas de planeación de actividades que permitan que los padres y los niños reflexionen sobre la manera de abordar la tarea, la utilidad de planearla, asociarla a los objetivos del tema visto en clase y la necesidad de cuestionarse sobre lo expuesto en los puntos anteriores.
Realizar ejercicios que permitan a los padres que la realización de tareas no se separen de los problemas reales que éstas pueden ayudar a resolver.
Propiciar la reflexión para darse cuenta de lo que necesita hacer.
Captar las exigencias de la tarea.
Inducir la acción de búsqueda de información.
- Beneficios:** Entablar con el niño una comunicación en relación con sus actividades escolares, sus intereses, motivaciones, necesidades, gustos, preferencias o dificultades
Reflexionar en la calidad de la ayuda paterna que proporciona al hijo en la realización de sus tareas escolares. (Emotividad paterna).

-
- Tema:** *Planificación de la tarea. (Dinámica).*
- Objetivo:** Realizar la adecuada planificación de las tareas escolares.
Generar confianza para educar.
Propiciar la reflexión personal sobre rol paterno o rol hijo.
- Actividades:** Formar parejas de papá (mamá)-hijo (a). A cada pareja se le presentará una tarea escolar a planificar. Invitar a los padres tomen su papel de padre o hijo.
Llevar a cabo las sugerencias de la sesión "planificación de la tarea" y sus objetivos a alcanzar.
Solicitar a los participantes sus comentarios sobre esta actividad.
Comentarios y dudas.
Reflexión sobre el tema.
Invitación a la reflexión de que es posible planificar una tarea.

Beneficios: Vivenciar a través del juego la experiencia de ser un padre que puede orientar a su hijo y la experiencia de ponerse en la posición de hijo.

Experimentar a través de la actividad la capacidad de planificar una tarea.

En los padres:

Propiciar cambios de actitud frente a las tareas escolares.

Confirmar actitud positiva frente a las tareas escolares

Sentir que es capaz de ayudar al hijo en su tarea.

Relación de respeto entre padres e hijo. Acercarse a sus hijos.

En los hijos:

Propiciar cambios de actitud frente a las tareas escolares, al tener el apoyo de sus padres.

Sentir que es importante para ellos. Confianza en que lo pueden ayudar.

Mejor disposición para hacer las tareas escolares.

Sentir que es capaz de planificar sus tareas.

Relacionar las tareas con situaciones de la vida cotidiana.

FASE IV. CONTROLAR LA ACTIVIDAD

Después de lograr que los padres tengan elementos que les permitan planificar adecuadamente su apoyo para la realización de las tareas escolares de sus hijos, en este tema se abordarán estrategias que les permitan controlar de manera estratégica dichas actividades.

Tema: *Controlar la actividad*

Objetivos: Promover en su hijo la reflexión sobre su propia manera de aprender, ayudándole a analizar las operaciones y decisiones mentales que realizan para mejorar la atención, comprensión y memoria que se ponen en acción ante una tarea.

Desarrollar estilos o procedimientos estratégicos para realizar sus labores escolares.

Actividades: Exposición del tema.

Comentarios y dudas

Reflexión sobre el tema

Marcar paso a paso las operaciones mentales que necesita realizar el niño mientras hace la tarea.

Practicar a través de las tareas, la aplicación de procedimientos asociados con la materia de estudio.

Conocer la forma de resolver la tarea planteada.

Aplicación de la información disponible

Interiorizar un conjunto de procedimientos para la realización de sus tareas en casa. Conduciéndolo a niveles cada vez más altos en el control y dominio del procedimiento hasta que el niño pueda ejecutar la tarea sin ayuda, de manera autónoma.

Invitar al niño a:

Pensar. Pensar en voz alta, decir lo que "hace mentalmente" mientras realiza la tarea. Significa un esfuerzo para realizar la tarea. Tomar decisiones respecto a la manera más adecuada para su resolución.

Revisar el tema visto en clase sobre el material de la tarea.

Relacionar el contenido visto en clase con cada ejercicio.

Aplicar el procedimiento visto en clase en la tarea.

Beneficios: Identificar el procedimiento como una manera de resolver la tarea, es decir, como una estrategia de aprendizaje útil para aplicar en otra situación de aprendizaje similar.

Propiciar que el contenido de aprendizaje se una a la experiencia para que el niño pueda experimentar su utilidad.

Tema: *Dificultades del alumno cuando hace la tarea.*

Objetivos: Ayudar al niño a identificar la forma y el origen de sus dificultades cuando aprende.

Asociar las tareas escolares al contexto en el que se desarrolla el niño y pueda darle un significado a lo que está aprendiendo.

Anticipar y compensar sus lagunas y carencias durante la realización de la tarea.

Identificar lagunas y carencias.

Actividades: Presentar casos en que se presentan dificultades para hacer la tarea.

Invitar a los padres a que aporten ejemplos de situaciones en las que detecten dificultades

Beneficios: Satisfacción que conlleva el detectar dificultades y corregir.

Encontrar dificultades no impide el avance, las dificultades pueden considerarse retos a vencer.

Promover actuación estratégica del alumno.

