

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

“Plan de estrategias académicas que fortalecen la motivación para el aprendizaje, en el proceso instruccional de la Educación Básica (Secundaria)”.

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Ψ

P R E S E N T A:

ANELL ARIADNA BECERRA RUEDA

DIRECTORA: MTRA. MILAGROS FIGUEROA CAMPOS



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 MI JURADO:

MTRA. MILAGROS FIGUEROA CAMPOS

MTRA. PIEDAD DORA ALADRO LUBEL
LIC. OBDULIA GABRIELA LUGO GARCÍA
DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA
LIC. GABRIEL VÁZQUEZ FERNÁNDEZ

Por su tiempo e interés en mi trabajo, así como por sus valiosas aportaciones.

A MI CASA DE ESTUDIOS:

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Por dejarme ser parte de su grandeza y otorgarme el orgullo de representarla dignamente.

A MI SEGUNDA CASA DE ESTUDIOS:

SEC. PART. 0283 “FUNDACIÓN CULTURAL DE LAS AMÉRICAS” A.C.

A TODOS SUS ALUMNOS, EX ALUMNOS, MAESTROS,
ORIENTADORAS Y ADMINISTRATIVOS.
Y MUY ESPECIALMENTE A LILIANA Y RICARDO.

Por creer en mí y apoyarme para cumplir juntos ese compromiso, que tan gustosamente hemos asumido: la educación integral de los jóvenes.

A LAS PERSONAS MÁS IMPORTANTES EN MI VIDA:

ISRAEL OSMAR CANSECO BECERRA

Por ser la personita más valiosa e importante para mí (mi motivo más grande); por tu paciencia, tu amor y comprensión.

FELIPE ISRAEL CANSECO ESTRADA

Por toda tu confianza, paciencia y apoyo pero sobre todo por el gran amor que siempre nos ha unido.

MIS PADRES

MARÍA ELENA RUEDA CASTILLEJOS Y JOSÉ LUIS BECERRA
GUERRERO

Por sus cuidados, cariño, comprensión, enseñanzas y por todo su apoyo.

MIS HERMANAS

PAOLA MARÍA Y LAURA ELENA

Por su ayuda y apoyos, sigo intentando ser un buen ejemplo para ustedes.

MI AMIGA XOCHITL RUÍZ

Por tus palabras de aliento y tus consejos.

Y MUY ESPECIALMENTE A MI ABUELITA “MACA” (Q.D.E.P.)

Por estar siempre ahí para protegernos.

A DIOS Y A TODAS LAS PERSONAS QUE ESTUVIERON VINCULADAS
CON ESTE TRABAJO, ¡**MUCHAS GRACIAS!**

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN.	VI
INTRODUCCIÓN.	VII
CAPÍTULO I: LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE.	1
1.1 Aspectos generales de la motivación.	2
1.2 Revisión histórica.	3
1.3 Enfoques teóricos sobre motivación.	4
1.3.1 Inherentes al instinto.	5
1.3.2 Inherentes a la reducción de pulsiones	5
1.3.3 Inherentes a la voluntad.	6
1.3.4 Biológicos.	7
1.3.5 Relativos a los Incentivos.	7
1.3.6. Cognitivos.	8
1.3.6.1 Motivación al logro.	8
1.3.6.2 Atribución.	12
1.3.7 Nuevos enfoques.	13
1.4 Aprendizaje (Aspectos Generales).	15
1.5 Principales teorías del aprendizaje.	20
1.5.1 Conductuales.	20
1.5.2 Humanistas.	21
1.5.3 Cognoscitivas.	23
1.5.4 Constructivistas.	28
1.6 Motivación para el aprendizaje en el aula.	31
1.7 Conclusiones.	40
CAPÍTULO II: LOS ADOLESCENTES.	42
2.1 Aspectos Generales.	42
2.1.1 Definición de Adolescencia.	42
2.1.2 Adolescentes desde el contexto teórico	44
2.2 Necesidades relacionadas con esta edad.	55
2.3 Intereses principales.	62
2.4 El contexto sociocultural actual y los adolescentes	64
2.5 Los adolescentes y la escuela secundaria.	66
2.6 ¿Cómo motivarlos para el aprendizaje?	68
2.7 Conclusiones.	75

CAPÍTULO III: LA ESCUELA SECUNDARIA.	79
3.1 Características Generales.	79
3.1.1 Antecedentes.	80
3.1.2 Situación Actual.	83
3.1.3 Reforma Integral de la Educación Secundaria	87
3.2 Perfil actual de los maestros de secundaria en México.	92
3.2.1 ¿Qué saben de motivación?	97
3.3 Características de los maestros eficaces.	102
3.3.1 Creatividad	108
3.4 Conclusiones.	114
CAPÍTULO IV: ESTRATEGIAS ACADÉMICAS PARA FOMENTAR LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EL PROCESO INSTRUCCIONAL DE LA ESCUELA SECUNDARIA.	119
4.1 Introducción.	119
4.2 Papel del alumno en el proceso de motivación para el aprendizaje	120
4.3 Papel del docente en el proceso de motivación para el aprendizaje.	123
4.4 Condiciones necesarias en las aulas.	133
4.4.1 Ambiente positivo favorecedor.	134
4.4.2 Confianza y comunicación asertivas.	135
4.4.3 Disciplina y control de grupo.	137
4.4.4 Organización y procedimientos de trabajo.	139
4.4.5 Evaluación objetiva.	141
4.5 Estrategias para promover e incrementar la motivación en estudiantes de secundaria durante la clase.	146
4.5.1. Estrategias para incrementar la autonomía del alumno.	147
4.5.2 Estrategias para incrementar las capacidades del alumno.	150
4.5.3 Estrategias para establecer buenas relaciones entre los alumnos.	157
4.5.4 Estrategias para incrementar la autoestima del alumno.	160
4.5.5 Estrategias para estimular la participación de los alumnos y el placer por aprender.	162
CONCLUSIONES GENERALES.	166
REFERENCIAS.	177

RESUMEN

La motivación siempre ha sido un aspecto primordial en los individuos, ya que dirige sus pensamientos y conducta, por ello a lo largo de la historia el hombre se ha interesado en su estudio.

En este trabajo se aborda la importancia de la motivación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación básica, secundaria; proponiéndola como una valiosa herramienta que los docentes deben usar para mejorar el resultado de dicho proceso, sobre todo en la obtención de un aprendizaje significativo en sus alumnos lo que a su vez se reflejará en su nivel de aprovechamiento y calidad de vida.

Para ello, se revisaron las principales teorías motivacionales y su aplicación en el aprendizaje dentro de las aulas de la escuela secundaria, las características de los docentes y los adolescentes de este tiempo, así como las generalidades de este nivel escolar con la finalidad de presentar un plan de estrategias académicas aplicables dentro del proceso instruccional que ayuden a los docentes a fortalecer la motivación en los alumnos de la escuela secundaria.

INTRODUCCIÓN

Durante mi experiencia como docente en secundaria me ha impactado el poco interés que muestran los adolescentes ante su aprendizaje, ahora ese desinterés se ha convertido en una de mis principales preocupaciones, la cual comparto con la mayoría de los profesores porque lo consideramos uno de los grandes obstáculos para obtener los resultados esperados en el aprendizaje de nuestros alumnos.

Partiendo del supuesto de que al docente le gusta enseñar, podemos considerar que disfruta mucho y siente gran satisfacción al darse cuenta que sus alumnos están aprendiendo, pero cuando se enfrentan con resultados desfavorables es normal que se genere en él una preocupación que, le puede ocasionar una actitud negativa de su parte que lejos de ayudar será desmotivante (Alonso, Gallego y Honey, 1997).

Un ejemplo muy claro de tales resultados lo muestran los puntajes obtenidos en el examen de PISA y en el Concurso de Ingreso al Nivel Medio Superior.

Sabemos que tales resultados dependen de múltiples factores, sin embargo, el desinterés de los alumnos ha sido para mí uno de los aspectos más sobresalientes.

Lo más delicado es que estas conductas no son exclusivas de nuestro país ya que estudios realizados al respecto como los mencionados por Coll, Palacios y Marchesi (2001), en los que se reporta información de un análisis hecho por Michel Barber en 1997, al sistema educativo inglés; muestran que alrededor del 40% de los alumnos en secundaria tienen en general falta de motivación; argumentando que las lecciones que se imparten a este nivel son largas y tediosas. Lo cual nos coloca ante una problemática que no depende totalmente de la cultura.

Siendo la principal función del docente el transmitir conocimientos y habilidades, el que esta falta de interés lleve a sus estudiantes a tratar de aprender sólo lo necesario

para lograr aprobar un curso o evitar la repetición del mismo, ocasiona que los maestros de secundaria no logren conseguir los objetivos principales de su labor, lo cual llega a generar en ellos sentimientos de frustración que pueden influir negativamente en su propia motivación y por ende en la calidad de su trabajo.

Para poder hacer frente a tal problemática debemos tener presente que la etapa de desarrollo en la que se encuentran los alumnos de la escuela secundaria es el inicio de la adolescencia, la cual está caracterizada por los cambios y la inestabilidad emocional consecuente. Asimismo, hay que considerar los desafíos y demandas que la diversidad, la tecnología y los continuos cambios hacen al sistema educativo mexicano para que logre reconocer y promover la existencia de distintos estilos de aprendizaje, la agrupación heterogénea de alumnos con necesidades especiales en las clases ordinarias, el desarrollo de destrezas curriculares transversales, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, además de la creación de relaciones interdisciplinarias entre materias diferentes pero también homogeneizar y comparar rendimientos (Vaillant, 2001).

En este sentido, podemos decir que nos encontramos ante un gran reto y que no es extraño que a los profesores de secundaria se les complique cada vez más enseñar a sus alumnos, sobre todo si se olvida la otra parte del proceso: aprender de ellos.

Por lo anterior considero necesario reflexionar sobre las estrategias que se han estado utilizando en este nivel educativo y advertir qué tan actuales siguen siendo.

Aunque se sabe que la responsabilidad de hacerle frente a tal problemática debe ser compartida entre la familia, la sociedad y la escuela (gestión escolar y docentes); en el presente trabajo se abordará únicamente la parte correspondiente al profesor, resaltando la importancia de que conozca mejor a sus alumnos y ubique los aspectos que influyen directamente en su interés por el aprendizaje; así como de crear conciencia en ellos del gran peso que tiene en tal influencia su labor cotidiana y la relación maestro-alumno en el trabajo áulico.

Así, surge la inquietud de explicar cuál es la función de la motivación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el papel que juega el docente dentro de éste para conseguir que sus alumnos se interesen más por aprender que por acreditar un curso.

En general, esta tesina intenta proporcionar información actual a los docentes de secundaria que le permita apoyar mejor a sus alumnos usando en sus clases estrategias académicas que fortalezcan su motivación por el aprendizaje

Para lograr este objetivo primero se debe considerar que los desafíos y demandas mencionados anteriormente requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores para que logren adaptarse, tanto en el contenido de su materia como en la forma de enseñarla, a las actuales necesidades que la educación básica a nivel secundaria tiene.

Tomando en cuenta que en nuestras instituciones educativas, con frecuencia, los docentes tienen una formación profesional proveniente de diferentes campos disciplinarios (medicina, ingeniería, química, odontología, historia, computación, comunicaciones, arquitectura, etc.) y se involucran en la docencia por diferentes causas, algunas de ellas sin que exista una vocación real de su parte, se tiene la necesidad de instruirlos en aspectos psicopedagógicos para mejorar la calidad de su trabajo. Inclusive si se ha enfocado desde el inicio a la enseñanza (normalistas, pedagogos, etc.), es necesario actualizarse porque casi todos ellos practican métodos de trabajo tradicionales con estrategias poco atractivas para sus alumnos que dificultan su aprendizaje y en los casos en los que el maestro intenta integrar métodos novedosos han manifestado dificultad en su desarrollo por cubrir el programa oficial de trabajo.

Así que, dada la complejidad de los procesos de aprendizaje y desarrollo personal involucrados en el ejercicio de la docencia, se debe preparar a los profesores no sólo proporcionando información teórica al respecto, sino apoyándolos a reflexionar sobre su práctica docente y acostumarlos a buscar soluciones a los problemas que enfrenta en un aula o contexto educativo particular. Así, se espera que al profesor que

se le proporciona información del cómo hacer, además del qué hacer, aplicará tales conocimientos en su aula de clase (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Entonces, en la actualidad los docentes deben estar preparados para promover un aprendizaje significativo en sus alumnos, ya que hoy en día los psicólogos educativos señalan la importancia de promover éste en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Díaz-Barriga y Hernández (2002), lo definen como “ aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Pág. 39) y describen los elementos que consideran que forman parte de este tipo de aprendizaje: **el alumno**, sus procesos de aprendizaje significativo y estratégico, su motivación e interacción entre iguales; **el docente**, en su papel de mediador de dichos procesos y proveedor de una ayuda pedagógica regulada. También se consideran los **materiales de estudio y los procesos de organización del proceso instruccional**, destacando la elaboración de estrategias de instrucción cognitivas y el diseño de actividades académicas, a través de la conformación de grupos cooperativos integrando diversas estrategias de evaluación.

En el presente trabajo se darán a conocer las características generales de la motivación, la motivación en la etapa adolescente y su influencia en el aprendizaje; además, se revisarán las características principales de ésta con la finalidad de tener una mayor comprensión del comportamiento de los alumnos que estudian en este nivel educativo y se abordarán de manera sencilla los elementos del aprendizaje significativo para poder dar a conocer como se relacionan con la motivación para el aprendizaje en los estudiantes de secundaria.

Asimismo, se proporcionará información actual sobre la Educación Básica en México (Secundaria) y finalmente se propondrán a los docentes algunas estrategias académicas que podrán usar en su trabajo cotidiano para fortalecer la motivación en sus alumnos y mejorar el rendimiento académico de éstos.

Cabe mencionar que la intención de esta tesina no es establecer un “modelo de trabajo”, sino de realizar una propuesta que influya en el maestro sobre su forma de pensar respecto al aprendizaje y la instrucción, lo que su vez le permitirá aplicar estrategias particulares de acuerdo al contexto en su práctica docente para obtener un aprendizaje significativo y por ende mejorar el rendimiento académico de sus alumnos a través de la motivación. Esto con la finalidad de contribuir al proceso de cambio de una enseñanza tradicional a una más actual, pero considerando que, como en toda transición, el cambio será gradual.

Para llegar a nuestro objetivo, los dos primeros capítulos le permitirán conocer los aspectos teóricos que servirán de base para comprender aspectos de la motivación y la adolescencia.

En el primer capítulo se llevará a cabo una revisión de las teorías de la motivación, mostrando sus orígenes y aportaciones, con el objeto de que el lector tenga una visión general de este tema.

Con respecto a la motivación para el aprendizaje también existe una gran variedad de trabajos debido a que forma parte fundamental del proceso educativo; porque a cualquier edad la motivación del estudiante es un factor clave para el aprendizaje. Por eso resulta importante entender por qué tan frecuentemente en los adolescentes desciende la motivación y con ella el desempeño escolar, especialmente al pasar de primaria a secundaria.

En el segundo capítulo, se revisarán las características de los adolescentes y de acuerdo a éstas se darán a conocer las necesidades e intereses generales en esta etapa y particulares del ambiente escolar.

El tercer capítulo nos mostrará una panorámica general de la situación actual de los docentes en la escuela secundaria, sus conocimientos sobre la motivación y la importancia que le otorgan a ésta para desarrollar su trabajo; asimismo se darán a

conocer las características, conocimientos y aspectos técnicos que los docentes deben tener para ser maestros eficaces.

En el capítulo cuatro se conocerán las condiciones necesarias en las aulas de la escuela secundaria para lograr un resultado positivo en el trabajo diario y se propondrán estrategias académicas para motivar a los alumnos con técnicas de trabajo en clase. Finalmente se comentaran aspectos generales sobre las estrategias propuestas y su forma de aplicación.

CAPÍTULO I

LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE.

La motivación y el aprendizaje han sido estudiados ampliamente y su estudio se ha concentrado en diferentes teorías que representan intentos por relacionar o integrar un determinado conjunto de hechos, que en el caso de la motivación tienen que ver con el vigor, la persistencia y las preferencias conductuales y, dentro del aprendizaje, con el cambio de comportamientos debidos a la experiencia previa.

Como la mayoría de las teorías intentan organizar estos hechos en torno a algunos constructos centrales que a veces suelen ser muy diferentes entre sí y además la investigación empírica está constantemente aportando nuevos datos, éstas se convierten en abiertas y cambiantes, lo cual hace que puedan ser modificadas o incluso desaparezcan. En este sentido, a lo largo del presente capítulo se llevará a cabo una revisión de las principales teorías motivacionales agrupadas en los enfoques o perspectivas centrales de la motivación, mostrando sus orígenes y aportaciones. Aunque se hace énfasis en las teorías contemporáneas, también se abordan las teorías iniciales ya que éstas son antecedentes que establecen las bases para entender la transición que han tenido las teorías actuales de la motivación.

Con respecto al aprendizaje, las teorías serán abordadas como tal para complementar la información de la influencia de la motivación en éste.

Debido a que el área de la motivación es una de las más amplias y también más estudiadas en psicología, de acuerdo con Palmero (2002), en este trabajo su estudio se ha dividido en dos grandes momentos: la etapa precientífica (antes de la obra de Darwin) en la que se hacía hincapié en la voluntad; y la etapa científica (después de Darwin) que implica instintos, tendencias o impulsos que proporcionan la energía necesaria, además de actividades cognitivas que dirigen la conducta hacia determinadas metas.

1.1 ASPECTOS GENERALES DE LA MOTIVACIÓN.

Todos sabemos que para mover cargas pesadas, cargas que requieren una fuerza superior a la que tiene cualquier hombre, se usan unos instrumentos que se llaman palancas. Pues bien, para mover la voluntad de los hombres, para iniciar una acción, se necesitan también palancas. El nombre técnico que tienen estas "palancas" dentro de la psicología es el de "motivos". Los motivos son esas palancas que mueven la voluntad. Tales motivos son el conjunto de razones por las que las personas se comportan en la forma en que lo hacen, es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción.