Encontrar soluciones. Incrementar la comprensión del contenido para darle un significado a lo que está aprendiendo, cuando le encuentra utilidad a la tarea.

Confianza para extenozar sus dificultades escolares porque cuenta con el apoyo de sus padres.

Favorecer la interacción entre el profesor y el alumno.

Animar al niño a opinar, a expresar, sus ideas, sus pensamientos, dudas, y dificultades respecto a los temas de trabajo, sobre lo que está aprendiendo.

Tema: *Controlar la actividad. (Dinámica).*

Objetivos: Discriminar el uso adecuado de procedimientos.
Introducir experiencias reales cotidianas en las que participa el niño y la familia, en la realización de las tareas escolares.
Incluir experiencias previas de aprendizaje en la realización de la actual tarea.
Identificar cuándo es necesario hacer correcciones o modificaciones en el transcurso del proceso para continuar en la dirección planteada en la realización de la tarea.

Actividades: Formar parejas de papá (mamá)-hijo(a). A cada pareja se le presentará una tarea escolar a resolver. Invitar a los padres tomen su papel de padre o hijo.
Lleven a cabo las sugerencias de las sesiones "controlar la actividad" y "dificultades del alumno cuando hace la tarea" y sus objetivos a alcanzar.
Solicitar a los participantes sus comentarios sobre ésta actividad.
Comentarios y dudas
Reflexión sobre el tema.
Invitación a la reflexión de que es posible controlar el proceso en la realización de una tarea.

Beneficios: Reflexión respecto a cuándo y por qué se utiliza un procedimiento.
Hacer uso de los ejemplos de la vida cotidiana, su utilidad en la experiencia diaria que le darán significado a la tarea.
Aprender cómo hacer su tarea le permite al niño acceder a una mejor comprensión de lo que está haciendo y del contenido del material

FASE V. EVALUAR SU PROPIA ACTUACIÓN

Para terminar este programa de entrenamiento, los padres reflexionarán sobre su propia actuación para que, a su vez, también ayuden a sus propios hijos para autoevaluarse como aprendices estratégicos capaces de automonitorearse, autorregularse y buscar estrategias óptimas para enfrentarse a la realización de las tareas escolares de manera efectiva.

Tema: Evaluar su propia actuación.

Objetivos: Ayudar al niño a detectar los errores en tareas y corregirlos.
El niño será capaz de evaluar su propio desempeño que lo conducirá a progresar como persona y a tener dominio sobre la tarea

Actividades: Presentación del tema.
Comentarios y dudas.
Reflexión sobre el tema, centrando la atención en:

Poder equivocarse y corregir.
Saber como actuar
Resolver por sí mismo sus problemas.
Deseo de aprender orientado a progreso personal y dominio de la tarea
Voluntad de esforzarse
Poner atención
Buscar información adecuada
Saber como actuar
Aprender a aprender de manera significativa, eficaz y autónoma.

Beneficios: El niño podrá evaluar su propio desempeño, aumentará sus conocimientos, los utilizará de manera funcional, participará activamente y analizará la forma en que realiza sus trabajos escolares y que inciden en los resultados que obtiene.

A los padres:

Ver a su hijo realizar su tarea escolar de manera más autónoma y eficaz.

Tema: *Evaluar su propia actuación. (Dinámica).*

Objetivos: Analizar su actuación.

Reconocer las decisiones cognitivas incorrectas o ineficaces para después corregirlas.

Reflexión sobre las demandas y características de la tarea, estrategias, recursos y resultados.

Actividades: Formar parejas de papá (mamá)-hijo (a). A cada pareja se le presentará la tarea presentada en la dinámica "controlar la actividad" y sus objetivos a alcanzar.

Solicitar a los participantes sus comentarios sobre esta actividad.

Aclaración de dudas.

Invitación a la reflexión de que es posible evaluar la realización de una tarea.

Beneficios: Desarrollar su autonomía moral e intelectual

Hacer un esfuerzo por hacer lo mejor posible su tarea.

Aprender a aprender.

Adquirir la capacidad de un pensamiento crítico.

Adquiera el gusto por aprender

Enfrentar y resolver las tareas como retos a alcanzar porque tiene la capacidad para hacerlo.

Tema: *Exámenes y calificaciones.*

Objetivos: Identificar creencias sobre las calificaciones y exámenes.

Identificar las finalidades de los exámenes y calificaciones.

Actividades: Exposición del tema.

Aclaración de dudas y comentarios.

Invitación a la reflexión sobre el valor que le asignamos a las calificaciones y lo que significa la situación de examen.

Beneficios: Cambiar la creencia de que se estudia para obtener una calificación aprobatoria.

Valorar la situación de examen como oportunidad de aprendizaje.

Las calificaciones no son un fin en sí mismas.

El buen aprendizaje conllevará a un buen desempeño escolar reflejado en las calificaciones.

Tema: *Evaluación y cierre del taller.*

Objetivos: Evaluar el programa.

Valorar lo aprendido en el programa.

Cerrar el proceso personal generado por el taller

Actividades: Invitación a compartir comentarios finales, dudas y aprendizaje del taller.

REFLEXIONES FINALES

La situación actual de la educación exige acciones que conduzcan a mejorar la práctica escolar. Para el alumno es indispensable la educación básica institucionalizada, pero los esfuerzos no han sido suficientes para lograr su formación eficiente, responsable y autónoma en su proceso de aprendizaje.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los resultados finales de los ciclos escolares se muestran déficits en el aprendizaje de los alumnos, revelando un alarmante bajo rendimiento escolar. En la vida escolar del niño, es necesaria la participación activa de los padres de familia, que junto a la acción docente apoyen la actividad escolar de los alumnos y que éstos logren un mejor aprendizaje.

La familia, la escuela y la comunidad, influyen en el desarrollo de los seres humanos; el hombre interactúa continuamente en estos ambientes, que le dan a su proceso de desarrollo una expresión integral y contribuyen a su crecimiento emocional, intelectual, social y cultural; necesario para resolver problemas y enfrentar la realidad que vive.

El primer ambiente socializador y educador para el ser humano es por excelencia la familia y repercute inevitablemente en las actividades escolares de los hijos. Por lo que es importante considerar que los padres pueden ayudar en el aprendizaje escolar de sus hijos.

El psicólogo educativo puede intervenir en esta importante labor, diseñando e implementando programas donde se oriente a los padres sobre cómo pueden apoyar a sus hijos de manera guiada, organizada y sistemática en la realización de las tareas.

La actitud positiva de los padres hacia sus hijos es determinante para generar y mantener una relación sana y cálida entre ambos, mostrar interés por las tareas escolares de sus hijos es darse la oportunidad de involucrarse en un aspecto muy importante en la vida de sus hijos.

Esto no quiere decir que los padres intervengan de manera directa en las tareas, o que los hijos sientan que siempre debe estar papá o mamá con ellos haciendo la tarea. La finalidad es que los padres apoyen y guíen a sus hijos, los impulsen a realizar cada vez mejor sus tareas escolares, mediante la preparación que reciban del taller formativo, para lograr que sus hijos logren ser autónomos, responsables y eficaces en la realización de sus trabajos escolares.

La ayuda que pueden brindar los padres en el proceso escolar de sus hijos es ejercitando y reforzando la enseñanza que recibe por parte de sus maestros a través de las tareas escolares. En la manera de abordarlas, realizarlas y resolverlas.

Los niños afrontan cotidianamente sus labores escolares; y en estos primeros años tienen que asumir esta responsabilidad en su vida infantil y que la pueden disfrutar

dentro de un clima afectivo familiar, que les dé confianza y seguridad en sus propias capacidades.

La disciplina familiar es necesaria para tener éxito en esta misión educativa. Siendo, también valioso el tiempo y el esfuerzo que se invierta para el logro de un mejor aprendizaje.

La actividad escolar del niño, con frecuencia se ve separada de las actividades familiares y de las que desarrolla con sus amigos y compañeros; como si las actividades escolares fueran exclusivas del alumno, del profesor y de la escuela, cobrando importancia para la familia, sólo cuando se reciben las calificaciones obtenidas por el hijo y que determinan su promoción al siguiente año escolar y no a lo que realmente ha aprendido el alumno.

Un rubro importante en el proceso educativo es el que se refiere a la evaluación. Las calificaciones tienen una desmesurada significación para los padres de familia y para los alumnos; les genera ansiedad y pierden su finalidad en sí mismas, que es evaluar su rendimiento escolar, ya que se tornan valorativas de la persona. Y esto afecta enormemente la autoestima del alumno, su dificultad para adaptarse o el abierto fracaso escolar.

Las expectativas de los padres sobre las calificaciones de sus hijos, hacen ver que el hijo es aceptado por las calificaciones aprobatorias que pueda obtener. Ocasionando que el niño confunda el significado del aprendizaje y estudie para obtener una calificación satisfactoria a lo más aprobatoria del año escolar, perdiendo la significación real: estudiar para aprender, para aplicar los conocimientos que adquiere en situaciones donde pruebe su utilidad y que le genere la aptitud y gusto de aprender más.

Esto se puede cambiar, tratando de eliminar la importancia exagerada dada a las calificaciones, redimensionando su valor. Las calificaciones son el resultado de un proceso de aprendizaje, no la calificación del alumno como ser humano. Además de que muchas veces son imprecisas y subjetivas.

Cambiar esta creencia tan acendrada no es fácil pero se puede conseguir en la medida en que padres, alumnos y maestros demos la importancia al proceso de enseñanza-aprendizaje, en toda su extensión y valor, eliminando su connotación reduccionista de la valía de una persona, y ver a la evaluación como una oportunidad para el alumno de probar lo aprendido y también probar las estrategias utilizadas para lograr aprender a aprender.

Evaluar no significa aprobar-reprobar; cuando una evaluación da como resultado que un proceso de enseñanza-aprendizaje no logra sus metas íntegramente, no debe utilizarse para castigar al alumno. Más bien, debe servir como indicador para identificar y corregir de manera pertinente los segmentos o aspectos en el proceso buscando siempre que el alumno se acerque más al significado del contenido de aprendizaje.