Díaz Barriga y Hernández (2002), explican que el término motivación deriva del verbo latino *movere* que significa "moverse", "ponerse en movimiento" o "estar listo para la acción". Y coinciden con Moore que en 2001, lo relaciona con "impulsos" o "fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos" (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 67).

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define a la motivación como el "dar causa o motivo para hacer una cosa.... Preparar mentalmente una acción" (pág. 906).

En Psicología ha sido definida de varias formas pero, en general, se concuerda con la definición de Woolfok (1999), considerándola un "estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta".

Así, la motivación es considerada una fuerza poderosa que nos hace actuar; pero no es un fenómeno observable en sí mismo, sino la fuerza detrás de la conducta resultante, la cual se encuentra presente en todos los seres vivos porque está relacionada con el afán de sobrevivir.

Entonces, la motivación en los humanos es un concepto complejo debido a que nuestro comportamiento puede tener muchos posibles motivos. Sin embargo, para facilitar su estudio, han sido divididos en dos clases principales: los internos y los externos, dependiendo del lugar del cual provienen. Algunos de los factores internos que inciden en la motivación humana son: las metas, necesidades, convicciones, atribuciones, expectativas, ansiedades, etc., y en la mayoría de los casos, depende de los estados fisiológicos, emocionales, los hábitos, las inclinaciones, actitudes y valores. Los factores que se originan en el entorno del individuo son: recompensas, castigos, la presión social y otras influencias ambientales (Woolfok, 1999).

1.2 REVISIÓN HISTÓRICA.

Aunque existe mucha información al respecto, la explicación motivacional de la conducta es relativamente moderna, ya que anteriormente se consideraba que la **razón** era la principal causa de la conducta humana porque ésta dirigía a la voluntad. El *racionalismo*, como era llamado este enfoque, estaba presente en los escritos de Platón y Aristóteles y dominó el pensamiento occidental hasta mediados del siglo XIX. Sin embargo, dos hechos trascendentales permitieron cambiar la explicación de la conducta humana de una *racionalista* a una *motivacional*.

-En primer lugar, fue necesario que los filósofos asociacionistas británicos, establecieran la idea de que los contenidos de la mente se formaban a través de las experiencias vividas por las personas; por lo que se deduce que la voluntad no es libre sino que está en función de las experiencias previas.

-El segundo hecho, fue de naturaleza científica: la teoría de la evolución de Charles Darwin. Sus postulados que influyeron en la motivación, desde un punto de vista psicológico son: “1) que animales y hombres representan especies progresivas dentro de un mismo continuo biológico, más que especies aisladas; 2) que el comportamiento de todas las especies tiene o pudo tener, un valor funcional para la adaptación del organismo a su medio y para la supervivencia en él”. Por lo tanto, todos

los seres vivos disponen de tendencias conductuales innatas que les llevan a responder a determinados estímulos como el hambre, la sed o el dolor y la supervivencia depende de la eliminación de tales estímulos.

Estas propuestas rompieron con las distinciones entre la conducta animal y la humana que se tenían hasta ese momento y, como consecuencia, se inició el estudio de las pautas instintivas de conducta para poder explicar el comportamiento humano, considerando las condiciones ambientales externas e internas a las que el organismo responde para sobrevivir o al menos para adaptarse al medio en que vive. Como consecuencia, este nuevo supuesto sustituye por completo al de que la conducta humana dependía de la voluntad y que las causas de la misma eran muy diferentes a las de la conducta animal.

Por lo tanto la teoría motivacional está sustentada en dos grandes pilares que la explican claramente: el determinismo y el hedonismo; el primero plantea que la conducta humana está causada por acontecimientos internos o externos que podemos conocer o utilizar para predecir la conducta. El hedonismo establece que la causa última de la conducta es la consecución del placer y la evitación del dolor (Palmero, 2002).

En la actualidad se reconoce la importancia e implicaciones de la motivación en diferentes contextos debido a las diversas investigaciones y estudios que se han llevado a cabo por los expertos. Revisemos como iniciaron esas investigaciones.

1.3 ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE MOTIVACIÓN.

Como ya se mencionó, el comportamiento humano puede tener muchos motivos que lo activan y dirigen, lo que ocasiona que la motivación sea un tema muy amplio y con muchas connotaciones complejas. Debido a esto, su estudio se ha abordado desde diferentes perspectivas o enfoques, los cuales se complementan al tratar de definirla y explicarla.

1.3.1 Enfoques inherentes al instinto:

En un principio, los psicólogos explicaron la motivación valiéndose de los instintos, es decir, de los patrones innatos de comportamiento que están determinados biológicamente; los cuales se caracterizan por conductas preprogramadas, esenciales para la sobrevivencia. Según este enfoque los instintos son los que proporcionan la energía que canaliza el comportamiento en las direcciones adecuadas (Feldman, 2002).

El psicólogo británico William Mc Dougall (1871-1938) fue uno de los primeros y más fervientes defensores de este enfoque. Propuso varias listas de instintos y estableció que cada uno de ellos estaba formado por tres componentes: Cognitivo, connativo y afectivo, el primero asume que hay una receptividad a determinados estímulos; en segundo lugar, que tiene una susceptibilidad a comportarse de determinadas formas y; finalmente, tiene un componente emocional que constituye el núcleo del instinto, ya que éste es inmutable, mientras que los otros dos supuestamente cambian con el aprendizaje.

Este enfoque fue importante en su momento, pero terminó siendo muy criticado debido a que no se basaron en un sustento metodológico básico incurriendo en criterios y opiniones propias. De esta manera se reemplaza el concepto de instinto por el de impulso. (Palmero, 2002).

1.3.2 Enfoques inherentes a la reducción de pulsiones:

Al mismo tiempo que caía el concepto de instinto, algunos investigadores comenzaron a estudiar, en condiciones controladas de laboratorio, la influencia de impulsos biológicos en la conducta animal. La teoría más elaborada e influyente del impulso fue la propuesta por Hull en 1943, en la que plantea una explicación que se

basa en la reducción de las pulsiones, la cual se centra en el supuesto de que cuando existe una necesidad biológica fundamental se produce una pulsión para satisfacerla.

Una pulsión “es una tensión motivacional o excitación, que activa al comportamiento con el fin de satisfacer alguna necesidad” (Feldman, 2002, pág. 347); existen dos tipos de pulsiones:

- 1) Las primarias o básicas (hambre, sueño, sed y sexo; son las relacionadas con las necesidades biológicas del cuerpo o de la especie en su conjunto.
- 2) Las secundarias (en las que no se satisface ninguna necesidad biológica evidente, sino más bien se generan por medio de las experiencias previas y el aprendizaje).

Y, entre todas las dificultades que se le encontraron a esta explicación del comportamiento se presentan las tres más importantes: a) la relación entre impulso y actividad resultó más compleja de lo esperado, b) podía darse la motivación en ausencia de un estado de necesidad y, c) algunos acontecimientos resultaban reforzantes aún cuando no reducían el nivel de impulso del animal.

Por todo ello, este enfoque empieza a carecer de credibilidad porque muestra ser aplicable sólo a las conductas animales (Feldman, 2002).

1.3.3 Enfoques inherentes a la voluntad:

La psicología experimental alemana de finales del siglo XIX y principios del XX trató a la voluntad como un fenómeno psíquico más, junto con los procesos cognitivos y afectivos. Entre los investigadores de la voluntad destacó Narziss Ach, que manejaba como concepto clave el de “*determinación o tendencia determinante*”; el cual hacía referencia a la influencia que puede tener sobre nuestros pensamientos y acciones la representación interna de una meta”. Hubo otros trabajos importantes de psicólogos alemanes sobre la voluntad pero junto con la Segunda Guerra Mundial, todas las aportaciones de la psicología alemana se desplomaron (Palmero, 2002).

Hasta este momento se han revisado los enfoques iniciales sobre las causas de la conducta humana y lo relativo a la importancia de la motivación para ésta; Palmero (2002), las denomina teorías primitivas de la motivación.

A continuación revisaremos algunos enfoques y teorías más recientes que también explican la conducta a través de la motivación.

1.3.4 Enfoques biológicos:

Dentro de este enfoque encontramos dos vertientes: por un lado, la cuestión evolucionista (pautas de conducta heredadas) y por otro la cuestión fisiológica (bases biológicas de la misma). La idea central de este enfoque es que los organismos nacen con determinados mecanismos auto-reguladores que mantienen un medio corporal interno estable. Cuando se produce una alteración en alguno de esos mecanismos, se origina un estado motivacional que lleva al individuo a actuar para restaurar el mecanismo auto-regulador alterado (Palmero, 2002) .

1.3.5 Enfoques relativos a los incentivos:

En contraste con los anteriores, en este enfoque se trata de explicar el comportamiento a través de estímulos externos.

Partiendo de la idea de que la conducta de los individuos es producto de la experiencia y el aprendizaje, este enfoque se apoya en el asociacionismo del condicionamiento clásico y del condicionamiento operante

Tiene sus orígenes en la investigación animal realizada en el contexto de la psicología del aprendizaje, en la que el concepto de recompensa se refiere a cualquier objeto ambiental atractivo que sigue a una conducta, haciendo que incremente la

posibilidad de que esa conducta se vuelva a repetir; el concepto de incentivo se refiere a cualquier objeto ambiental atractivo o aversivo cuya anticipación provoca en el individuo una conducta de aproximación o evitación del mismo. Se definen dos tipos de incentivos: los primarios y los condicionados o aprendidos. Los primeros son de naturaleza biológica y los segundos son producto de una asociación entre los incentivos biológicos y las respuestas (Palmero, 2002).

1.3.6 Enfoques cognitivos:

Se centran en el papel que desempeñan los pensamientos y la comprensión del mundo para explicar la motivación y son, todavía, los que predominan en la explicación de la conducta motivada.

Estos enfoques establecen que las conductas se activan y regulan en función de las creencias, expectativas, metas, planes, esquemas y atribuciones del éxito o del fracaso. En los enfoques cognitivos es precisamente la importancia que la persona da a sus percepciones individuales y a sus creencias lo que la investigación actual ha estudiado. Un ejemplo claro de ello es la motivación al logro, en la que se explica de qué manera influye en la motivación la expectativa de éxito de la gente junto con el valor que le da a la tarea.

1.3.6.1 Motivación al logro.

Es la motivación interna que hace énfasis en el desarrollo de metas. McClelland y Atkinson (1953), se encuentran entre los primeros que se interesaron en el estudio de la motivación de logro. Aseguran que las personas que tienen una elevada necesidad de logro son las que se esfuerzan por sobresalir en algún campo, no por alguna recompensa externa sino por un interés interno.

Atkinson en 1964, complementó la teoría de logro al advertir que, además de la motivación de logro, todos tenemos la necesidad de evitar el fracaso.

Por otro lado, el éxito obtenido con demasiada facilidad puede disminuir la motivación de quienes tienen una elevada necesidad de logro. La motivación de logro alienta la motivación para aprender, que en cambio decrece con la ansiedad y el temor al fracaso.

Otra explicación es verla como un conjunto de creencias conscientes y valores moldeados principalmente por las experiencias recientes con retos y fracasos y, por factores en la situación inmediata como la dificultad de la tarea o los incentivos disponibles.

Dentro de este tipo de motivación DeCharms (1984), Deci y Ryan (1994), consideran la necesidad de autodeterminación como un aspecto importante que forma parte de la motivación al logro. Es el poder decidir qué haremos y cómo; la pretensión de que sean los deseos, más que las recompensas o presiones externas, los que determinen los actos.

Como se mencionó anteriormente un elemento base en el sentimiento de logro es el establecimiento de metas, ya que de según Locke y Latham (1990), las metas son lo “que un individuo se esfuerza por lograr”; y enlistan cuatro razones principales por las que mejoran el desempeño:

1. Dirigen la atención a la tarea. Se puede enfocar el esfuerzo en algo establecido claramente.
2. Movilizan los esfuerzos. A mayor dificultad de la tarea, mayor será el esfuerzo realizado.
3. Incrementan la persistencia. Tener un objetivo claro permite evitar distracciones o rendirse rápidamente.
4. Promueven la formulación de nuevas estrategias. Cuando las primeras no fueron suficientes.

Para que esto se logre, también deberá considerarse que las metas que son específicas, moderadamente difíciles y que tienen altas probabilidades de ser alcanzadas, son las que fortalecen la motivación y la persistencia.

Además de metas realistas, el individuo requiere de una adecuada planeación personal, de realizar actividades necesarias para alcanzar esas metas, de responsabilizarse por sus acciones y tener confianza personal para estimular su motivación de logro.

Ryan (1991), considera que también el establecer lazos emocionales con la gente que es importante en nuestra vida, influye en ésta. Por ejemplo, cuando los educadores y los padres son sensibles y se muestran preocupados por los intereses y el bienestar de los niños, éstos tienen más motivación intrínseca.

Hay que considerar como un gran obstáculo dentro de este tipo de motivación a un fenómeno que puede presentarse. Debido a que la apatía es una reacción lógica ante el fracaso en los alumnos, si éstos creen que sus causas son estables y que están fuera de su control, es poco probable que cambien esa actitud. A esta retroalimentación compasiva, se le conoce como desesperanza aprendida y es consecuencia de una inadecuada motivación de logro.

El desamparo aprendido parece ocasionar tres clases de déficit: los motivacionales, cognoscitivos y afectivos. Los estudiantes que se sienten desamparados se mostrarán desmotivados y renuentes a trabajar (citados en Woolfok, 1999).

Stipek en 1993, nos dice que hay dos explicaciones generales sobre este tipo de motivación (citados en Woolfok, 1999). La primera nos habla de la importancia de los genes, es decir, que una motivación de logro elevada se encuentra en la familia y se adquiere por herencia, además de ser fomentada y reforzada por los padres durante la dinámica cotidiana; cuando los padres le permiten al hijo resolver los problemas por sí sólo sin irritarse por sus fracasos iniciales.

Vidler en 1988, propone algunas características de las personas con alta motivación al logro:

- 1) Se interesan por la relevancia del logro en sí misma, más que por las gratificaciones que este hecho aporte.
- 2) Evalúan los papeles sobre las oportunidades de destacar, más que por las de prestigio.
- 3) Prefieren situaciones en las que puedan asumir la responsabilidad personal por los resultados de sus esfuerzos.
- 4) Gustan de controlar sus propias trayectorias en vez de confiar al destino, el azar o la suerte.
- 5) Les agrada hacer juicios independientes basados en sus evaluaciones y experiencias propias, en vez de basarse en las opiniones de otras personas.
- 6) Fijan sus objetivos cuidadosamente dependiendo de las probabilidades de éxito de diversas alternativas, con objetivos poco riesgosos.
- 7) Se interesan por el futuro de mediano a largo plazo, prefieren frutos más amplios en el futuro que premios más reducidos en el presente.
- 8) Gustan de obtener retroalimentación inmediata, regular y concreta sobre su comportamiento.

Para lograr este tipo de motivación en las personas influyen diversos factores, entre ellos resaltan las practicas educacionales de las madres: premiar a los hijos de manera afectiva -con cariños, abrazos y besos- y no de forma material; así como fomentar la confianza en ellos mismos. Lo cual se refuerza con los maestros en el salón de clases (citado en Sarmiento, 2004).

Otro aspecto fundamental en la teoría motivacional cognoscitiva que cobró fuerza a partir de la motivación de logro es la atribución ya que establece que en la motivación influyen, además de nuestras creencias, las atribuciones sobre lo que sucede y sus causas.

1.3.6.2 *Atribución.*

Según Weiner (1992), casi todas las causas a las que las personas atribuyen sus éxitos o fracasos pueden caracterizarse en términos de tres dimensiones: locus (localización interna o externa de la causa), estabilidad (si se mantiene o cambia), y responsabilidad (si la persona puede controlarla).

La atribución es cuando las personas atribuyen sus éxitos y fracasos a la habilidad, el esfuerzo, el estado de ánimo, el conocimiento, la suerte, la ayuda, el interés, la claridad de las instrucciones, la interferencia de los demás, las políticas injustas, etc.

En cuanto a la localización de la causa (locus interno/externo), tiene una estrecha relación con los sentimientos de la autoestima. Es decir, si el éxito se atribuye a razones internas habrá más posibilidades de tener una autoestima más alta y viceversa.

La dimensión de la estabilidad parece estar relacionada a las expectativas sobre el futuro, si los educandos atribuyen su éxito (o fracaso) a factores estables como la dificultad de la materia, para el futuro esperarán más éxitos (o fracasos). Pero si atribuyen el resultado a factores inestables como el estado de ánimo o la suerte, cuando vuelvan a enfrentar tareas similares esperarán (o desearán) que ocurran cambios. La dimensión de la responsabilidad se relaciona con emociones como el enojo, la lastima, la gratitud, o la vergüenza.

Seligman (1975) afirmó que cuando las personas llegan a creer que no tienen el control sobre los acontecimientos y resultados de sus vidas, también adquieren un desamparo aprendido (citados en Woolfok, 1999).

1.3.7. Nuevos enfoques

En general, los enfoques recientes se centran en el desarrollo de una motivación intrínseca en las personas, en lograr que realicen una actividad por la simple satisfacción de hacerla, sin nada exterior que los obligue.

Basados en los aspectos cognitivos ya mencionados la motivación intrínseca se alimenta del autocontrol (autonomía), el hacer las cosas de manera satisfactoria (aptitud), sentir que forma parte de algo (pertenencia y relación), sentirse bien consigo mismo (autoestima) y hallar placer en lo que se hace (participación y estímulo). En la medida en que estos aspectos se consoliden la motivación será incrementada.

Autonomía: Todos los individuos sentimos la necesidad innata de ser autónomos y controlar nuestra vida, esta necesidad se satisface cuando el individuo siente que está actuando por su propia voluntad y no por imposiciones. Es el comportarse con la libertad de elegir y tener opciones, no por estar forzado a cumplir los deseos de otros.

El enfrentar desafíos, explorar de manera independiente y resolver problemas es el fundamento del comportamiento intrínsecamente motivado.