Asimismo, es importante que el alumno sepa que en su proceso de aprendizaje se puede equivocar y que puede corregir; el cometer errores es una oportunidad para aprender y es parte del proceso. Que no se quede como tantas veces, con la sensación de frustración, de reprobación y hasta de vergüenza por cometerlos. Esto sólo hace que se torne aversivo todo intento de estudiar y de aprender.

Identificar errores y corregirlos, permite al alumno cuestionarse sobre el procedimiento que usó y saber que para esa tarea en particular no era el adecuado; cuando corrige, el alumno elige de entre varias opciones que le den la respuesta a la demanda de la tarea, puede comprobar la utilidad de la estrategia utilizada, entonces aprende a usar el procedimiento que le permite realizar la tarea de manera satisfactoria, lograrlo le da confianza en sus capacidades, le ayuda a perder el miedo a equivocarse y la consecuente reprobación. Es necesario que el alumno adquiera seguridad en sí mismo, además de que poco a poco consiga la autonomía y la responsabilidad de su propio aprendizaje.

De esta manera, el alumno puede valorar que los resultados obtenidos son fruto de su esfuerzo y su capacidad de aprender elevando así su autoestima y sintiéndose motivado para seguir aprendiendo.

Muchos padres están interesados en saber cómo hacer para ayudar a sus pequeños hijos en su actividad escolar. Una alternativa para lograrlo es a través del programa propuesto en esta tesina. Sin embargo, hay que resaltar la necesidad de sensibilizar y hacer un esfuerzo de concientización (Fase I) por parte de los padres para alcanzar el objetivo.

Enseguida se plantea en este programa, la organización de las actividades familiares (fase II); para posteriormente, entrar a las fases (III, IV y V) en la actividad de regulación del proceso de aprendizaje, como una estrategia general que se puede aplicar en cualquier disciplina o área de conocimiento. Cuando el padre o la madre muestra alguna información, hace alguna corrección, hace preguntas en interacción con el hijo; promueve que poco a poco el niño vaya intencionando las fases mencionadas hasta lograr autorregular su propio proceso de aprendizaje. A través del apoyo que le brinden sus padres, logre hacer de manera autónoma, responsable y eficaz sus tareas escolares.

A través de la práctica del programa se puede aprender a cambiar hábitos y creencias inadecuadas y desarrollar la nueva estrategia de apoyo a las tareas escolares que los menores llevan a casa. Con la idea de que esta nueva estrategia persista; para lo cual se requiere ejercitarla y dar la retroalimentación pertinente; siendo de gran utilidad tener un seguimiento con el grupo de padres y con sus hijos pues puede suceder que tiendan a reaparecer prácticas anteriores que se desean modificar. Así se podrán hacer los ajustes necesarios y avanzar en la consecución de que los alumnos logren ser autónomos, responsables y hagan de manera eficaz sus tareas, que también logren aprendizajes más significativos que redundarán en un mejor desempeño académico.

Lo dicho en párrafos anteriores es algo que se quiere conseguir; y es posible si trabajamos juntos. Los maestros en la escuela y los padres en casa. Tanto maestros como padres están interesados en que los niños aprendan.

La intervención del psicólogo educativo se dirige a brindar información general sobre aspectos educativos a los padres, haciendo una labor de prevención, formación y solución de dificultades escolares de los alumnos.

Los padres necesitan saber que existen opciones, que no están solos en la labor educadora de sus hijos. Para ellos son las conferencias, cursos y talleres en los que adquirirán herramientas, pautas a seguir, cambio de actitudes, reorientar acciones, enriquecer la relación con sus hijos, fortalecer a la familia y apoyar a sus hijos en su desarrollo, ayudarlos en su crecimiento hasta hacerlos personas independientes y responsables de su propia vida.

Para tratar de explicar el aprendizaje escolar y las experiencias sociales que lo facilitan; el enfoque constructivista nos da esta alternativa. Pues presenta una amplia gama de aproximaciones (según diferentes autores), dando énfasis en distintas áreas o contenidos que engloban el aprendizaje escolar desde la perspectiva de la construcción del conocimiento.

El alumno requiere de la guía del maestro para construir de manera personal el conocimiento; que es presentado intencionalmente por el profesor, brindando la ayuda necesaria, conforme el alumno progresa en la adquisición del conocimiento hasta que el alumno lo domina y es capaz de transferirlo a situaciones similares, generando así un mejor aprendizaje.

Día a día el niño asiste a clases a lo largo del ciclo escolar; en la familia se considera importante que el niño realice esta actividad pero de manera personal, donde la responsabilidad de esta gran empresa recae sólo en el niño que tiene que resolver "como pueda" sus tareas y actividades escolares. Transcurriendo éstas de manera trivial en la vida familiar, si se valoran las tareas escolares se pueden convertir en una gran oportunidad de participar padres e hijos en esta labor educativa.

Si los padres crean un ambiente de armonía y acompañan a su hijo en esta actividad diaria, mientras él se convierte en un alumno responsable y autónomo que es capaz de hacer eficazmente sus tareas; el niño se sentirá atendido y querido por sus padres, estará más dispuesto a aprender y los padres se sentirán parte importante en el desarrollo escolar de sus hijos; del que muchos papás consideraban exclusivo de la escuela y del profesor. Es la oportunidad de mejorar y afianzar los lazos afectivos padres-hijos generando la comunicación que se abre al conocimiento y al aprendizaje.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el contenido a aprender va tomando sentido para el alumno cuando ubica ese contenido en un contexto cultural en el que le resulta

funcional. Además de que lo sienta accesible, que esté dentro de sus posibilidades de entenderlo.