Aptitud: El sentirse capaz de hacer las cosas, es decir, interactuar de manera eficiente con el medio. Para lograr esto, la persona deberá esforzarse y tratar de hacer las cosas lo mejor posible, realizando todos los intentos que se requieran hasta dominar la tarea y sentirse capaz de hacerla nuevamente. Pero será necesaria cierta sensación de éxito o de mejoría para que se mantenga la motivación intrínseca, lo que dependerá de la dificultad de la tarea.

Pertenencia y Relación: La necesidad de pertenecer a un grupo y relacionarse con otros influye de manera decisiva en la motivación intrínseca, pero es necesario un ambiente de cordialidad y comunicación entre los miembros del grupo para aumentar el nivel de rendimiento ya que esto genera seguridad personal y la confianza de tener un lugar dentro de la sociedad. Por el contrario, cuando se presenta la competencia negativa y no hay una integración social, se generan conductas antisociales que derivan de un sentimiento de rechazo e inseguridad.

Autoestima: El conocer nuestras fortalezas, debilidades, capacidades, valores y temperamento permiten al individuo hacer un juicio de valor hacia su persona, de este concepto

que se tenga de sí mismo dependerá su comportamiento en general. La autoestima implica la importancia que se tiene como ser humano, la capacidad de responsabilizarse por uno mismo y por los demás, respetando las características particulares de cada uno. El desarrollo de una autoestima positiva genera a su vez una identidad propia.

Participación y estímulo: se refiere a la necesidad de los individuos de llevar a cabo acciones que les proporcionan placer físico, social, intelectual o psicológico; lo cual a su vez genera una motivación intrínseca por volver a realizar las actividades que generaron tal sensación (Raffini, 1998).

La figura 1.1 presenta esquemáticamente los componentes de las acciones que provocan motivación intrínseca en las personas:

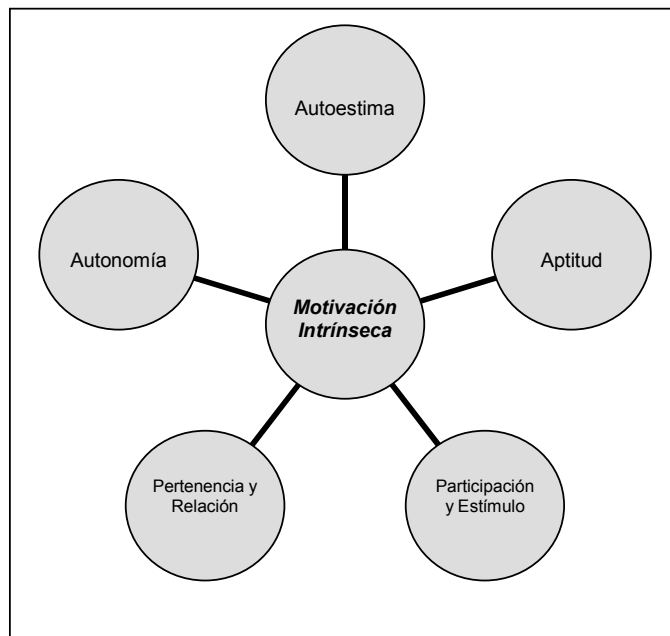


Figura 1.1 Motivación Intrínseca.

Los enfoques anteriores se ordenaron en una jerarquía de lo básico a lo complejo y de acuerdo a la forma en como fueron evolucionando a través del tiempo.

Cada uno nos muestra diferentes puntos de vista sobre las causas de la motivación en los individuos y nos permite tener una panorámica general sobre este tema, ya que todos ellos contribuyen a la persistencia y al aprendizaje exitoso.

La motivación al logro, las necesidades que se incluyen en ésta, la atribución y, en general, la motivación intrínseca, servirán de base para proponer algunas estrategias motivacionales en este trabajo.

Y, para complementar lo visto hasta ahora, a continuación se abordarán aspectos generales sobre el aprendizaje y las teorías que lo estudian resaltando la función que la motivación tiene en cada una de éstas.

1.4 APRENDIZAJE (ASPECTOS GENERALES).

Como es sabido el principal objetivo de la educación es el aprendizaje, el cual se otorga a través del proceso de enseñanza, pero ¿qué diferencia existe entre ambos conceptos? “La *enseñanza* es el proceso de organización de la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa de los alumnos, que implica la apropiación por éstos de la experiencia histórica - social y la asimilación de la imagen ideal de los objetos, su reflejo o reproducción espiritual, lo que contribuye a mediatizar toda su vida, favoreciendo la socialización y la formación de valores”.

El aprendizaje “es un proceso en el que participa activamente el alumno, dirigido por el docente, y en el que el primero se apropia de conocimientos, habilidades y capacidades, en comunicación con los otros, en un proceso de socialización que favorece la formación de valores y experiencias que permiten adquirir una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta”. Así, la enseñanza y el aprendizaje constituyen un proceso, que está regido por leyes pedagógicas, psicológicas, lógicas y filosóficas, entre otras. Estas leyes deben conocerse por los docentes, a los efectos que este se desarrolle como un sistema y es necesario

especificar que en este *proceso aprenden ambos: docentes y estudiantes* (Zilbertstein, J. y Portela, R., 2002).

Para comprender mejor esta definición se tocaran algunas cuestiones implicadas:

En primer lugar se parte de que el aprendizaje puede ser entendido como:

Producto. Resultado de una experiencia o el resultado que acompaña a la práctica.

Proceso. En el que el comportamiento se cambia, perfecciona o controla.

Función. Es el cambio que se origina cuando el sujeto interacciona con la información (materiales, actividades y experiencias).

En segundo lugar, se considera necesario comentar los tres cambios que se presentan en la década de los 80's, respecto a tal concepción: 1) se pasa de una orientación psicologicista a una integración a la teoría de la enseñanza o del currículo; 2) de un paradigma conductista a otro de orientación cognitiva y, 3) el concepto se amplía para englobar lo cognoscitivo, lo afectivo y efectivo.

En tercer lugar, a partir de estos cambios Alonso, Gallego y Honey (1997) mencionan algunas especificaciones propuestas por Zabalza en 1991:

1. *El aprendizaje como constructo teórico. ¿Cómo se aprende?*

Él parte de teorías y constructos científicos que permiten afrontar mejor (de manera científica) los hallazgos empíricos. Para conocerlo mejor de manera didáctica, presenta algunas ideas clave:

- Es una acción que se desarrolla a dos niveles: el comportamiento y el pensamiento.
- Reúne unas características particulares: orientado por objetivos, dirigido al desarrollo global del sujeto, delimitado por las necesidades personales y las convenciones sociales.
- Es un proceso en el que participan activa y conscientemente el profesor y el alumno.

- Saber cómo aprende el alumno y qué variables influyen en ello para así saber más sobre qué hacer para ayudar al alumno a aprender mejor.

2. *El aprendizaje como tarea del alumno.* ¿Cómo aprenden los alumnos?

- El aprendizaje es un proceso activo dentro del alumno en el que influye el profesor.
- Los resultados del aprendizaje dependen tanto de la información que el profesor presenta como del proceso seguido por el alumno para procesar la información.

Así, se consideran dos tipos de actividad que condicionan el aprendizaje: las *estrategias de enseñanza* (cómo se presenta el material en un tiempo y una forma determinada) y las *estrategias de aprendizaje* (cómo el docente a través de su propia actividad organiza, elabora y reproduce dicho material).

3. *El aprendizaje como tarea del profesor.* ¿Cómo enseñar a aprender?

El profesor pasa de ser el que “enseña” a ser “el que facilita el aprendizaje”. Este enfoque repercute a varios niveles:

- Debe saber sobre procesos y estrategias de aprendizaje, mecanismos cognitivos y sociales del desempeño aprendiz, dirección de los aprendizajes, etc.
- Su formación debe ser completa, es decir, especializarse en los contenidos a impartir pero también formarse en estrategias de “facilitación del aprendizaje”.
- Debe distribuir su tiempo entre la enseñanza de contenidos y la enseñanza directa o indirecta de estrategias de aprendizaje.

Por tanto, se puede concluir que el aprendizaje es, bajo esta perspectiva, una tarea del profesor por una doble razón:

- las estrategias que los estudiantes aplican en su aprendizaje influyen directamente en la calidad de éste, y
- tales estrategias son aprendibles y mejorables a través de la actuación del profesor.

Entonces, para lograr la optimización del aprendizaje en sus alumnos, el docente debe conducirse por dos vías principales:

-Vía Técnica: manejo de técnicas por parte del maestro y la enseñanza de técnicas a sus alumnos.

-Vía relacional: promover la relación afectiva y utilizar la alabanza y reconocimiento al esfuerzo para mejorar los resultados.

Y, para concluir con el análisis de la definición de aprendizaje que aquí se presenta, se puede afirmar que una definición completa de aprendizaje debe incluir tales supuestos (Alonso, Gallego y Honey 1997).

A manera de recapitulación, a continuación se comentarán algunos temas que se han considerado al hablar de aprendizaje y enseñanza.

Temas fundamentales en el estudio del aprendizaje	{	¿Cómo ocurre el aprendizaje? ¿Qué factores influyen en él? ¿Cuál es la función de la memoria? ¿Cuál es la función de la motivación? ¿Cómo ocurre la transferencia?
---	---	--

¿Cómo ocurre el aprendizaje?

De acuerdo al enfoque cognoscitivo, se considera un fenómeno mental, interno, que se infiere de lo que la gente dice y hace. Este enfoque enfatiza la adquisición de conocimientos y estructuras mentales, así como el procesamiento de información y creencias. Para la práctica educativa, dichas teorías insisten en que el conocimiento sea significativo y en tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes acerca de sí mismos y de su medio; por lo que los maestros deben conocer cómo se manifiestan los procesos mentales durante el aprendizaje y así poder llevar a cabo las mejores actividades para sus alumnos.

¿Qué factores influyen en él?

Tanto el medio como las diferencias individuales influyen en el aprendizaje de las personas. Las teorías cognoscitivas resaltan el cómo procesan los alumnos la información que reciben del medio (cómo la reciben, la repasan, transforman, codifican, almacenan y recuperan), en general, la forma en que la procesan determinará lo que aprendan, el cómo lo hagan y el uso que den a lo aprendido.

¿Cuál es la función de la memoria?

Su función es relevante, desde la perspectiva cognoscitiva (obviamente), ya que las teorías del procesamiento de información -como ya se abordó anteriormente-, equiparan el aprendizaje con el almacenamiento en la memoria a través de la codificación del conocimiento organizado y significativo. Realmente, la memoria resulta muy importante para el aprendizaje, ya que éste dependerá de la forma en cómo se almacena la información y cómo se recupera. Por tanto, la forma en que se presenta el material a los alumnos determinará que ellos puedan organizarlo, relacionarlo con lo que ya saben y recordarlo significativamente.

¿Cuál es la función de la motivación?

Los conductistas sólo la ven como un incremento en la frecuencia de las respuestas, pero no establecen mayor relación con el aprendizaje. Sin embargo, casi todas las teorías contemporáneas opinan que motivación y aprendizaje se relacionan íntimamente pero no son sinónimos y se enfocan más a la función de la persona. Las teorías cognoscitivas señalan algunos procesos cognitivos que motivan a los estudiantes: las metas, las comparaciones sociales y la autoeficacia.

Pero en realidad la mayor importancia debe estar en no separar la motivación y el aprendizaje, es decir que los efectos motivadores deben estar incluidos en las prácticas docentes y en los demás elementos del aula para asegurar que los alumnos sigan motivados para aprender.

¿Cómo ocurre la transferencia?

Este término se refiere a la aplicación del conocimiento obtenido en nuevas formas, con nuevos contenidos o en situaciones distintas de aquellas en que fue adquirido; es decir si en los casos en los que el aprendizaje anterior facilita u obstaculiza el nuevo. Los cognoscitivistas postulan que la transferencia depende de la forma en que la memoria almacena la información y sólo se da si el estudiante comprende la forma de aplicar el conocimiento en diversas situaciones. Por ello, se acentúa la importancia de que los docentes deben incluir en sus lecciones información acerca de los usos y aplicaciones de los temas que se están trabajando, incluyendo la forma de utilizar la información en distintos contextos, enseñar reglas y procedimientos aplicables en diversas situaciones, es decir, brindar retroalimentación sobre los múltiples beneficios que obtendrán a partir de las habilidades y estrategias obtenidas en el aula de clase (Schunk, 1999).

1.5 PRINCIPALES TEORÍAS DEL APRENDIZAJE.

Después de reconocer los enfoques que han tratado de explicar la motivación humana y de revisar algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje se repasarán las principales teorías del aprendizaje.

1.5.1 Conductuales.

Partiendo del hecho de que el comportamiento debe explicarse por experiencias observables, los conductistas no consideran a los pensamientos, sentimientos y motivos como su objeto de estudio, ya que no es posible observarlos directamente.

Así, en esta teoría se refuerzan de manera sistemática ciertas conductas con la finalidad de adquirir hábitos o tendencias de comportamiento a través de **incentivos**.

Los incentivos son objetos o acontecimientos atractivos o desagradables que se otorgan o aparecen como consecuencia de una determinada conducta para alentarla o desalentarla (Woolfok, 1999).

Tal reforzamiento se realiza a través del condicionamiento clásico y el condicionamiento operante, en los que se hace énfasis en el *aprendizaje asociativo*: cuando dos eventos están conectados entre sí, es decir, se asocian.

El condicionamiento se ha aplicado en varias situaciones fuera de los laboratorios para cambiar el comportamiento humano, según Alberto y Troutman (1995), su aplicación más común es en los salones de clase buscando tres objetivos principales: incrementar el comportamiento deseable, usando claves y moldeamientos y reducir comportamientos indeseables (citados en Santrock, 2002).

Si se utilizan de manera adecuada las técnicas conductuales ayudan a manejar el salón de clases.

En general, los conductistas enfatizan las fuentes **extrínsecas** como claves en la motivación de las personas, situación a la que van dirigidas las principales críticas a esta teoría que no considera aspectos internos.

1.5.2 Humanistas.

La postura humanista surge debido a la necesidad de dar una explicación más global a este tema, ya que pensaban que ni la teoría conductual ni la freudiana lo habían conseguido aún. Los humanistas acentúan las fuentes **intrínsecas** como las necesidades de “autorrealización” (Maslow 1968, 1970), “la tendencia innata a la realización” (Rogers y Freiberg, 1994) o la necesidad de “autodeterminación” (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991) como las principales causas de la motivación. En general, se hace énfasis en la libertad personal, la elección, la autodeterminación y la lucha por el crecimiento personal (En Woolfok, 2002).

En el modelo motivacional que propone Maslow se conceptualiza a las necesidades motivacionales en una jerarquía que simula una pirámide (figura 1.2). En esta pirámide las necesidades primarias se encuentran en la base y las de orden superior se van ubicando en los siguientes niveles, mostrando cómo avanza la motivación, porque sólo si van quedando satisfechas las fases anteriores se podrá llegar a la autorrealización, que es el máximo estado de satisfacción personal, según dicha teoría.

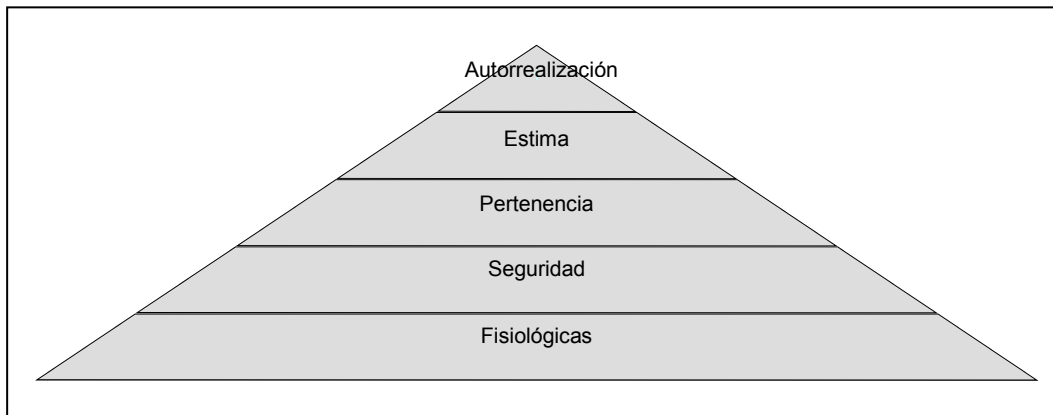


Figura 1.2. Jerarquía de Necesidades de Maslow.

A pesar de que las investigaciones realizadas sobre este tema no han logrado confirmar las premisas de este modelo, se ha destacado la importancia de dos de sus aportaciones principales: la complejidad de las necesidades humanas y el hecho de que si las necesidades básicas no están satisfechas no se podrán satisfacer las de orden superior (Feldman, 2002).

En cuanto al trabajo de Deci, se resalta la necesidad de los sujetos de experimentar autonomía y toma de decisiones en sus actos. Esto explica un poco los comportamientos de rebeldía hacia las reglas, los controles o las órdenes impuestas por otros.

1.5.3 Cognoscitivas.

Los teóricos cognoscitivos consideran que la conducta está determinada por el pensamiento y no por recompensas y/o castigos; enfatizando también el valor **intrínseco** de ésta. En esta teoría se considera que las personas son activas, curiosas y que se esfuerzan por resolver problemas relevantes porque lo disfrutan y porque quieren entender (Woolfok, 1999).

Los principales enfoques cognoscitivos del aprendizaje serán abordados de acuerdo con el planteamiento de Santrock (2002): *cognitivo-social, procesamiento cognitivo de la información, constructivismo cognitivo y constructivismo social*.

En el cognitivo-social, Bandura (1986) postula que una fuente de motivación se encuentra en los pensamientos y las predicciones sobre los posibles resultados de la conducta. Enfatiza cómo los factores del comportamiento, el ambiente y la persona interactúan para influir en el aprendizaje. Centra la mayor importancia en las consecuencias de la conducta pero desde el valor mental informativo, anticipándose a ellas. Por lo que la autoeficacia y los reforzadores vicarios, como reforzadores, son imprescindibles para la motivación. También destaca la importancia de la elección personal de metas junto con la autopercepción de autoeficacia del individuo para poder lograrlas. Bandura (1995) define la autoeficacia como “las creencias en las propias capacidades de organizar y emprender los actos requeridos para manejar las situaciones futuras”. El sentido de eficacia tiene cuatro principales influencias: las experiencias de dominio (éxitos o fracasos en un área en particular), las experiencias vicarias (observar el triunfo o el fracaso de individuos parecidos a nosotros), la persuasión social (el aliento que recibimos de otros) y la retroalimentación fisiológica o emocional.

Algunos enfoques del *procesamiento de información* se apoyan en el constructivismo, ya que consideran al aprendiz como un ser activo que trata de darle

sentido a las tareas que realiza, siendo el profesor un guía para lograrlo. Los que lo consideran sólo un ser pasivo que memoriza la información, no son constructivistas.

Este enfoque se caracteriza por el estudio del pensamiento, los mecanismos de cambio y la automodificación.

En el *constructivismo cognitivo* se resalta la construcción cognitiva del pensamiento y la comprensión hecha por el niño. Esta teoría se basa en los principios del desarrollo cognitivo propuestos por el famoso psicólogo suizo Jean Piaget (1896, 1980).

A través de su observación cuidadosa, Piaget mostró al mundo las maneras de descubrir cómo es que el niño actúa y se adapta al mundo; así como los elementos importantes que hay que buscar en su desarrollo cognitivo. Describiendo este proceso mediante cuatro etapas que explican el cambio del pensamiento del niño de acuerdo a su edad, desde una etapa sensoriomotriz (del nacimiento a los 2 años), a la del pensamiento operacional concreto (a partir de los 11 años). Especificando que estos cambios sólo pueden ocurrir si la estructura del contexto permite avances graduales al siguiente nivel y estableció la idea de que los conceptos surgen por una serie de logros parciales que conducen al entendimiento y la comprensión.

Algunas características de dichas etapas se revisarán en el siguiente capítulo para describir a la adolescencia como un período del desarrollo del individuo, en la cual inevitablemente se incluye el área cognitiva.

Las ideas piagetianas incluyen la aportación de algunos aspectos importantes para describir al pensador crítico y constructivo, como los de asimilación, acomodación, permanencia del objeto, egocentrismo, conservación y razonamiento hipotético-deductivo.

La asimilación ocurre cuando los niños incorporan nueva información en su conocimiento existente; la acomodación se da en el momento en que esa nueva

información se ajusta a sus conocimientos previos. Ambos procesos son los responsables de cómo el niño usa y adapta sus esquemas¹. Consideraba que uno de los primeros logros que tiene el niño es el de la permanencia del objeto, ya que es cuando reconoce que los objetos y eventos existen aún si no son vistos, oídos o tocados. Este logro junto con el de poder diferenciar entre él y el medio que lo rodea son destrezas obtenidas al final del período sensoriomotriz.

Al egocentrismo lo considera como la principal dificultad de la etapa preoperacional, ya que impide que el niño logre distinguir entre una perspectiva propia y la de otros.

Respecto al sentido de conservación, Piaget se refiere a la idea que tiene el niño de que ciertas características del objeto permanecen, aún cuando éste cambia de apariencia, el cual sugiere que el niño se encuentra en la etapa operacional concreta del pensamiento.

El término de razonamiento hipotético-deductivo, es característico de los pensadores operacionales formales (nivel en el que se encuentran los adolescentes), y se refiere a que cuentan con la capacidad para diseñar planes para resolver problemas y probar posibles soluciones sistemáticamente.

Esta teoría ha enfrentado diversos desafíos que se enfocan sobre todo en la falta de precisión al describir cómo aprenden los niños.

Sin embargo, hay otra teoría constructivista, la cual ha recibido más atención últimamente. La teoría del *constructivismo social*, propuesta por el ruso Lev Vigotsky (1896-1934). Ésta se centra en la colaboración con otros para producir el conocimiento y la comprensión en el individuo.

¹ Piaget define al esquema como concepto o marco de referencia que existe en la mente del individuo para organizar e interpretar la información.

La aportación que realizó Vigotsky al enfoque constructivista de Piaget es el afirmar que el aprendizaje es situado y colaborativo; sugiriendo que el aprendizaje avanza más a través de actividades sociales que demandan cooperación.

Él consideraba importante conocer el proceso de desarrollo del individuo, porque esto nos permite entender su funcionamiento cognitivo; pero argumentó que para entenderlo mejor se deben examinar las herramientas que lo median, para él la principal es el lenguaje. Tales herramientas cognitivas tienen su origen en las relaciones sociales y actividades culturales del individuo.

De acuerdo a sus ideas, implementó algunos conceptos que influyen en la relación entre aprendizaje y desarrollo, complementándose entre sí:

-La zona de desarrollo próximo (ZDP): Es el “rango de tareas que resultan muy difíciles para que los niños las realicen solos, pero que pueden aprender con la guía y asistencia de los adultos o de otros niños más diestros”. Involucra las destrezas cognitivas en proceso de maduración en el niño y su nivel de desempeño con la ayuda de una persona más calificada.

-Andamiaje: es una técnica que está muy ligada a la ZDP, ya que permite cambiar gradualmente el nivel de apoyo que el facilitador otorga al estudiante. Es decir, que cuando la tarea es nueva, las instrucciones se dan de forma más directa; pero cuando la competencia del niño, en esa tarea aumenta, cada vez se dará menos asistencia.

Para lograr conocer un poco el desarrollo del pensamiento en los niños, Vigotsky consideraba que el lenguaje es una poderosa herramienta. Pensaba que el pensamiento y el lenguaje inicialmente se desarrollaban de manera independiente y luego se fusionaban; a diferencia de Piaget, él creía que el lenguaje tiene bases sociales, hasta en las formas más tempranas y que cuando se éste se ha interiorizado

refleja madurez, porque son más competentes socialmente que quienes no o hacen. El cuadro 1.1 muestra claramente las diferencias y similitudes entre ambas teorías.

TEMA	VYGOTSKY	PIAGET
Constructivismo	Constructivista Social	Constructivista cognitivo
Etapas	No propone etapas generales del desarrollo	Fuerte énfasis en las etapas (sensoriomotriz, preoperacional, operacional concreta y operacional formal)
Claves del proceso	Zona de desarrollo próximo, lenguaje, diálogo, herramientas de la cultura	Esquema, asimilación, acomodación, operaciones, conservación, clasificación, razonamiento hipotético-deductivo
Papel del lenguaje	Mayor; el lenguaje juega un poderoso papel en dar forma al pensamiento	Mínimo; la cognición primitiva dirige al lenguaje
Punto de vista sobre la educación.	La educación juega un papel central, ayuda a los niños a aprender las herramientas de la cultura	La educación meramente refina las destrezas cognitivas del niño que ya han emergido
Implicaciones en la enseñanza	El maestro es un facilitador y un guía, no un director; establece muchas de las oportunidades que los niños tienen de aprender con el maestro y otros compañeros más calificados	También ve al maestro como un facilitador y un guía, no como director; brinda apoyo al niño para explorar su mundo y descubrir conocimientos

Cuadro 1.1 Comparación de las teorías de Vigotsky y Piaget. (Santrock, 2002, pág. 68)

En general, el constructivismo plantea que la información no se vierte a la mente de los estudiantes, sino que ellos exploran y descubren el conocimiento, reflexionan y piensan en forma crítica: lo construyen.

De manera cada vez más acentuada, la tendencia de la reforma educativa en los países desarrollados es enseñar desde una perspectiva constructivista, en la cual el maestro funciona como guía y facilitador (Santrock, 2002).

Respecto a esta importante función del docente revisaremos uno de los aspectos en los que tiene mayor incidencia: la motivación de sus estudiantes. La figura 1.3 resume las aportaciones que las teorías del aprendizaje presentadas anteriormente han hecho a la motivación escolar.

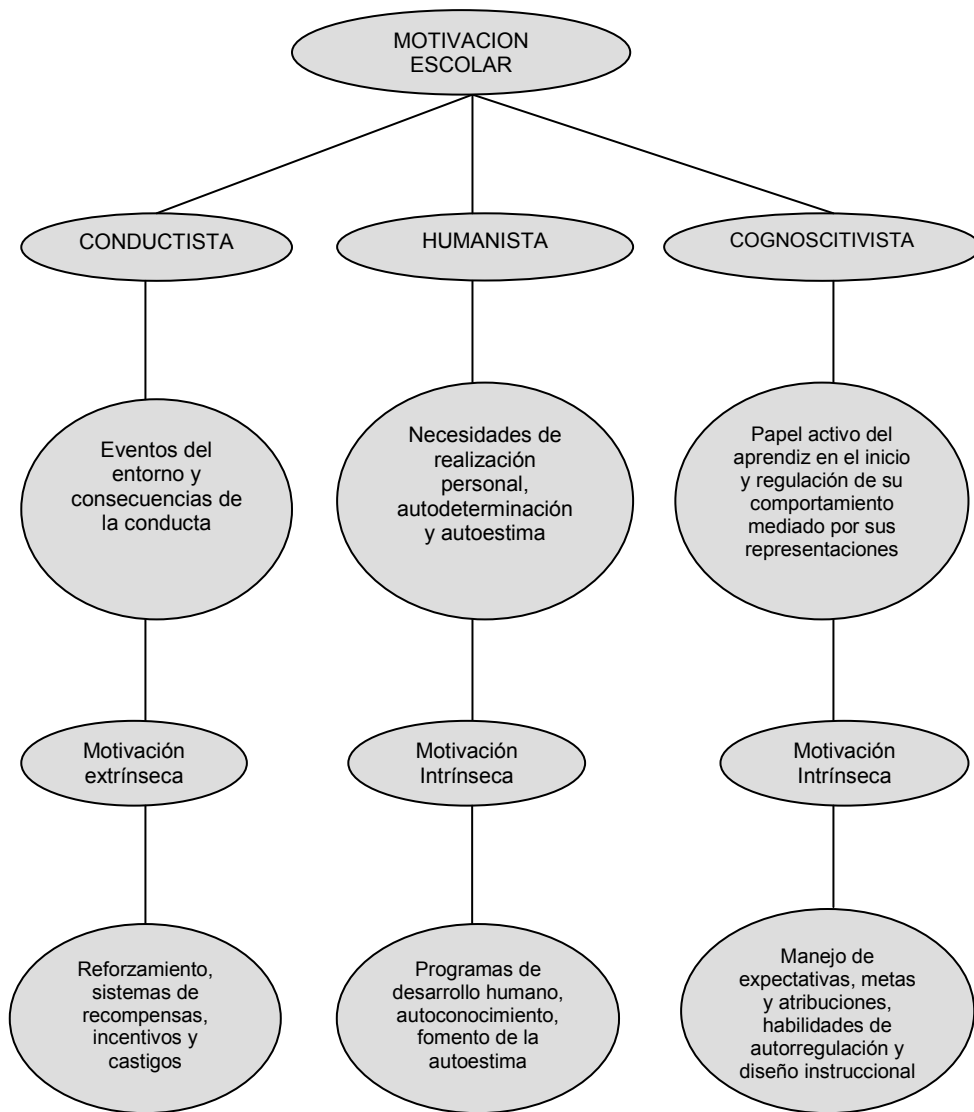


Figura 1.3 Teorías que explican la motivación escolar. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002 pág. 68).

1.5.4 Constructivistas.

Como se pudo observar en el apartado anterior, junto con el auge del cognoscitvismo en la educación, a los docentes constantemente se les menciona la importancia de establecer procesos constructivistas en las aulas, sin embargo, aún hay profesores a los que no les queda claro qué es el constructivismo y, sobre todo, cómo implementarlo.

El primer obstáculo a enfrentar, es que la mayoría de los maestros aprendió bajo lineamientos poco afines con esta propuesta educativa: nuestros profesores poco sabían del aprendizaje significativo y de la participación activa del educando.

En el constructivismo se considera al aprendizaje como un proceso único y personal que se da entre el sujeto y el objeto a conocer, y coloca al enseñante como facilitador de dicho proceso, para lo cual debe conocer la manera como el sujeto desarrolla su actividad cognoscitiva. También plantea que cada uno de nosotros somos responsables de aquello que queremos aprender o "intentamos aprender" y que lo hacemos a través de lo que percibimos con nuestros sentidos y lo que nuestra mente registra e incorpora a otros conocimientos previos. Con lo anterior, el nuevo conocimiento queda asimilado y acomodado a lo que previamente ya sabíamos y que determinó nuestra forma de actuar.

Por eso el concepto de aprendizaje significativo es tan importante dentro del constructivismo, pues todos hemos experimentado que al mirar vemos primero aquello que nos interesa o llama más nuestra atención y dejamos de ver lo que no es importante para nosotros. Por muy interesantes que sean los datos que se intente enseñarnos, si no están acordes con la edad y las circunstancias de nuestra vida, no penetran ni se convierten en experiencia de aprendizaje.

Pero, para que sea significativo se debe lograr que el manejo de los conocimientos que adquirimos, al ser percibidos por una o varias vías perceptuales, sean importantes para nosotros, lo cual permitirá que los registremos e incorporemos; es decir los guardamos en la memoria. Este proceso sólo se da cuando los conocimientos "son interesantes y adecuados", es decir tienen un significado para nosotros y sus propiedades son afines a nuestra necesidad de aprender.

El constructivismo parte de la idea de que el aprendizaje debe ser una experiencia completa, por lo que propone la estimulación del aprendizaje con todo el

cuerpo, porque no sólo aprendemos lo percibido por los ojos o los oídos, sino por todos los sentidos incluidos el tacto, el olfato y el gusto.

Los educadores —cuando están sensibilizados a la propuesta constructivista— dan un margen de libertad a sus alumnos: ellos interactúan con los objetos y los conceptos según sus necesidades.

En ese sentido, el constructivismo impulsa a retomar aquello que ya sabe un niño para ayudarlo a aprender más, lo enseña a utilizar lo que le interesa y le es más cercano, para que el nuevo aprendizaje se acomode y enriquezca lo que ya comprende, formando un nuevo saber.

En este asimilar lo que nos es propio y afín, es donde adquiere un papel primordial lo que llamamos el contexto; es decir lo que rodea el conocimiento y determina en gran parte las conexiones de lo que guardamos y acomodamos las cosas: las redes donde quedan ubicados los datos (nuestra experiencia previa).

En la medida que el aprendizaje es acorde con nuestros intereses, motivaciones y emociones y enseñado de forma paulatina y sistemáticamente en la escuela, el orden de nuestras redes será más adecuado para utilizarlos con otros conocimientos nuevos, ampliando la red o combinándola con otras. En la unión de una red con otra es como se va integrando el conocimiento más general y completo, se va construyendo (Segovia, 2003).

Hasta el momento se ha llevado a cabo una revisión de los temas básicos para este trabajo, y como ya se mencionó, el objetivo primordial es poder considerar aspectos particulares de estas teorías y enfoques que puedan funcionar como una herramienta para proponer estrategias de trabajo instruccional en las aulas de la escuela secundaria que permitan conseguir que los alumnos trabajen de forma motivada.

Para ello también es necesario revisar sobre los factores que influyen en la motivación dentro de los salones de clase.

1.6 MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EL AULA.

Entonces, el aprendizaje es este largo recorrido de los objetos de conocimiento: desde la percepción sensorial y selectiva al procesamiento de asimilación según el interés personal y la acomodación de la nueva experiencia en concordancia con lo que ya se sabe. Es el proceso de incorporación con el que vamos formando nuestro conocimiento.

Por tanto, cada maestro debe considerar las diferencias individuales, ya que sus alumnos tienen diferentes niveles de desarrollo intelectual, distinta moral, pensamiento crítico o aceptación de lo que escuchan. Cada uno tiene una forma de estudio única y capacidad de reflexión sobre sí mismo y su medio, sus propias motivaciones y responsabilidad sobre el estudio, disposición para aprender y cooperar por el bien colectivo. Así, el arte de ser docente estriba en encontrar las fórmulas que ayuden, al grupo en general y a todos y cada uno en particular, a aprender.

Para que el maestro logre este objetivo debe considerar al pensamiento, no sólo como una más de las funciones humanas o como diálogo del individuo consigo mismo, sino como un *proceso* que abarca la totalidad de las formas de reflejo de la realidad en los diversos modos de su actividad y comunicación con los demás, y que permite conocer al mundo material y proyectar en la mente imágenes ideales de este. Además, debe tener presente que el conocimiento humano se realiza a través de dos formas básicas: pensamiento sensitivo y pensamiento abstracto:

- El *pensamiento sensitivo* se caracteriza por la sensación, la percepción y la noción. Este tipo de pensamiento conduce generalmente a generalizaciones empíricas.

- El *pensamiento abstracto* está integrado por los conceptos, los juicios y los razonamientos. Este tipo de pensamiento conduce fundamentalmente a generalizaciones teóricas, facilita comprender las características y nexos esenciales de la realidad objetiva; es una forma superior de la actividad cognoscitiva humana, con la que potencialmente nacen todos los seres humanos y que es posible que la alcancen si el medio social y cultural lo propicia (Mayor, 1995).

Por esto y por lo que se presentó en el apartado anterior, debemos considerar al pensamiento como el proceso más importante para la conducta humana, siendo este quien permitirá promover la actividad de búsqueda del conocimiento para favorecer el paso de las acciones externas con los *objetos*, al plano mental interno (de lo extrínseco a lo intrínseco).

Para lograr lo anterior, se debe modificar la posición del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo un mayor protagonismo al alumno; de tal manera que, si habitualmente se le ofrecía toda la información, ahora se trata de que el alumno busque al menos una parte importante de ésta, en la que el maestro proporcionará una orientación que le permita saber qué necesita y qué le falta.

En el proceso de búsqueda, tiene especial interés que se sensibilice al alumno para que logre identificar las cualidades que le proporcionan al objeto de estudio su valor social, así como que valore el sentido y el significado que posee el conocimiento en sí (para los otros y la sociedad) y para sí (para él mismo, en función de la satisfacción de sus necesidades materiales y/o espirituales).

En general, la importante labor del maestro, en esta búsqueda, se centra en que con una adecuada orientación hace que el alumno se ubique, respecto al conocimiento, en una posición analítico reflexiva, que estimule su pensamiento y el trabajo mental de una complejidad mayor, de forma tal, que se incite la formulación de hipótesis, la elaboración de problemas, y la búsqueda de soluciones. Para el logro de tales

propósitos debe conseguir que el alumno adquiriera una participación consciente, con una lógica, que le facilite adquirir procedimientos para la búsqueda que irán facilitando su actuación independiente y su auto - orientación.