Lo anterior, crea en el alumno interés y motivación por aprender, generándole expectativas y resultados positivos a obtener. Mejorando su autoconcepto y elevando su autoestima.

Cuando el alumno tiene esta disponibilidad para aprender, permite que el aprendizaje sea significativo, porque enfrenta situaciones de aprendizaje que puede abordar utilizando estrategias efectivas que significan un reto que puede vencer, además de contar con la confianza de que su maestro y sus padres lo pueden ayudar y así, lograr ser un estudiante motivado a aprender a aprender, autónomo, eficaz y responsable de su propio aprendizaje.

La propuesta de esta tesina es la presentación de un programa para apoyar la participación de los padres en las tareas escolares con la finalidad de mejorar el desempeño académico del alumno. Construido bajo la revisión teórica que aportan las concepciones constructivistas y de mis propias inquietudes al respecto de una mejor educación en nuestro país. No obstante, quiero anotar que esta propuesta es susceptible de correcciones; de realizar los ajustes pertinentes antes, durante y después de su implementación y su necesaria evaluación. Además, tomar en cuenta las valiosas opiniones, críticas, comentarios y dudas de los padres a quienes va dirigido, las adecuaciones a las necesidades y contexto del grupo de padres en particular; también la continua revisión de concepciones teorías e investigaciones psicológicas y constructivistas que permitirán enriquecer este programa.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguarío, M. y Suárez, V. (1984). **Rendimiento escolar y su relación con la percepción del niño y sus relaciones familiares**. Tesis Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D. F.
- Aguilar, J. (1982). El enfoque cognoscitivo contemporáneo: alcances y perspectivas. **Enseñanza e Investigación en Psicología**, 8 (2), 171-187, julio-diciembre
- Alonso Tapia, J. (1991). **Motivación y aprendizaje en el aula**. Madrid: Santillana.
- Álvarez, S. D. (1995). **Escuela para padres, una forma de trabajo para mejorar el rendimiento escolar en alumnos de nivel primaria**. Reporte Laboral. Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D. F.
- Ashman, A. F. y Conway, R. N. F. (1990) **Estrategias cognitivas en educación especial**. Madrid: Santillana.
- Ausubel, P. D., Novak, D. J. y Hanesian, H. (1983). **Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo**. México Trillas.
- Barrios, P. (1992). **Propuesta de un programa de entrenamiento a docentes en estrategias cognoscitivas para la comprensión de lectura con niños de educación primaria**. Tesis. Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Bednar, A. Y Levie, W. H. (1993) Attitude-change principles. En M. Fleming y W. H. Leve (Eds.). **Instructional message design** (segunda edición) Englewood Cliffs, N. J.: ETP.
- Belmont, J. M. (1989) Cognitive strategies and strategic learn. **American Psychologist**, 44 (2), 142-148.
- Bransford, J., Vye, N., Kinzer, Ch. y Risko, V. (1990) Teaching Thinking and Content Knowledge: Toward an Integrated Approach. En Jones, B. Y Idol, L. **Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction**. Hillsdale, New Jersey Lawrence Earlbaum Asso, 381-413
- Bricklin, B. y Bricklin, P. (1971) **Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar**. México: Pax.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.) **Metacognition, motivation and understanding** Hillsdale, N. J. Erlbaum
- Brown, A. L., Campione, J. C. y Day, J. D. (1981) Learning to learn: On training students to learn from text. **Educational Researcher**, 11-22, febrero
- Burns, R. B., (1982). **Self-concept, Development and Education**. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- Burón, O. J. (1997) **Motivación y aprendizaje** España Ediciones Mensajero.
- Calffe, R. C. (1981). Cognitive psychology and educational practice, **Review of Research in Education**, 9, 3-73.

- Campione, J. C. (1987). Metacognitive components of instructional research with problem learners. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.). **Metacognition, motivation and understanding**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Canto, C. M. A. (1996). **Psicomotricidad: Una alternativa de apoyo para niños con problemas de aprendizaje**. Reporte laboral. Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Carretero, M. (1993). **Constructivismo y educación**. España Edelvives.
- Castellanos, B. J. G. (1997). **La orientación familiar en la capacitación de mandos intermedios de la empresa**. Reporte laboral. Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Coll, C. y Valls, E. (1992) El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls **Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes** Madrid Santillana
- Coll, C. (1988) **Psicología y curriculum** Barcelona Laia
- Coll, C. (1990) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). **Desarrollo psicológico y educación II**. Psicología de la educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. y Rochera, M. J. (1990) Estructuración y organización de enseñanza. Las secuencias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) **Desarrollo psicológico y educación II**. Psicología de la educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. y Miras, M. (1990). La representación mutua profesor / alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) **Desarrollo psicológico y educación II** Psicología de la educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (1994). **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. México: Paidós
- Coll, C. y Solé, I. (1996) 1 Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, I. Solé y A. Zavala **El constructivismo en el aula**. Barcelona: Grad. Col. Biblioteca de aula No. 2.
- Cooper, D. (1990) **Cómo mejorar la comprensión lectora**. Madrid: Visor
- Chi, M. T. H. y Glaser, R. (1986) Capacidad de resolución de problemas. En R. J. Sternberg (Ed.) **Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de información**. Barcelona: Labor Universitaria
- Dansereau, D. F. (1985) Learning strategy research. En J. W. Segal, S. E. Chipman y R. Glaser (Eds.). **Thinking and learning skills**. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum
- Dávila, E. S. Contexto Educativo- Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías. <http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm> Número 9-Julio 2000. Notas y Artículos. **Aprendizaje significativo**.
- Díaz Bamba, A. (1993). **Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y social**. México: Nueva Imagen