Es decir, el proceso de enseñanza aprendizaje deberá estructurarse de modo que el alumno se apropie de procedimientos para “aprender a aprender”, pero con conocimiento de la esencia y de las relaciones que se establecen entre los objetos, fenómenos y procesos.

Se deberán propiciar tareas de aprendizaje que estimulen la abstracción, que exijan que el estudiante “explore” con su “concreto pensado”, de los objetos, fenómenos y procesos que estudia y no siempre tenga que tener delante el objeto material para hacer referencia al mismo.

En la actualidad muchos docentes todavía creen que el llevar a los salones de clases abundantes medios de enseñanza que “objetiven” el contenido, favorece directamente el aprendizaje; pero esto no es suficiente, lo recomendable es tener en cuenta el objetivo de la clase, el lugar que éste ocupa en el sistema de clases, las características del contenido y, como se ha mencionado en líneas anteriores, las particularidades de los alumnos. Lo ideal es que, inicialmente los alumnos analicen la problemática planteada (juicio), de qué se habla en ella y cuáles son sus características esenciales, así mismo precisar qué es lo que se dice acerca de ésta (lo que ocurre o trae como consecuencia). Posteriormente podrán elaborar las suposiciones o hipótesis, que expliquen la causa (por qué) de lo planteado, contrastándolas con las características esenciales.

Tales actividades deben ser complementadas con las actividades grupales ya que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo intelectual y la formación de sentimientos, así como las cualidades y los valores, precisan de la interacción entre las personas y de la actividad individual consecuente.

De tal manera que, además de reducir enormemente las posibilidades para adquirir una habilidad o un conocimiento, la carencia de actividades colectivas limita extraordinariamente que el alumno se manifieste, que muestre como se comporta, que exprese qué y cómo piensa, qué hace, por lo que se limitan todavía más las posibilidades de ejercer una importante acción dirigida en la educación del alumno, respecto a su comportamiento y a su motivación.

En este sentido, Vigotsky planteaba que las funciones del desarrollo cultural del niño aparecen primero como algo social, después como algo psicológico. Así, la interacción grupal favorece al alumno para que se apropie del contenido de enseñanza siendo protagonista de su propio aprendizaje, pero el docente debe cuidar que cada estudiante actúe con independencia y no podrá descuidar el guiar adecuadamente cada tipo de actividad ya que deberán prevalecer procesos comunicativos que respeten y potencien la individualidad de los integrantes del grupo, estimulando el planteamiento de nuevas ideas, otorgándole valor a lo que cada uno de sus miembros exprese. Este intercambio de información, las reflexiones grupales y la interacción entre sus miembros, favorecerá el pensamiento de cada estudiante, le permitirá confrontar ideas, completarlas, variarlas e incluso llegar a nuevos planteamientos. Es decir, el trabajo del grupo contribuye al desarrollo de cada uno de sus integrantes.

El promover el trabajo colectivo, como motor impulsor de la zona de desarrollo próximo de cada alumno permitirá con la ayuda del otro, que se logre un desarrollo potencial, que permita desarrollar otras actividades de mayor complejidad y a la vez, manifestar formas de comunicación y socialización más profundas.

Para tal efecto, las diferentes formas de organización del trabajo en el aula deberán incluir actividades en grupos (cuatro o cinco estudiantes), por parejas e individual.

Enseguida se abordarán de manera más específica los papeles que juegan el alumno y los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En los esfuerzos por dar respuesta a los problemas de aprendizaje con los que se enfrentan los alumnos, se ha dado lugar, en las dos últimas décadas, a dos fenómenos:

- 1) A realizar un replanteamiento de los objetivos incluidos en el currículo ordinario, enfatizando la importancia a la enseñanza de los procesos y estrategias de aprendizaje; y
- 2) a promover el desarrollo de programas específicos para enseñar a pensar.

Sin embargo, la efectividad de estas propuestas de enseñanza se ha visto limitada por no haberse considerado al mismo tiempo la promoción de una adecuada motivación para el aprendizaje.

Porque, de acuerdo a lo revisado anteriormente, se debe considerar que un estímulo no es suficiente para explicar la especificidad, carácter selectivo y grado de activación variable de la conducta como respuesta a una situación igualmente compleja, lo que delega a los procesos motivacionales gran importancia en la explicación del comportamiento. Entonces, a pesar, de que el desempeño de alguna actividad está en función de factores cognitivos y de naturaleza motora, los factores motivacionales serán los determinantes en la decisión de: *a) iniciar la tarea, b) realizar un cierto nivel de esfuerzo; c) persistir en el desarrollo de ese esfuerzo por determinado tiempo.*

Así, la motivación “tiene que ver con un conjunto de relaciones entre variables dependientes e independientes que explican la dirección amplitud y persistencia de la conducta de un individuo, si se neutralizan o se mantienen constantes los efectos de las aptitudes, destrezas y comprensión de las tareas, así como las constricciones y limitaciones que operan en el ambiente” (Mayor, 1995).

Por lo tanto “el proceso de aprendizaje depende igualmente de que el alumno *quiera saber* como de que *sepa pensar*”. Y, junto con los conocimientos previos con que

cuenta, el contexto en el que se desarrolla ese aprendizaje y la organización del trabajo del docente, conforman los principales elementos facilitadores del aprendizaje escolar.

De este modo podemos concluir que el profesor influye, de manera consciente e inconsciente, en el interés de los alumnos por saber, en que sepan pensar y elaboren sus conocimientos para que faciliten su nuevo aprendizaje, con el recuerdo y el uso de la información. Pero aquí radica precisamente el principal problema del docente: Saber cómo despertar en sus alumnos el interés por aprender, estimular el esfuerzo y el pensamiento para facilitar el aprendizaje (Alonso, 1995).

Hasta este momento queda claro que a cualquier edad la motivación del estudiante es un factor clave para el aprendizaje y que en la educación los motivos son muy importantes para las personas ya que éstos despiertan el interés, ayudan a centrar la atención, estimulan el deseo de aprender y conducen al esfuerzo. Además, se sabe que los motivos no surgen por sí mismos, sino que hay que adquirirlos y cultivarlos.

Asimismo, describimos por qué el fortalecer la motivación en los estudiantes es una función que conlleva una complicada interrelación de componentes cognitivos, sociales, afectivos y académicos que tienen que ver tanto con los alumnos como con sus profesores.

Por tanto se debe tener presente que la motivación siempre formará parte de cualquier acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, (de forma implícita o explícita) y, su interpretación dependerá del análisis de las incidencias de los involucrados y el contexto en el que se encuentran.

Además, resaltando que el profesor juega un papel clave en dicha motivación resulta indispensable hacerlo tomar conciencia de ello porque ésta influye directamente en que se logren o no los objetivos de la educación:

- Que los estudiantes se entreguen de manera productiva al trabajo de la clase.

- Fomentar (a largo plazo) el rasgo de la motivación para aprender, que les permita educarse a sí mismos para el resto de su vida.
- Que asuman un compromiso cognoscitivo; que mediten sobre lo que estudian, que sean reflexivos. (Woolfok, 1999).

Pero a pesar de que los profesores intentan hacer más atractivas sus clases utilizando diversos recursos didácticos que, según ellos resultan motivantes, los resultados no son satisfactorios porque no están considerando las variables presentadas con anterioridad y sus esfuerzos son infructuosos. Esto ocasiona que tomen la postura de no considerarse responsables de la motivación de sus alumnos y buscan justificaciones externas (familia, amigos, cultura, el mismo alumno, etc.).

Sin embargo, como se ha mencionado y como se seguirá describiendo, el papel que juega el docente dentro de la motivación escolar es uno de los principales y más importantes y es necesario que lo tengan siempre presente.

En este sentido el *papel principal* del docente será inducir motivos en sus alumnos con respecto a sus aprendizajes y comportamientos, con la finalidad de otorgarle un significado a las tareas de clase para que tengan un fin determinado; fomentando en ellos el gusto por la actividad escolar en sí misma, al comprender la utilidad personal y social que ésta tiene.

La intención de este trabajo es aportar a los docentes algunas estrategias para que puedan conseguir lo planteado en el párrafo anterior: la *motivación por el aprendizaje*, la cual persigue tres propósitos:

1) despertar el interés en el alumno y dirigir su atención; 2) estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo y la constancia; y 3) dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.

Todo ello para lograr que no sea el temor a reprobación o la búsqueda de una aceptación personal lo que determine sus comportamientos en el aula.

En general, para saber cómo se puede lograr que los alumnos se sientan motivados para aprender se revisarán algunas consideraciones que condicionan el aprendizaje dentro del aula de clases:

- **Tipo de metas** que se propone el alumno en relación con su aprendizaje o desempeño escolar, y su relación con las metas que los profesores y la cultura escolar fomentan.
- La posibilidad real que el alumno tenga de conseguir las metas académicas que se propone y la **perspectiva asumida al estudiar**.
- Que el alumno sepa cómo actuar o qué proceso de aprendizaje seguir (cómo pensar) para afrontar con éxito las tareas y problemas que se le presenten (**expectativas de logro**).
- Los conocimientos e ideas previas que el alumno posee de los contenidos curriculares por aprender, de su significado y utilidad, así como de las **estrategias que debe emplear**.
- Las creencias y expectativas tanto de los alumnos como de sus profesores acerca de sus capacidades y desempeño, así como el tipo de factores a los que **atribuyen su éxito o fracaso escolar**.
- El contexto que define la situación misma de enseñanza, en particular los mensajes que recibe el alumno por parte del profesor y sus compañeros, la organización escolar y las formas de evaluación del aprendizaje.
- Los comportamientos y valores que el profesor modela en los alumnos, los cuales pueden facilitar o inhibir el interés de éstos por el aprendizaje.

- El ambiente o clima motivacional que priva en el aula y el empleo de una serie de principios motivacionales que el docente utiliza en el diseño y conducción del proceso de enseñanza aprendizaje.

Entre las consideraciones anteriores se pueden distinguir los factores relacionados con el alumno, otros relacionados con el profesor y los que se refieren al contexto y la instrucción dentro de la clase. La interacción entre ellos es la clave que nos puede dar una explicación de la motivación para el aprendizaje y los podemos ver de manera esquemática en el cuadro 1.2.

MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE : FACTORES INVOLUCRADOS	
La motivación en el aula depende de:	
<ul style="list-style-type: none"> • Factores relacionados con el alumno : 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tipo de metas que establece. ○ Perspectiva asumida ante el estudio. ○ Expectativas de logro. ○ Atribuciones de éxito y fracaso ○ Habilidades de estudio, planeación y automonitoreo ○ Manejo de la ansiedad. ○ Autoeficacia.
<ul style="list-style-type: none"> • Factores relacionados con el profesor: 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Actuación pedagógica. ○ Manejo interpersonal. ○ Mensajes y retroalimentación con los alumnos. ○ Expectativas y representaciones. ○ Organización de la clase. ○ Comportamientos que modela. ○ Formas en que recompensa y sanciona a los alumnos
<ul style="list-style-type: none"> • Factores contextuales: 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Valores y prácticas de la comunidad educativa. ○ Proyecto educativo y currículo. ○ Clima del aula. ○ Influencias familiares y culturales.
<ul style="list-style-type: none"> • Factores Instruccionales: 	<ul style="list-style-type: none"> ○ La aplicación de principios motivacionales para diseñar la enseñanza y la evaluación.

Cuadro 1.2 Factores involucrados en la motivación escolar. (Díaz.Barriga y Hernández, 2002 pág.72)

1.7 CONCLUSIONES.

En términos generales se puede afirmar que la motivación es un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta por lo que es considerada una fuerza poderosa que mueve toda acción; el saber cómo fomentarla nos permite provocar cambios en la vida de las personas, sobre todo a nivel escolar.

Como se observó a lo largo de este capítulo son múltiples las definiciones y las teorías que la describen pero si podemos integrar los supuestos más sobresalientes de éstas, los que nos sean más funcionales dentro de las aulas de clase, lograremos entender cómo se produce la motivación escolar y se podrá usar como una poderosa arma que permite mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, el conocer las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga de sí mismo el educando, de la tarea a realizar y de las metas que pretende alcanzar, permitirá dirigir las acciones del mismo en el ámbito académico a través del profesor.

Además, la revisión de algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos permiten comprender cómo aprenden los alumnos y cómo enseñan los profesores, concluyendo que cada vez es más evidente la gran complejidad de dicho proceso, haciendo imposible establecer un conjunto de prescripciones generales con validez universal sobre cómo mejorarlo.

Igualmente, se deben considerar las variables externas que forman parte del contexto del estudiante y del aula escolar para complementar dicho apoyo.

En el intento por llevar a cabo tal mejora se han adoptado teorías psicológicas que permiten ver desde distintas perspectivas la forma de abordar el problema; lo que hace que se adopte algún enfoque o planteamiento que sirva como punto de partida para formular orientaciones sobre cómo debe planificarse y llevarse a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje en las aulas, sin que sea posible aún aplicar una sola teoría para contribuir a la mejora de dicho proceso.

Pero es obvio que no todas las teorías proporcionan principios explicativos y recursos igualmente útiles para analizar y mejorar las prácticas educativas por lo que se deben tomar en cuenta las condiciones, necesidades e intereses actuales.

Al respecto los especialistas han sistematizado algunos hallazgos de la investigación y hacen algunas recomendaciones para concientizar a los profesores sobre su influencia, ya que, en general la mayor responsabilidad de la motivación para el aprendizaje en los estudiantes recae en el maestro. Así, como para proporcionar información actualizada, que permite establecer las estrategias de trabajo en el salón de clase en las que se consideran los cuatro principales factores que determinan la motivación en el aula: los relacionados con el alumno, los relacionados con el profesor, los factores contextuales y los factores instruccionales.

Por lo que se propone contribuir al cambio dentro de las aulas de la escuela secundaria para pasar de un modelo escolar tradicionalista, que es el predominante en las escuelas de educación básica de nuestro país, en donde hay muchas áreas de oportunidad ya que predominan los modelos conductistas de manipulación del comportamiento mediante sistemas de recompensas y castigos en los que se considera muy poco la intervención de los pensamientos, intenciones, esfuerzos o las diferencias existentes entre los alumnos.

A pesar de que las nuevas tendencias se dirigen hacia la construcción del conocimiento para enseñar a pensar, se sabe que los cambios no se dan de un momento a otro y que dependen de un proceso paulatino que algunas veces tiende a ser lento. La intención de esta tesina es contribuir un poco a este proceso de cambio.

Por ello a continuación se abordarán las características principales de la etapa adolescente, período del desarrollo en el que se encuentran los alumnos de la escuela secundaria, los cuales son los sujetos que se estudiarán en este trabajo. De esta manera conoceremos un poco más del primer factor determinante de la motivación: el alumno.

CAPÍTULO II

LA ADOLESCENCIA

2.1 ASPECTOS GENERALES.

En este capítulo, se revisarán las características de los adolescentes y de acuerdo a éstas se darán a conocer sus necesidades e intereses generales en esta etapa y particulares del ambiente escolar.

Esto resultará importante para entender por qué tan frecuentemente en los adolescentes desciende la motivación y con ella el desempeño escolar, especialmente al pasar de primaria a secundaria.

Además, al comprender mejor las necesidades e intereses de sus alumnos los docentes lograrán aplicar dentro de su clase, de manera más objetiva y personalizada, las estrategias propuestas.

Se debe partir por considerar que esta decadencia motivacional característica de los estudiantes de secundaria puede ser causada principalmente por los cambios psicológicos y fisiológicos asociados con la pubertad o causada por las características desfavorables del ambiente de aprendizaje en los colegios secundarios.

Para describir ambos puntos de vista iniciaremos por abordar las bases del tema.

2.1.1 Definición de Adolescencia.

A través del tiempo se han dado muchas definiciones sobre el significado del concepto "adolescencia", pero en general se puede decir que es un periodo de

transición entre la niñez y la etapa adulta. Este término deriva del latín **adolescere**, que significa crecer o desarrollarse (Rice, 2000).

Según la Organización Mundial de la Salud, adolescentes son todos los individuos comprendidos entre los 10 y los 19 años, definiendo como primera adolescencia (o adolescencia temprana) de los 10 a los 14 años y como segunda (o adolescencia tardía) de los 15 a los 19 años (Izquierdo, 2003).

Este fenómeno de transición social y psicológica va acompañado de un cambio biológico denominado pubertad. Estos tres factores interactúan y se superponen, convirtiendo este período en conflictivo y difícil de analizar; además no implica un cambio brusco, sino que es un proceso evolutivo que comienza, en general, con los primeros cambios no manifiestos en la actividad endocrina y continúa hasta que el desarrollo físico y sexual es relativamente completo. Y, como otras cosas, depende de la sociedad. Por ejemplo, en nuestra cultura es un período psico-social que no existe en todas las culturas y se subrayan las ambigüedades y dificultades de este periodo de transición del que, sin embargo, va a depender toda la vida. (Horrocks, 2001).

En realidad, tiene unos límites de duración imprecisos, pero dura cuando menos una década (10 o 12 años) iniciando entre los 12 ó 13 años y concluyendo a los 19 ó 20, pero puede prolongarse debido a los largos aprendizajes socio-profesionales, a la precocidad de la pubertad y también al incremento de la longevidad (Papalia, 1997).

Como ya se mencionó, el inicio de los cambios físicos se da con la pubertad y se caracteriza principalmente por la madurez de los órganos reproductores; y su importancia radica en la apariencia física resultante de dichos cambios; al respecto se puede consultar el cuadro 2.1 en donde se enlistan los principales.