- Díaz Barriga, F., Castañeda, M. y Lule, M. L. (1986) **Destrezas académicas básicas**. Departamento de Psicología Educativa México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Díaz Barriga, F. y Aguilar, J. (1988) **Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa**. Perfiles educativos (41-42), 28-47.
- Díaz Barriga, F. y Lule, M. L. (1978) **Efectos de las estrategias preinstruccionales en alumnos de secundaria de diferentes niveles socioeconómicos**. Tesis. Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Díaz B, F. y Hernández R, G (1999) **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. México: McGraw-Hill.
- Dolto, F. (1991). **Niño deseado, niño feliz**. México Paidós
- Elosúa, M. R. García, E (1993) **Estrategias para enseñar y aprender a pensar**. Madrid IEPS-Narcea.
- Entwistle, N. (1988) **La comprensión del aprendizaje en el aula** Barcelona Paidós/MEC
- Estrada, P. M. (1995) **Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en niños** Tesis. Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Fierro, A. (1990) **Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar**. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) **Desarrollo psicológico y educación II** Psicología de la educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Flavell, J. H. (1979) **Metacognition and cognitive monitoring** *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1987) **Speculations about the nature and development of metacognition**. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.) **Metacognition, motivation and understanding**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1993) **El desarrollo cognitivo**. Madrid Visor
- Flores V, A. y Martínez, A. G. (1994) **El rendimiento escolar como un factor al autoconcepto en niños de ambos sexos de 3° a 6° año de primaria**. Tesis Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D. F.
- Freigberg, A. (1988). **Un enfoque humanista a la terapia de pareja** Tesis. Doctorado en Psicología. Universidad Iberoamericana. México, D. F.
- Gadea, L. (1992). **Escuela para padres y maestros**. México ICED
- Galli, N. (1976). **La pedagogía familiar hoy. Problemas de pedagogía** Barcelona Herder
- García Hoz, V. (1990) **Principios de pedagogía sistemática** Madrid Rialp.
- Gamer, R. y Alexander, P. A. (1989) **Metacognition answered and unanswered** *Educational Psychologist*, 24, 2, 143-158
- Giménez, P. (1999) **Causas y soluciones al fracaso escolar**.
<http://www.entornosocial.es/portada.html>
- González, P. (1999) **Éxito y fracaso escolar**.
<http://www.archimadrid.es/alfayoma/menu/pasados/revistas/99/abr99/num160/suma.htm>

- Gordon, T. (1977). **P.E.T. Padres eficaz y técnicamente preparados**. México: Diana.
- Hayes, D. A. y Diehl, W. (1982). What research on prose comprehension suggest for college skills instruction. *Journal of Reading*, 656-661, abril
- Hernández, G. (1991). **Paradigmas de la psicología educativa**. México. ILCE/OEA/PROMESUP.
- Holt, J. (1974). **Cómo aprenden los niños pequeños y los escolares**. Buenos Aires: Paidós.
- Illich, I (1974). **La sociedad desescolarizada**. Barcelona: Barral
- Iturbe, T. y Del Carmen, Y. (1986) **El Departamento de Orientación en un Centro Escolar**. España. Narcea.
- Jiménez, M. E. (1994) **Ambiente Familiar y Rendimiento Escolar**. Tesis. Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher* 10, 5-10.
- Kaye, K. (1986). **La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas**. Barcelona: Paidós.
- Kellaghan, T., Sloane, K., Álvarez, B y Bloom, B (2001) **Contribución de la familia al aprendizaje escolar**. <http://www.eltercer tiempo.net/articulos/familia.html>
- Levin, J. R. (1971). **Algunas consideraciones sobre estrategias cognitivas y la comprensión de la lectura**. Centro para el aprendizaje cognitivo, Universidad de Winsconsin. Trad. Luis Serrano, UNAM. Facultad de Psicología
- Luque, A., Ortega, R. y Cubero, R (1997) **Concepciones constructivistas y práctica escolar**. En M. J. Rodrigo y J. Aray (comp) **La construcción del conocimiento escolar**. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Mannoni, M. (1988). **La educación imposible**. México Siglo XXI
- Marton, F. (1981) Phenomenography describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-220
- Maruy, I. (1989) La intervención pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*. (174) 11-15
- Mayer, R. E (1984) Aids to text comprehension. *Educational Psychologist*, 19 (1), 30-42.
- Monereo, C. (1990) Las estrategias de aprendizaje en la educación formal. enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*. 50, 3-25
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1998). **Estrategias de enseñanza y aprendizaje**. España Graó
- Moratnos, J. (1985) **La escuela de padres**. Educación familiar. España. Narcea

- Morles, A. (1985). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. **Revista Interamericana de Desarrollo Educativo**, 38 (98), 39-50.
- Muriá, I. (1994). Estrategias de aprendizaje **Perfiles Educativos**, 65, 63-72.
- Newman, M. y Newman, B. (1983). **El desarrollo del niño**. México, Limusa
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). **Estrategias de aprendizaje** Madrid Santillana.
- Novak, J. (1982) **Teoría y práctica de la educación** España Alianza editorial.
- OCDE (1991). **Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional**. Madrid: Paidós/MEC.
- Onrubia, J. (1993). La atención a la diversidad en la ESO Algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos **Aula de Innovación Educativa**, 12, 45-50
- Onrubia, J. (1996). Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, I. Solé y A. Zavala **El constructivismo en el aula** Barcelona: Graó. Col. Biblioteca de aula No. 2
- Ornelas, C. (1995). **El sistema educativo mexicano**. México Centro de Investigación y Docencia Económicas. Nacional Financiera Fondo de Cultura Económica
- Osipow, S. (1976). **Teorías sobre la elección de carrera** México. Trillas
- Otero, O. F. (1989). **¿Qué es la orientación familiar?**. Pamplona E U N S A.
- Pagel, K. (1992). Proactive Family-School Partnerships in Early Intervention. En Fine, M. y Carlson, C. (eds.) **The Handbook of Family-School. Intervention a Systems Perspective**. E. U. A.: Allyn and Bacon
- Parent, P. y Gonnet, C (1978) **Escolares con problemas** Barcelona: Planeta
- Paris, S. G. y Cross, D R (1983) Ordinary learning pragmatic connection among children's beliefs, motives and actions En J. Bizans, G. Bizans y R. Kail (Eds). **Learning in children**. Nueva York: Springer-Verlang
- Paris, S. G., Newman, R S y Jacobson, J E (1985) The social context and functional of children's remembering En M. Pressley y J. Brainerd (Eds) **Cognitive learning and memory in children**. Nueva York: Springer-Verlang
- Piich, M. (1969) **Escolares talentosos desfavorecidos e impedidos** Buenos Aires, Paidós
- Porlán, R. (1998) **Constructivismo y escuela** Sevilla Diada Editores
- Pozo, J. I. (1989). **Teorías cognitivas del aprendizaje** Madrid Morala
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). **Desarrollo psicológico y educación II** Psicología de la educación Madrid Alianza Editorial
- Pozo, J. I. (1992) El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia, y E. Vallis **Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes** Madrid Santillana

- Pressley, M., Woloshyn, V., Lysynchuk, L. M., Martin, V., Wood, E. y Willoughby, T. (1990) **A Primer of Research on Cognitive Strategy Instruction: The Important Issues and How To Address Them. Educational Psychology Review**, vol.2, Núm. 1, 1-58
- Quiroz C., M. y Rodríguez, E. (1991). **Influencia de la relación padre-hijo en la realización de actividades académicas sobre la conducta de atención presentada en clase.** Tesis. Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Rogers, C. (1976). **Inventario de la adaptación personal** España, Paidós
- Rogers, C. (1987) **Psicología social de la enseñanza** Madrid: Visor/MEC.
- Ruiz, L. G. (1997). **Adaptación como posible causa de alto y bajo rendimiento escolar.** Tesis. Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Sarabia, B. (1992) El aprendizaje y la evaluación de las actitudes. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls. **Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.** Madrid: Santillana
- Shuell, T. (1988). The role of the student in learning from instruction. **Contemporary Educational Psychology**, 13, 276-295
- Solé, I. (1992). **Estrategias de lectura** Barcelona: Graó-ICE.
- Solé, I. (1996). 2. Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, I. Solé y A. Zavala **El constructivismo en el aula** Barcelona Graó Col. Biblioteca de aula No. 2.
- Tapia, J. A. y Montero, I (1990) Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps) **Desarrollo psicológico y educación II** Psicología de la educación. Madrid. Alianza Editorial.
- Tiemo, B. y Escaja, A. (2001) **Evaluación escolar y autoestima.** <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/8168/Vol29.htm>
- Valencia, F. D. (1997) **La orientación a padres de niños preescolares con problemas en el aula a través de la técnica de grupos operativos** Reporte laboral. Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Walker, J. Y Shea, T. (1987) **Manejo conductual** México Manual Moderno
- Weinstein, C. y Mayer, R. (1983) The teaching of learning strategies. **Innovation Abstracts**, 5 (32), 3-4
- Weinstein, C. y Underwood, V. (1985) Learning strategies the how of learning. J. W. Seagal, S. F. Chipman y R. Glaser (Eds.) **Thinking and Learning Skills** N. J. Lawrence Erlbaum
- West, Ch. K., Farmer, J. A. y Wolff, P. M. (1991) **Instructional design. Implications from cognitive science**, Needham Heights, MA. Allyn and Bacon
- Wilson, J. D. (1992). **Cómo valorar la calidad de la enseñanza.** Madrid Paidós-MEC.
- Witrock, M. C. (1986) Student's thought Processes. En M. C. Witrock (comp). **Handbook of research on teaching** Nueva York: MacMillan p. 297-314

Anexo 1

Ficha de información básica de los padres de familia

Nombre del alumno _____

Edad _____ Grado _____ Grupo _____

Nombre del padre _____

Edad _____ Escolaridad _____

Ocupación _____

Horario de trabajo _____

Días de descanso _____

Hijos:

Nombre	Edad	Grado escolar

¿Qué espero de mi (s) hijo (s)?