MUJERES	HOMBRES
Aparición de vello púbico	Aparición de vello púbico
Crecimiento de los senos	Aumento de volumen testicular
Ensanchamiento de caderas	Crecimiento del pene
Inicia la menstruación	Desarrollo de las cuerdas vocales
Aumento de peso y estatura a un ritmo acelerado	Aumento de peso y estatura a un ritmo acelerado
Aumenta el tejido graso en la cara y espalda	Aumenta el tejido graso en la cara y espalda

Cuadro 2.1 Principales cambios físicos durante la pubertad (Izquierdo, 2003)

El ritmo con que ocurren estos cambios físicos durante la adolescencia tendrá efectos significativos en la forma en que los jóvenes son vistos por los demás e incluso en la manera en que se perciben a sí mismos. Por lo que para ellos el apartarse de la norma de belleza que determina la cultura resultará perturbador, y acercarse a ella está asociado con mayor popularidad, seguridad en sí mismo, autoestima y autoconfianza (Feldman, 2002).

La revelación familiar y el medio social en que se desenvuelva el adolescente determinarán también este proceso de exploración y búsqueda.

2.1.2 Adolescentes desde el contexto teórico.

Según Horrocks (2001), los escritos iniciales sobre este tema se remontan desde los primeros días de la historia escrita y continúan hasta nuestros días. En un principio fueron los antropólogos los que plasmaron algunas descripciones de cómo las civilizaciones antiguas reconocían este periodo.

Durante la última parte del siglo XIX los mejores estudios sistemáticos los realizaron filósofos, educadores y otras personas interesadas en la educación y en el comportamiento de los jóvenes (Aristóteles, Platón, Rousseau y Pestalozzi, entre otros);

pero fue el trabajo de los evolucionistas de ese siglo, Darwin y Haeckel, lo que más impulsó el desarrollo de los estudios sobre el desarrollo. Entre sus seguidores se encuentra el psicólogo Stanley Hall, quién en 1900 realizó una extensa obra sobre adolescencia integrando en ella su pensamiento y las investigaciones realizadas sobre el tema; resumiendo en términos psicológicos el pensamiento de Darwin. A partir de su aportación comienzan a formularse varias aproximaciones teóricas que permiten responder mejor a la pregunta sobre qué es la adolescencia; por lo que, al igual que en la motivación, se revisarán algunos enfoques que nos permitan tener una explicación de los diferentes aspectos que la integran para tener una perspectiva más completa.

Visión Biológica

Enfatiza la maduración física y sexual durante la cual tienen lugar importantes cambios en el cuerpo del niño. También señala los factores genéticos como causa fundamental de cualquier cambio conductual y psicológico en el adolescente.

Arnold Gesell (1961) propone una teoría de desarrollo con orientación biológica, ya que considera que la “maduración está mediada por los genes y la biología, los cuales determinan el orden de aparición de rasgos conductuales y tendencias evolutivas” (Rice, 2000).

Esta teoría se enfoca al periodo de la adolescencia, al cual define como “un periodo preeminentemente rápido e intenso en cuanto el desarrollo físico, acompañado por profundos cambios que afectan a toda la economía del organismo” (1956). Considera que el adolescente en desarrollo revela su individualidad al pasar de una etapa de madurez a la siguiente, existiendo algunas características individuales que generan diferencias entre uno y otro.

A pesar de aceptar las diferencias individuales y la influencia del ambiente sobre el desarrollo, él consideraba que muchos principios y tendencias eran universales para

los humanos y, que muchas de las dificultades surgidas en el desarrollo desaparecían de manera natural con el paso del tiempo.

Trata de explicar las complejidades del proceso de desarrollo mediante su concepto del entrelazamiento recíproco, en el que describe fluctuaciones más o menos periódicas entre el predominio de funciones motoras opuestas que se equilibran para que neurológicamente se dé un entrelazamiento progresivo de las estructuras básicas.

También resaltó que el desarrollo no es sólo ascendente sino en espiral, el cual incluía altas y bajas en la maduración dentro del mismo nivel de desarrollo (Rice, 2000).

Las críticas a esta teoría están enfocadas a la poca importancia que dio al entorno y al tipo de muestra que usó para establecerla, por ser poco homogénea.

Visión Psicoanalítica.

Esta visión parte del aspecto biológico y presenta el desarrollo psicológico como resultado de la interacción del aprendizaje con el desarrollo de tres sistemas orgánicos vitales: el oral, el anal y el genital (Horrocks, 2001).

A pesar de que el trabajo de Sigmund Freud se concentró en estudiar los primeros años de vida, hizo algunas contribuciones dentro de la etapa adolescente al destacar que las experiencias de la niñez temprana y las motivaciones inconscientes influyen sobre la conducta humana ya que la pubertad coincide con la última etapa de desarrollo propuesta en su teoría: la etapa genital.

Freud describió a la adolescencia como un periodo de excitación sexual, ansiedad y en ocasiones perturbación de la personalidad; que se caracteriza por el deseo de satisfacer los instintos sexuales y las necesidades psíquicas de afecto, así como por la necesidad de liberar los vínculos emocionales con los padres, formar relaciones de amistad heterosexuales con los iguales y encontrar un objeto de amor para la realización emocional.

Por otro lado, Anna Freud (1958-1982), hija de Sigmund, se interesó más por estudiar el período de la adolescencia. Trabajó el proceso de desarrollo de los adolescentes y los cambios en la estructura psíquica durante la pubertad.

Ella enfatiza la influencia de los impulsos instintivos (sexuales y agresivos) que vuelven a aparecer en la conducta de los adolescentes, debido a la maduración sexual física. Dichos impulsos inician una lucha que desafía directamente a las capacidades de razonamiento y a los poderes de la consciencia del individuo, buscando dominarlos. Para ganar esta batalla el individuo necesitará un constante gasto de energía psíquica a través de actividades cargadas de intensidad emocional y de mecanismos de defensa.

El equilibrio logrado en esta lucha se considera lo ideal en esta etapa, lo cual es algo lejano a lo real. En la figura 2.1 se muestran algunas características del adolescente propuestas por Anna Freud, las cuales nos permiten comprender mejor su conducta tan variable.

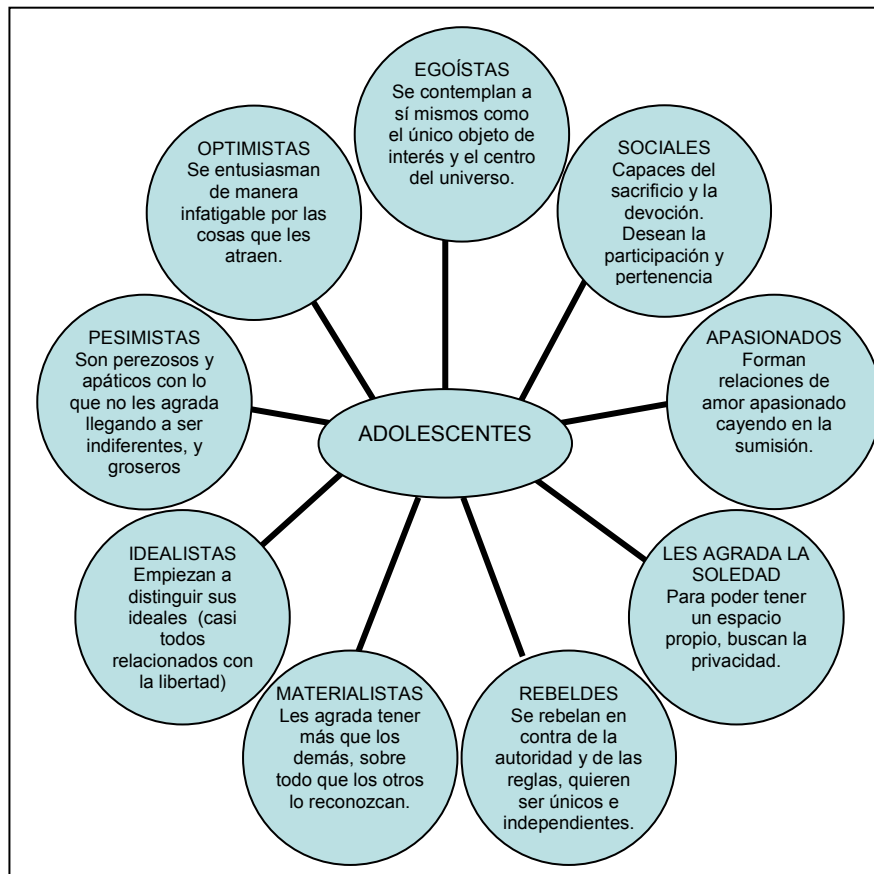


Figura 2.1. Características del adolescente (Rice, 2000).

Como se puede percibir en esta figura, las características de esta etapa que propone Anna Freud, son una mezcla de conductas opuestas, las que dependerán tanto de las necesidades como de los intereses personales que en ese momento se tengan.

Debido a que la teoría psicosexual propuesta por Freud exagera el énfasis en el aspecto sexual y a que se desarrolló sobre la base del tratamiento de pacientes adultos, sin llegar a comprobarse en niños y adolescentes se vuelve el centro de numerosas críticas (Rice, 2000).

Al tratar de enriquecer dicho enfoque, un grupo de psicólogos, a los que se les denominó neofreudianos, guiaron su trabajo con orientación hacia la sociología y a la antropología antes que a la biología. Considerando que la personalidad está determinada por el ambiente cultural más que por la herencia biológica, por lo cual distintas culturas producen diferentes personalidades y motivaciones.

Entre estos psicólogos podemos mencionar Adler (1917, 1927, 1931), Fromm (1955, 1956), Horney (1939, 1950), Kardiner (1939, 1945) y Sullivan (1947, 1953).

El enfoque psicoanalítico es uno de los más dinámicos dentro de la psicología, pero existen otros igualmente dinámicos que se han posesionado con más fuerza en la actualidad (Horrocks, 2001).

Visión Antropológica

En estas teorías se resalta principalmente la importancia del entorno social en la determinación de la personalidad de los individuos. Margaret Mead (1901-1978), Ruth Benedict (1887-1948) y otros antropólogos han estudiado este fenómeno al que denominaron *determinismo cultural y relativismo cultural*.

La investigación que se ha realizado de acuerdo a esta visión se centra en las comparaciones entre diferentes culturas, sus semejanzas y diferencias sobre el

desarrollo de esta etapa y en las facilidades que se otorgan al adolescente para lograr convertirse en adulto.

Visión Psicosocial

Erik Erikson (1902-1994) modificó la teoría psicosexual, integrando a ésta los hallazgos de la sociopsicología y antropología modernas. Supone que la tarea global del individuo es adquirir una *identidad individual positiva* a través de un proceso dividido en etapas en las que se presentan una serie de tareas psicosociales, que deben ser dominadas en el tiempo adecuado. Este proceso inicia en la niñez y cada etapa aporta influencias positivas o negativas según el éxito en el dominio del conflicto presentado en dicha etapa; sus raíces comienzan con la resolución positiva de las tareas, cada una con su polo negativo. Las ocho etapas son:

1. Infancia: confianza vs. desconfianza.
2. Niñez temprana: autonomía vs. vergüenza y duda.
3. Edad del juego: iniciativa vs. culpa.
4. Edad escolar: destreza vs. inferioridad.
5. **Adolescencia:** identidad vs. confusión.
6. Edad adulta temprana: intimidad vs. aislamiento.
7. Madurez: productividad vs. estancamiento.
8. Vejez: Integridad del yo vs. disgusto y desesperanza.

Estas ocho etapas significan una serie de tareas secuenciales de desarrollo para el individuo, las cuales constituyen la teoría psicosocial de Erikson, pero ahora nos centraremos en la quinta etapa, la cual inicia con la pubertad y describe la principal tarea del adolescente: lograr conseguir una identidad.

Durante este tiempo el individuo intenta adaptarse a sí mismo y elaborar un concepto propio con el que pueda vivir. Para ello se requiere de una interacción social que le asigne papeles o roles sociales. Esto se logrará mediante una reciprocidad entre padres e hijos que continúa a través de la selección y asimilación de las identificaciones

con ellos, los iguales y las personas importantes de la sociedad. En estas identificaciones, el individuo comienza a realizar expectativas de cómo le gustaría ser y cómo se sentiría al ser así, de tal forma que gradualmente se establecerá una identidad propia. En esta etapa de búsqueda, mientras el individuo logra identificarse se vuelve demasiado intolerante al hacer juicios sobre lo correcto y lo equivocado, lo bueno y lo malo, provocando en él un sentimiento de ser ajeno, de moratoria¹.

Erikson creía que para que en el adolescente se estableciera una identidad firme se debían integrar correctamente todos los elementos convergentes de identidad –relacionados con características físicas, sexuales, sociales, vocacionales, morales, ideológicas y psicológicas- y se tenían que resolver algunos conflictos.

El adolescente que fracasa en la búsqueda de la identidad experimentará inseguridad, difusión y confusión de roles lo que le puede ocasionar preocupación y actividades autodestructivas (Rice, 2000).

El trabajo de Erikson es de los más importantes dentro de las teorías psicosociales pero existen otras como la *evolutiva* o la *teoría de campo* que fueron poco abordadas pero complementaron algunas investigaciones.

En la primera Havighurst intentó desarrollar una teoría psicosocial de la adolescencia combinando la consideración de las necesidades de los individuos con las demandas de la sociedad; lo que constituyen las *tareas evolutivas*, las cuales definió como “habilidades, conocimientos, funciones y actitudes que los individuos tienen que adquirir en determinados momentos de su vida por medio de la maduración física, las expectativas sociales y el esfuerzo personal”. El dominio de las tareas produce madurez y el fracaso genera ansiedad y desaprobación social (Dichas tareas se enlistan más adelante).

¹ Einsenstadt (1962), en Horrocks 2001, la define como “un período en que la persona puede desempeñar varios papeles sin escoger ninguno de ellos en forma definitiva”.

La *teoría de campo* propuesta por Lewin (1939, 1942, 1954), explica y describe las conductas de los individuos adolescentes en situaciones específicas. Asume, tanto las diferencias de personalidad como las culturales, lo que da cuenta de amplias variaciones individuales en la conducta.

Por lo tanto, establece que cada individuo existe en un espacio vital constituido por sus necesidades, motivaciones y estímulos físicos que actúan sobre él, lo cual impide tener un sentido de estabilidad o certeza provocándole un estado de incertidumbre que lo vuelve agresivo o aislado.

Visión Cognitiva

Como ya se mencionó Piaget estudió el desarrollo cognitivo humano y mostró que desde el nacimiento las competencias intelectuales sufren un continuo desarrollo que nunca acaba y que el desarrollo cognitivo es el resultado de las influencias del entorno, la maduración del cerebro y el sistema nervioso.

Se enfocó en estudiar el cómo los niños llegaban a ciertas conclusiones, sin importar si eran o no correctas, buscando la lógica en la solución de los problemas.

En su teoría, Piaget destacó cuatro etapas de desarrollo cognitivo:

Sensoriomotora (Desde el nacimiento hasta los 2 años).

Es donde los niños aprenden a coordinar las acciones físicas y motoras con las experiencias sensoriales. La tarea cognitiva primordial se denomina la *conquista del objeto*, porque a través de los sentidos el niño empieza a dominar los objetos que le rodean.

Preoperacional (De los 2 a los 7 años).

Los niños adquieren el lenguaje y empiezan a utilizar símbolos que representan el entorno. Reconocen los símbolos pero aún no pueden pensar lógicamente.

Operacional Concreta (desde los 7 hasta los 11 años).

La tarea cognitiva central de este periodo es el dominio de las clases, las relaciones y las cantidades; ya que los niños empiezan a mostrar capacidades para el razonamiento lógico pero basado en la experiencia presente y en la observación.

Operacional Formal (de los 11 años en adelante).

Es cuando se inicia la adolescencia, ahora el pensamiento es más lógico, en términos abstractos. Se tiene la capacidad de pensar sobre los pensamientos (introspección); pueden usar la lógica sistemática proposicional para resolver problemas y elaborar conclusiones; pueden utilizar el razonamiento inductivo y el deductivo; pueden pensar en lo que podrá ser (proyectarse a futuro).

Estas etapas nos describen los cambios que tienen lugar en la forma de pensar de niños menores de 12 años; el trabajo con adolescentes lo realizó Kohlberg (1963, 1966, 1969, 1970) en el que confirmó las conclusiones anteriores hechas por Piaget y validó su aplicación en adolescentes.

Kohlberg aportó a la teoría cognitiva, la descripción por etapas del desarrollo moral del individuo, junto con Gilligan (1971), identificaron tres niveles fundamentales de desarrollo moral teniendo cada nivel dos tipos diferentes de orientación o juicio moral:

Nivel I: Premoral.

Tipo 1 Orientación al castigo y a la obediencia (motivación: evitar el castigo de otros).

Tipo 2 Hedonismo instrumental ingenuo (motivación: obtener beneficios de otros).

Nivel II: Moralidad de conformidad con el rol convencional.

Tipo 3 La moralidad de la buena persona consiste en mantener buenas relaciones con los otros y conseguir su aprobación (Motivación: evitar la desaprobación de otros).

Tipo 4 Moralidad de mantenimiento de la autoridad (motivación: mantener la ley y el orden en interés de la comunidad).

Nivel III: Moralidad de principios morales aceptados para uno mismo.

Tipo 5 Moralidad de leyes aceptadas democráticamente (motivación: ganar el respeto de un individuo o de una comunidad).

Tipo 6 Moralidad de principios individuales de conducta (motivación: evitar la autocondena por los errores).

En esencia Kohlberg, en su teoría, propone lo mismo que Piaget: los motivos de los niños cambian gradualmente de un deseo de evitar el castigo, ganar el reconocimiento de otros y evitar la desaprobación y la censura, a un motivo más positivo, el deseo de un respeto individual y de la comunidad y evitar la autocondena. Por lo que las personas morales dependen de controles internos que han incorporado en sus estructuras cognitivas (principios y valores) por medio de la socialización con otros.

Tanto Piaget como Kohlberg sugieren que la conducta moral tiene una asociación positiva con el juicio moral. Sin embargo, otros investigadores han encontrado resultados inconsistentes al respecto. Se ha logrado demostrar que estas etapas de desarrollo moral están relacionadas con la inteligencia y su secuencia progresiva depende de ésta; además de que factores sociales, como el ambiente familiar, también influyen directamente. Por otro lado, se presenta el trabajo de Gilligan (1977), antigua colaboradora de Kohlberg; sobre las diferencias sexuales en las cuestiones morales, provocadas por los roles culturales. Ella aporta que existe una pequeña diferencia en los cambios de los motivos de las mujeres, pero continúa con una progresión moral similar a la ya revisada.