Ficha de información básica de los padres de familia

Nombre del alumno _____

Edad _____ Grado _____ Grupo _____

Nombre de la madre _____

Edad _____ Escolaridad _____

Ocupación _____

Horario de trabajo _____

Días de descanso _____

Hijos:

Nombre	Edad	Grado escolar

¿Qué espero de mi (s) hijo (s)?

Anexo 2

Cuestionario I

UNA TARDE EN CASA

A continuación se presenta unas declaraciones que permiten identificar las actividades que generalmente realizan papá o mamá e hijo (s) durante la tarde. Su trabajo consiste en completar cada uno de los enunciados.

Identificar actividades que generalmente realizan papá o mamá e hijo durante la tarde.

Cuando llegamos a casa, hago _____

Generalmente comemos a las _____

Por la tarde, hago _____

Al llegar de la escuela, mi (s) hijo (a) (s) _____

La tarea que le encargan a mi (s) hijo (a) (s) _____

Mi (s) hijo (a) (s) hace (n) la tarea antes de _____

Mi (s) hijo (a) (s) hace (n) la tarea después de _____

Mi (s) hijo (a) (s) no hace (n) la tarea porque _____

El lugar donde hacen la tarea es _____

La hora de hacer la tarea es _____

El tiempo dedicado a hacer la tarea es _____

El tiempo que mi (s) hijo (a) (s) dedica (n) a estudiar es _____

El tiempo que mi (s) hijo (a) (s) dedica (n) a jugar es _____

El tiempo que mi (s) hijo (a) (s) dedica (n) a ver televisión es _____

El tiempo que mi (s) hijo (a) (s) dedica (n) a jugar nintendo es _____

El tiempo que mi (s) hijo (a) (s) dedica (n) a jugar juegos de video _____

Dejo que mi (s) hijo (a) (s) haga (n) solo (a) (s) la tarea _____

Cuando ayudo a mi (s) hijo (a) (s) a hacer la tarea _____

Sé cómo ayudar a mi (s) hijo (a) (s) a hacer la tarea, porque _____

Cuando reviso la tarea de mi (s) hijo (a) (s) _____

Es necesario firmar la tarea de mi (s) hijo (a) (s) _____

Considero que la tarea de mi (s) hijo (a) (s) es _____

La actividad deportiva que realiza (n) mi (s) hijo (a) (s) después de clases es _____

La actividad artistica que realiza (n) mi (s) hijo (a) (s) después de clases es _____

La actividad que realiza (n) mi (s) hijo (a) (s) después de clases es _____

Los días que practica dicha actividad son _____

El tiempo que dedica a dicha actividad es _____

Los trabajos escolares en equipo los realiza mi (s) hijo (a) (s) _____

Mientras hace (n) la tarea, mi (s) hijo (a) (s) _____

Mientras hace (n) la tarea mi (s) hijo (a) (s), yo _____

Gracias por su colaboración.

Anexo 3

Cuestionario II

CREENCIAS, ACTITUDES Y CONDUCTAS COMO PADRE ANTE LA ACTIVIDAD ESCOLAR DE MI HIJO EN CASA.

Las siguientes declaraciones presentan una idea incompleta que usted debe terminar de acuerdo con sus creencias actitudes o conductas personales con respecto a las tareas escolares de sus hijos.

No hay respuestas correctas, ni patrones ideales por lo que es conveniente que manifieste libremente sus consideraciones.

Considero que la tarea que le encargan (dejan) a mi (s) hijo (a) (s) es _____

Cuando mi hijo hace su tarea, yo _____

Si tiene dificultades para hacerla, yo _____

Si mi (s) hijo (a) (s) se muestra molesto cuando tiene dificultades, yo _____

Si mi (s) hijo (a) (s) me dice que no puede hacer la tarea, yo _____

Si mi (s) hijo (a) (s) se tarda (n) mucho en hacer su tarea, yo _____

Cuando mi (s) hijo (a) (s) no hace (n) bien la tarea, yo _____

Cuando mi (s) hijo (a) (s) hace (n) bien la tarea, yo _____

Cuando reviso la tarea de mi (s) hijo (a) (s), yo _____

Le exijo a mi (s) hijo (a) (s) _____

Es necesario firmar las tareas de mi (s) hijo (a) (s) _____

Considero que revisar los cuadernos de mi (s) hijo (a) (s) hijo _____

Cuando voy a firmar calificaciones, yo _____

Las calificaciones que obtiene (n) mi (s) hijo (a) (s) significan para mi _____

Gracias por su colaboración.