Otra teoría importante sobre cognición es la propuesta por Robert Selman sobre la cognición social, en la cual resalta la capacidad para comprender las relaciones sociales y las etapas que las personas atraviesan para desarrollar tal capacidad. Para él, asumir la perspectiva social es la capacidad para comprenderse a uno mismo y a los demás como sujetos, a reaccionar hacia los otros como hacia uno mismo y a reaccionar hacia la propia conducta desde el punto de vista de los otros, es precisamente en la adolescencia donde se debe lograr establecer tal capacidad (citados en Rice, 2000).

Visión Cognitivo-social

En este apartado resalta la teoría del aprendizaje social, la cual se interesa por las relaciones entre los factores sociales y ambientales y su influencia sobre la conducta. Su principal representante es Albert Bandura, quién resalta el modelado como principal forma de aprendizaje en los niños, ya a lo largo de su vida imitan diferentes modelos de su entorno social (padres, hermanos, tíos o hasta adultos no familiares significativos para ellos como sacerdotes, *profesores* o vecinos).

Bandura enfocó gran parte de su investigación a la conducta agresiva aprendida por modelado, sin embargo su teoría puede explicar muchas otras conductas. Incluyó algunas premisas conductistas enfocadas al reforzamiento, enriqueciéndolo en su aspecto social con conceptos como el reforzamiento vicario y el autorreforzamiento.

El reforzamiento vicario consiste en distinguir las consecuencias positivas o negativas que uno observa en la conducta de otros. El autorreforzamiento es una forma interna de reforzar nuestras propias conductas con resultados satisfactorios que nos invitan a seguir buscando éstos en nuestro comportamiento posterior.

Posteriormente, Bandura amplía su teoría del aprendizaje social para incluir el papel de la cognición, ya que afirma que las personas reflexionan y regulan sus propios pensamientos, sentimientos y acciones para conseguir sus metas. Por lo tanto, esta teoría resalta que los individuos pueden controlar activamente los sucesos que afectan sus vidas, controlan su entorno con la forma en cómo reaccionan hacia él.

En este apartado se mostró una breve reseña teórica de las diferentes visiones de la etapa adolescente, tratando de abarcar varios puntos de vista que finalmente se complementan para poder darnos una óptica más completa sobre las características principales de esta etapa del desarrollo humano (Rice, 2000).

Con base en esta revisión teórica, a continuación se analizarán algunas necesidades e intereses de los adolescentes que debemos tener presentes para poder trabajar de manera eficiente con ellos.

2.2. NECESIDADES RELACIONADAS CON ESTA EDAD.

Como podemos darnos cuenta, al menos desde el principio hasta la mitad de la adolescencia, los jóvenes todavía son niños dependientes que afrontan muchos conflictos personales entre las contradicciones de los dos papeles que desarrollan (niño-adulto).

Pero un adolescente, antes que nada es también un ser humano y sus comportamientos dependen, al igual que los adultos, de la interacción con su medio. De tal forma que, gran parte de las causas de la conducta adolescente son similares a las de los adultos, pero considerando la inestabilidad emocional característica de esta etapa, su comportamiento no es igual.

Si tomamos en cuenta que las causas de la conducta de los individuos no son observables, ni siquiera por la persona que las muestra, el explicarlas es una labor complicada. Sin embargo, a través de un conocimiento psicológico sólido se han logrado realizar algunas aproximaciones correctas sobre su descripción.

Éstas nos hablan sobre necesidades psicológicas que surgen en el individuo cuando las fisiológicas están satisfechas. Una de estas explicaciones es la desarrollada por los psicólogos humanistas, Maslow, Rogers y Deci descritas en el capítulo anterior; que nos explican claramente las necesidades del ser humano.

A pesar de que el estudio de tales necesidades ha sido amplio, el de las necesidades particulares del adolescente no lo ha sido tanto. Parte de este problema reside en que se han basado en el uso de la encuesta normativa en la cual, muchas veces se descuidan los constructos explicativos por lo que no se pueden inferir

principios generales; así, sus resultados se limitan sólo a datos descriptivos específicos. Otro problema, es debido a que las necesidades se aprenden en un contexto socializado dependiendo de la cultura y de la época, conociendo de antemano que en éstas se experimentan cambios drásticos, es difícil su estabilidad.

Por tales razones, los estudios de investigación se han centrado en compilar listas nuevas o hacer nuevas compilaciones de las listas ya existentes de necesidades.

Uno de los primeros en enlistar las necesidades de los adolescentes fue Havighurst en 1953. Él enumeró las 10 tareas principales a desarrollar por el adolescente:

1. Aceptar el físico que se tiene y utilizar con eficacia el cuerpo.
2. Lograr un papel social masculino o femenino.
3. Lograr relaciones nuevas y más maduras con iguales de ambos sexos.
4. Alcanzar la independencia emocional respecto a padres y otros adultos.
5. Lograr una seguridad e independencia económica.
6. Elegir y prepararse para una ocupación.
7. Prepararse para la vida en pareja.
8. Desarrollar capacidades y conceptos intelectuales básicos para la vida cívica.
9. Desear y lograr una conducta socialmente responsable.
10. Adquirir una serie de valores.

En la actualidad, las investigaciones se han centrado en necesidades de afiliación y de logro (Horrocks, 2001).

Se empezará por definir qué es una necesidad psicológica. Rice (2000), dice que “es un estado de motivación cognoscitivo afectivo que sólo puede satisfacerse de forma indirecta mediante algún objeto, actividad u objetivo que simboliza a la necesidad”. Así, la satisfacción de la necesidad requiere del logro de una serie continua de metas, las

cuales en la niñez se reducen a objetos y actividades meta, que se convierten en objetivos meta selectivos y más realistas al entrar a la adolescencia.

La aprobación de los compañeros y la emancipación de la autoridad ejercida por los adultos, así como los controles constituyen metas importantes para los adolescentes.

Debido a que la fuerza de la motivación para llevar a cabo una conducta depende de la velocidad, intensidad y persistencia que se tiene para acercarse a la meta a cumplir, el valor que el adolescente dé a ésta será determinante para saber la fuerza y persistencia de las conductas que realice para alcanzarlas.

Regularmente las personas nos encontramos con obstáculos que nos dificultan el cumplimiento de nuestras metas, el origen de tales obstáculos puede ser ambiental o por aspectos personales (habilidades, intereses, expectativas, etc.); pero para los adolescentes, además hay otros dos aspectos que le obstaculizan: su *inmadurez* y *los valores opuestos o los motivos conflictivos* con los que se encuentra.

Como ya se revisó al inicio de este capítulo, la adolescencia es una etapa de dependencia e inestabilidad emocional lo que dificulta el camino para conseguir las metas y por otro lado, también los valores opuestos o motivos conflictivos influyen en dicho camino como otro obstáculo porque se refieren al valor que se le otorga al motivo. El cual puede estar en perseguir la meta en dos direcciones diferentes, la agradable y la desagradable, las cuales están estrechamente vinculadas una con otra; es decir, que para alcanzar su meta debe vivir cosas satisfactorias y cosas desagradables al mismo tiempo.

Otra dirección de este tipo de motivos es que se tengan dos metas muy deseables pero que se excluyan una a la otra, en este caso es cuando se debe elegir una de las dos metas y la otra no se podrá llevar a cabo.

Cualquiera que sea el obstáculo que se presenta para lograr alcanzar una meta, éste podrá producir varias respuestas de la persona para superarlo. En primer lugar intentará vencerlo a través de todos los medios posibles para abolirla o superarla. Si esto no funciona, en segundo lugar se buscará rodear el bloqueo buscando otros medios para conseguir la meta.

Si estos nuevos intentos de alcanzar una meta, se ven nuevamente bloqueados, el joven puede correr el riesgo de convencerse de que el éxito sobre esa meta es inalcanzable y dependerá de la importancia que le otorga a la meta (motivación), su personalidad e historia personal, la forma de afrontarlo.

También, se puede dar el caso de que el adolescente presente una conducta inadaptada, por repetir una y otra vez las mismas acciones que no le permiten alcanzar sus metas. Como consecuencia de esta situación, el individuo puede presentar dos posibles respuestas: una conducta agresiva o una conducta de retirada, siendo más deseable y positiva, psicológicamente, la primera de éstas.

La conducta agresiva puede ser un arma poderosa en el camino de la búsqueda de metas, siempre y cuando no se promuevan propósitos indeseables socialmente.

Es importante, profundizar un poco en esta parte, ya que la conducta agresiva en las aulas de la escuela secundaria y en todo lugar se ha convertido en un problema social contemporáneo.

Queda claro que el hecho de tener una experiencia negativa por la continua frustración de no poder alcanzar las metas propuestas, origina en el adolescente un sentimiento agresivo que, cuando se enfoca a un objetivo particular, puede ser benéfico para él porque podría impulsarlo con más coraje a una búsqueda más completa. Pero cuando esta conducta agresiva se manifiesta en comportamientos inapropiados como la delincuencia, la destrucción y las conductas antisociales, se deduce que no ha sido enfocada al objetivo meta, sino al medio en general. A pesar de que la agresión puede

ser controlada a través del castigo, cuando ésta es fuerte, ocurrirá sin importar el temor a ser castigado.

Aunque la agresión se considera una reacción normal ante la frustración por el bloqueo, si no es bien manejada, puede llegar a convertirse en una conducta habitual en el joven por dos razones: puede ser que a través de este tipo de conductas obtenga éxito continuamente haciendo que se use como un recurso necesario para obtener ese triunfo; o que sirva para desahogarse y sentirse mejor, provocando que esa sensación agradable refuerce tales conductas.

Cuando las respuestas agresivas hacia la frustración también fracasan o han sido inhibidas por el temor al castigo y no logran el que se realicen más intentos por alcanzar la meta, se corre el riesgo de que el adolescente adopte una posición de huida en la que se aleja de todo objetivo sin importarle conseguir ninguna meta y puede alejarse también de la realidad refugiándose en la fantasía.

En general, todos estos intentos que el adolescente desarrolla antes de alcanzar una meta pueden compararse con el modelo de ensayo y error. Cuando falla uno buscará otro camino y así sucesivamente hasta conseguir el éxito deseado.

Los mecanismos usados que son exitosos para esa persona serán los que más utilice en su experiencia cotidiana, por lo tanto serán patrones que integren las características básicas de su personalidad, debido a esto no es posible que dos individuos tengan reacciones iguales ni personalidades iguales. Sí se podrán compartir algunas características de personalidad entre los individuos, pero ninguno podrá ser completamente igual a otro

Por lo tanto, la finalidad principal del logro de metas será el integrarse a un mundo adulto con el establecimiento de identidad propia y la personalidad individual (Horrocks, 2001).

De acuerdo con la teoría psicosocial de Erikson, el adolescente empieza a *buscar la propia identidad*, empieza a considerarse como algo separado de los otros y con una unidad en sí mismo. De este proceso de búsqueda deriva la adquisición de una identidad "típica", aceptada y potenciada por el grupo social o al contrario, desviada de la "norma".

La búsqueda se inicia en los grupos de iguales, de amigos con los que se identifica y diferencia de los adultos. Aparece la necesidad de autoafirmar su importancia y su valía, el ser alguien especial, algo singular que lo distinga del resto; continúa con el deseo de imitación de los ídolos, de mostrar sus cualidades atléticas, de competir. Puede ser que esa búsqueda se cristalice muy temprano, limitando el desarrollo de las capacidades o posibilidades, o que se prolongue durante excesivo tiempo, prolongando también el proceso de confusión (Feldman, 2002).

El desarrollo cognoscitivo y los cambios emocionales también influyen en este proceso de confusión; ya que el adolescente depende aún de los adultos, moral y materialmente, por lo que no puede satisfacer sus nuevos impulsos, sobre todo los sexuales y debe emplear su energía compitiendo por la adquisición de un estatus que de todos modos será efímero. Esta mezcla de compulsión y de vacío, de obligaciones y de ausencia, de modelos y multiplicidad de posibles opciones, le fuerzan a descubrir soluciones originales y proyectos muy personales.

Considerando que el *atractivo físico y la imagen corporal* tienen una relación importante con su autoevaluación positiva, el desarrollo de la personalidad, y las relaciones sociales; la identidad del adolescente dependerá en gran medida de este factor.

El cual nos brinda también el primer obstáculo en la búsqueda de la identidad, ya que sabemos que esta etapa está caracterizada por cambios físicos constantes en los que existen diferentes agentes que los influyen; lo que dificulta al adolescente el

comprender los rasgos que lo distinguen y lo que realmente es de importancia para él (Baron, 1996).

Sin embargo, el atractivo físico es sólo uno de los factores que contribuyen a esa búsqueda, otra influencia importante la proporciona la dinámica familiar en la que se desenvuelve el adolescente. La confianza y oportunidades que brinde la familia serán determinantes para su vida; desafortunadamente en la actualidad muchas de las familias no son funcionales ya que cada vez es más común la violencia y los vicios dentro de éstas, asimismo los divorcios, las madres solteras y las familias compuestas abundan en nuestra cultura. A pesar de ello, muchos jóvenes logran evitar el daño y viven vidas sanas y favorables gracias a que la escuela y la sociedad en general también influyen significativamente en ellos.

La amistad con iguales del propio sexo o del sexo opuesto es cada vez más importante, ya que así practican y mejoran sus habilidades sociales, desarrollan la capacidad para compartir que le otorgan un sentido de pertenencia; junto con la madurez sexual se presenta el interés por las relaciones románticas y sexuales.

Al mismo tiempo, también se debe tomar en cuenta el aspecto negativo de esta influencia ya que a través de ellos se pueden adquirir actitudes y patrones de conducta indeseables que sin una correcta guía en la familia puede ocasionarle serios problemas. Todos estos factores serán determinantes en el concepto que el adolescente logre tener de él mismo (autoconcepto) y en el valor que se otorgue como persona (autoestima); los que a su vez establecerán tal identidad.

En resumen, la identidad se forma a medida que el adolescente elige valores, creencias y metas en la vida; para ello debe explorar alternativas y desempeñar distintos roles que le lleven a la elección final.

Una vez que se ha logrado la identidad existe una autoaceptación, una autodefinición estable y un compromiso hacia una vocación o ideología personal. La prueba es difícil y no todos la afrontan con armas iguales (Rice, 2000).

2.3. INTERESES PRINCIPALES.

Horrocks (2001), define al interés como “el conjunto de actitudes que dan atención selectiva a una clase de objetos o actividades que son de incumbencia propia”. Por lo que una persona se interesa en aquellas cosas que le proporcionan placer o satisfacción, mantienen su atención y representan un reto.

Los intereses no son innatos, dependerán de experiencias ambientales y personales de éxito o de fracaso, tanto para su iniciación como para su mantenimiento. Por ello, las personas tienden a interesarse más por algo que les proporciona experiencias exitosas, las cuales dependerán a su vez de las habilidades que se tengan para desarrollarlas, así que el saber entrenarlas es un método importante para ampliar los intereses de una persona. La mayoría de los intereses son positivos, ya que ofrecen gratificación; pero también existen los negativos, porque provocan evitación y rechazo.

Entonces, consideraremos a los intereses como “factores motivadores de la actividad”, que constituyen medios importantes para guiar y dirigir las actividades de un individuo o de un grupo. Por tal motivo, será importante conocer los intereses de una persona para poder entender y predecir su comportamiento. Tal es el caso de la población adolescente, que aunque se deben considerar y tener muy presentes las diferencias individuales, si podemos conocer las preocupaciones y los intereses característicos de ésta etapa lograremos entender su conducta presente y predecir la futura. *Ya que el conocer las cosas que le interesan a una persona es la forma más efectiva de motivarla.*

A pesar de que el estudio de los intereses en los adolescentes ha sido muy complicado por el hecho de que las expresiones de éstos en niños y adolescentes varían demasiado de un año al siguiente y se diversifican e individualizan a medida que crecen junto con las, ya mencionadas, diferencias individuales; se ha demostrado que pueden establecerse intereses considerando elementos comunes a todos los adolescentes.

Por ejemplo, Larcebeau (1967) en un estudio longitudinal de los intereses de niños entre 9 y 17 años; encuentra tres tipos generales: a) intereses personales y sociales incluyendo las ideas y la comprensión de la realidad; b) intereses en actividades físicas y concretas en oposición a las intelectuales; y c) intereses por actividades placenteras en lugar de difíciles. También informó que los intereses generales de los niños de su estudio permanecen estables de los 11 años en adelante (citado en Horrocks, 2001).

A pesar de que los adolescentes cambian constantemente de intereses personales, debido a la excitabilidad afectiva que padecen y a que la manifestación de los intereses comunes varían con la época, los elementos psicológicos que los sustentan permanecerán constantes.

En la actualidad los diferentes medios de comunicación (cine, radio, televisión , revistas, teatro, tiras cómicas, libros, periódicos, Internet, etc.) y la tecnología tienen una importante influencia en la adopción de los intereses de los jóvenes y a través de un análisis de éstos podremos conocer algunos intereses comunes de la etapa.

Otra herramienta importante para conocer los intereses, sobre todo los personales, es el juego. Debido a que el juego es una actividad espontánea y voluntaria que se ejecuta por la gratificación inmediata, constituye un medio importante de comprobar la realidad, manipular los elementos de la propia conducta y adoptar nuevos papeles.

El descubrimiento de un mundo propio y de intereses personales induce a los adolescentes a entusiasmarse con determinados ideales, los cuales se sienten predispuestos a admirar y a perseguir (Horrocks, 2001).

Por tanto, el enfoque efectivo para guiar la conducta adolescente consiste en conocer las cosas por las que un joven de cualquier sexo muestra interés, así como conocer y apreciar sus necesidades, deseos, gustos y aversiones (Horrocks, 2001).

Además, algo que no puede dejar de mencionarse al hacer un análisis de la adolescencia de este siglo es el contexto sociocultural en el que se encuentran.

2.4. EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL ACTUAL Y LOS ADOLESCENTES.

Esta sociedad de principios del siglo XXI se ha caracterizado principalmente por un aceleramiento en el proceso de urbanización; por la búsqueda del desarrollo de intelectuales; por la inserción de la mujer en el mercado de trabajo, la cual se posesiona cada vez mejor en este y; por una gran revolución tecnológica. Todo enmarcado en un ambiente de globalización que intenta ser el principal motor del desarrollo.

Es por esto que las empresas están buscando, cada vez más, personas que puedan ser generalistas, no especialistas; capaces de responder efectivamente a los retos de la complejidad y cumplir con las nuevas reglas del juego, rapidez, tecnología, innovación e información.

Sin embargo, en nuestro país como en muchos otros países subdesarrollados, las fuentes de trabajo son cada vez menos y esto se convierte en una situación crítica, aún en la sociedad global. Esto exige a los gobiernos de los países el plantearse diferentes retos, entre ellos se ha considerado a la educación como uno de los aspectos básicos a mejorar y hacer frente al nuevo milenio. (Barocio, 2006).

México no puede ser la excepción y, además de ser evidente el rezago educativo que padece (el cual se analizará en el siguiente capítulo), debe empezar a considerar tales retos como parte importante para lograr un desarrollo.

Entonces, a pesar de los aciertos que se ha tenido con respecto a la educación; mayor alfabetización, mayor cobertura de la demanda de educación básica, mayor nivel de escolaridad entre la población y atención a una mayor matrícula en educación superior; todavía hace falta mucho por hacer. Sobre todo si nos comparamos con otros países, ya que en ese sentido podemos observar que carecemos de un Sistema Educativo que forme parte de un proyecto integral de Desarrollo Nacional (o incluso de uno Regional), que además no está ligado al mercado laboral actual y que, aunque cuenta con grandes e importantes universidades, no trabaja con ellas de manera conjunta para generar tecnología.

Lo que si caracteriza a nuestro Sistema Educativo e incluso a nuestra sociedad es el trabajo memorístico que no promueve habilidades generales para tener un desarrollo cognitivo adecuado. Además de esto, el Sistema se encuentra asilado de la esfera económica del país lo cual nos ha convertido en consumidores y no en generadores de conocimiento. Lo más desalentador es que existe una nula participación por parte de la sociedad para exigir una mejora en las políticas educativas e incluso en la exigencia de la transparencia de los gastos del presupuesto educativo.

En este contexto lo que debemos intentar es hacer del Sistema Educativo Mexicano un proyecto social en el que participen todos sus miembros y en el que se tenga todo el apoyo de los medios masivos de comunicación; pero particularmente como profesores podemos apoyar siendo cada vez mejores maestros. Esto contribuirá en gran medida a sentar las bases de un proyecto académico que funcionará como uno de los pilares de un Sistema Paralelo de Educación que permita alcanzar los verdaderos objetivos de ésta y apoyar el desarrollo a través de un proyecto económico sustentable.

En la Secundaria, como parte de la Educación Básica podemos empezar a trabajar sobre este cambio si logramos trabajar menos en los contenidos y más en el desarrollo de habilidades: comunicativas, de convivencia social y de autoaprendizaje (Andere, 2006).

Este planteamiento sobre el Sistema Educativo actual es similar a las demás estructuras políticas mexicanas, pero considero que el empezar a intentar un cambio a través de la educación podrá influir en todo el Sistema político y sobre todo en una sociedad más participativa.

Y no cabe duda que a nuestros estudiantes les corresponde empezar a trabajar en dicho cambio, pero el peso mayor recae en el maestro y en su desempeño en las aulas de clase.

2.5 LOS ADOLESCENTES Y LA ESCUELA SECUNDARIA.

El trabajo realizado con adolescentes ha permitido hacer una distinción entre sociedad y cultura adolescente.

La primera se refiere a “las organizaciones estructurales de subgrupos dentro de un sistema social de adolescentes”; la segunda “es la suma de las formas de vida de los adolescentes”, y describe la forma en que piensan se comportan y viven.

Con respecto a la sociedad adolescente, no existe una sola, sino que son variados los grupos que la forman (amigos, vecinos, compañeros de escuela, pandillas, etc).

En el caso de la cultura se da la misma situación, ya que no existe una cultura adolescente homogénea (“rockeros”, “fresas”, “nerds”, “skatos”, “darks”, etc) .

Y, al igual que las estructuras sociales de los adultos, las de los adolescentes se pueden dividir en formales e informales.

-Las *formales* son básicamente las que se incluyen en el centro escolar, que permite al joven identificarse con sus compañeros y con los profesores. Los centros religiosos también pueden considerarse dentro de las sociedades formales.

-Las sociedades *informales* describen a los grupos de jóvenes que se organizan fuera de la escuela y se reúnen socialmente pero que no pertenecen a alguna red social estructurada formalmente.

Las sociedades formales no sólo existen en relación a la escuela, sino que también se organizan por niveles escolares, asimismo en cada nivel pueden existir subsistemas distintos en los que los adolescentes participan: el subsistema formal, académico; el semiformal, de las actividades extraescolares y el de las amistades, el cual es el más valorado por los adolescentes.

En cuanto a la cultura adolescente, sobresalen aspectos como la moda en el vestir, hablar por teléfono o chatear que son actualmente algunos de sus pasatiempos favoritos, la música y los grupos del momento son aficiones compartidas (Rice, 2000).

El sistema social formal constituido por adolescentes, que se enfatiza en este trabajo es el de la escuela secundaria.

La educación secundaria constituye una pequeña sociedad en la que los adolescentes se encuentran separados del mundo adulto y desarrollan una subcultura con su propio lenguaje, estilo y sistema de valores que puede diferir al de sus mayores. Cuando el alumno ingresa a la escuela secundaria se encuentra con un ambiente organizacional muy diferente al de la escuela primaria, lo cual ocasiona un desajuste normal en él.

Esta desadaptación se debe a que el sistema educativo se empieza a especializar en la secundaria, por lo que existe un cambio total en la dinámica de trabajo escolar: aumenta considerablemente el número de compañeros de clase y hay

más profesores, por lo que entre ellos y los alumnos existe una relación más impersonal; el mapa curricular también aumenta considerablemente; además, las funciones sociales, vocacionales y atléticas se vuelven muy importantes.

Al desajuste normal que se genera con esta transición debemos sumarle las dificultades que se presentan en esta etapa, las cuales ya hemos revisado.

Papalia (1997), señala que para lograr una adaptación temprana al nivel de educación secundaria es fundamental el apoyo por parte de la familia, por lo cual el ambiente familiar, el interés de los padres y las relaciones familiares serán una pieza clave en la adaptación del adolescente a esta nueva etapa escolar e incluso en su rendimiento académico.

La escuela secundaria es la escuela de los adolescentes, de tal manera que para lograr tener una educación adecuada a este nivel se deben tener planes de estudio acordes con las capacidades e intereses de los adolescentes, además de intentar conocer a los integrantes para tener siempre presentes las diferencias individuales; sin dejar de considerar al entorno social presente; en suma, debe ser una escuela flexible que permita al alumno realizar un trabajo interesante en el que se sienta involucrado.

2.6. ¿CÓMO MOTIVARLOS PARA EL APRENDIZAJE?

Debido a que el estudio no es algo que se engendra a sí mismo, sino algo que necesita ser motivado (estimulado) para que surja y para que continúe; el docente tiene la importante faena de lograrlo. En este sentido deberá tener en cuenta que una persona está motivada para un aprendizaje cuando existe relación entre ese aprendizaje y alguna necesidad psicológica personal.

Como ya sabemos, para motivar podemos recurrir a dos tipos de motivación, la intrínseca y la extrínseca. Pero para motivar a los adolescentes conviene, mucho más, recurrir a la automotivación que a la incentivación.

- La incentivación o motivación extrínseca se basa en satisfacer necesidades externas del estudiante. Para ello, otras personas (padres y profesores) le ofrecen incentivos: Puntos extra, dinero, obsequios, permisos, etc.
- En la automotivación o motivación intrínseca se satisfacen necesidades internas del estudiante. Además, es realizada por el propio estudiante, es decir, el estudiante se motiva a sí mismo. Se trata de una motivación sin incentivos (sin estímulos que vienen de fuera del estudiante).

Desafortunadamente esta última es la menos usada, porque la incentivación es más fácil de llevar a cabo y, a pesar de que no está mal estudiar con incentivos, no debe ser la única motivación que el estudiante adolescente tenga.

En la adolescencia la automotivación está más de acuerdo con los intereses y características de la edad, además de que es una motivación más completa, más eficaz y más formativa. El estudiante que sabe automotivarse necesita pocos incentivos o ninguno.

Está es una de las razones principales por las que la motivación en los estudiantes desciende al pasar de la escuela primaria a la secundaria. Queremos seguir motivándolos de la misma manera, aún cuando sabemos que sus necesidades e intereses son distintos.

En la educación infantil, los niños afrontan las situaciones de aprendizaje y las actividades con gusto y confianza, sus motivos principales están extrínsecamente determinados, aunque el interés y la curiosidad que los caracterizan, así como su deseo de autonomía nos muestran también una motivación interna en ellos.

En sus experiencias escolares destacan los aspectos lúdicos, la ausencia de persistentes evaluaciones y sus errores no son tan gravemente marcados ya que se les considera parte del proceso y no les afectan emocionalmente.

En la educación primaria ya existe un ambiente más estructurado, y empiezan a aparecer los miedos a las evaluaciones y a cometer errores; se empiezan a realizar las comparaciones con los compañeros. En el último año de esta etapa escolar los niños ya están capacitados cognitivamente para usar las estrategias determinantes para la motivación del mismo modo que los adultos (expectativas, atribuciones, etc.). A partir de ese momento se supone que (de acuerdo a la teoría cognitiva), ya están capacitados madurativamente para ser motivados internamente para el aprendizaje porque inicia la etapa de las operaciones formales en ellos. Pero hay algunos factores que obstaculizan esa motivación interna del adolescente como la no utilización del pensamiento formal, el deseo de aprender cuestiones que no están relacionadas con los contenidos escolares y hasta cierto cansancio por la dinámica propia de las actividades académicas, a las que suelen ver como repetitivas, teóricas, poco prácticas y poco creativas.

En definitiva, la motivación intrínseca se convierte en el principal motor del aprendizaje; y cuando se le permite al joven aprender por sus propios medios, con ideas desarrolladas por él mismo con conceptos personales y usando adecuadamente las fuentes de información disponibles en el medio se le está motivando intrínsecamente con un alto grado de reforzamiento y motivación.

Así, en los años adolescentes adquiere más importancia esta construcción del conocimiento que la que tenían hasta entonces los compañeros y los grupos de referencia (aunque no dejan de ser importantes), además de los logros académicos que hoy en día los consideramos sinónimos de las calificaciones (Beltrán, 1998).

Para poder lograr motivar de esta manera a los estudiantes, además de conocer sus principales necesidades e intereses es importante saber cuáles son sus objetivos o

metas; porque identificar cuales de las metas del estudiante son determinantes para la conducta motivada permitirá enfocarse a ellas para utilizarlas con este objetivo.

Wigfield y Eccles (1992), consideran que las características de las metas que los estudiantes se establecen tienen distintos valores que se perseguirán, haciendo hincapié en alguno de ellos, de acuerdo a la persona:

- Las que cuentan con *valores de logro*, ya que el alumno siente que el alcanzar esa tarea lo hará más competente.
- Las que tienen un *valor intrínseco* ligado al aprendizaje de esa tarea, buscar satisfacción sólo por dominarla.
- Las de valor instrumental externo, donde al alumno sólo le interesa aprobar u obtener el reconocimiento de los otros.
- Las de valor negativo, en las que se busca evitar aspectos aversivos, como el castigo, el reprobar, la desaprobación de los otros (Acosta, 1998).

Los distintos valores de las metas considerados arriba se observan más claramente en la figura 2.2.

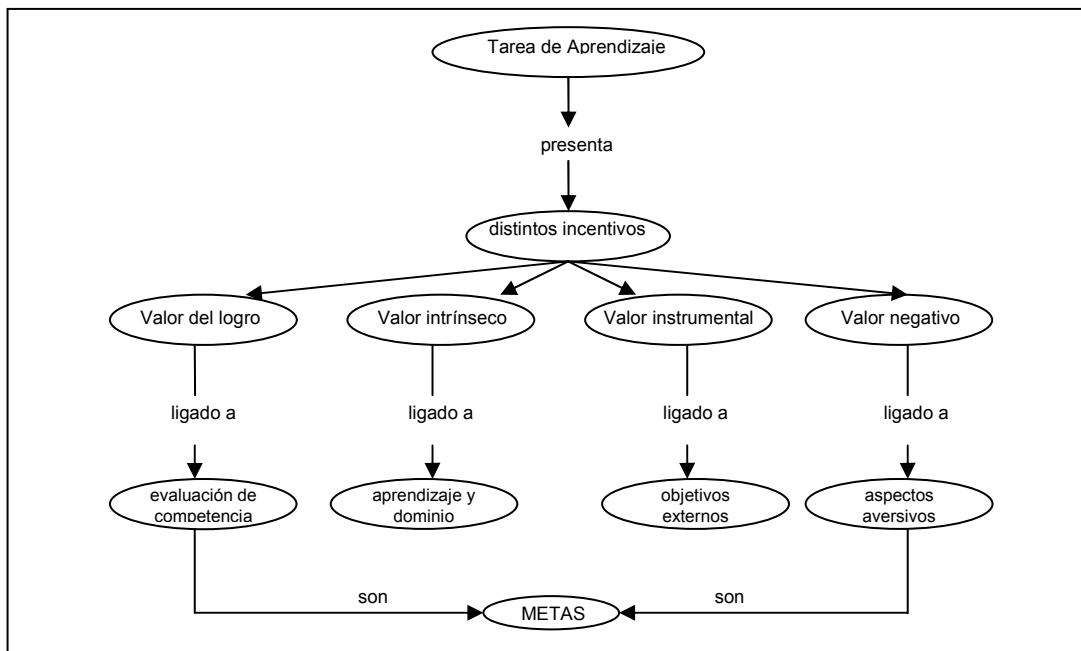


Figura 2.2 Metas de las actividades académicas (Acosta, 1998. Pág. 64).

Como se observa se hace una clara distinción entre metas internas y externas, las cuales nos llevan inevitablemente a realizar una asociación con la motivación extrínseca y la intrínseca (Figura 2.3.)

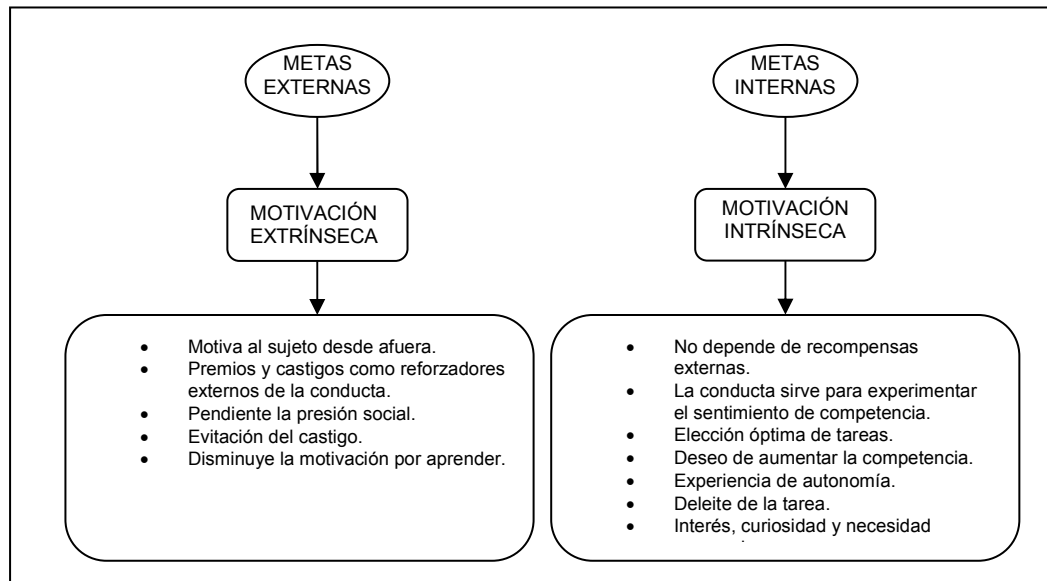


Figura 2.3 Metas de aprendizaje y motivación (Acosta, 1998. Pág. 67)

Asimismo, es necesario considerar algunos factores cognitivos del alumno para conseguir que se sienta motivado para aprender. Estos factores se abordaron anteriormente pero ahora se destaca su función dentro de las aulas de clase y la orientación que el profesor debe darles para promover su influencia positivamente.

Un primer factor que influye en la motivación estudiantil es la propia historia escolar. Cuando los estudiantes acumulan experiencias de fracaso en la escuela, es difícil que quieran persistir en el intento de tener éxito. Ellos tienden a creer que su bajo desempeño se debe a factores que están fuera de su control y no le encuentran sentido a desear mejorar. En contraste, si los estudiantes atribuyesen su bajo desempeño a la falta de una habilidad importante recuperable, serían más propensos a persistir en el futuro (teoría de la atribución).

La recomendación para los profesores es que informen a los alumnos sobre cómo superar sus debilidades ya que así podrán influir en la construcción de una autoimagen positiva como estudiantes.

Un segundo factor es la percepción de los alumnos sobre el propósito de sus logros (motivación al logro). Una posibilidad es que crean que el propósito de los logros es el mejoramiento y entendimiento personal. La otra que crean que el propósito de sus logros es la demostración de sus habilidades (o el encubrimiento de la falta de ellas).

Estudios recientes sugieren que las políticas y prácticas en los salones de clase pueden mejorar si se siguen los siguientes cambios:

1. *Girar de la agrupación de alumnos por habilidades y el uso excesivo de exámenes estandarizados, hacia agrupaciones por temas de interés que respeten las preferencias de los estudiantes.*

2. *Girar de las competencias y debates entre estudiantes en las que unos ganan y otros pierden, hacia el trabajo en equipo.*

3. *Girar de la utilización de los datos de los exámenes como base de comparación, hacia su utilización para diagnósticos.*

4. *Girar de las calificaciones normativas y la publicación de notas hacia calificar por progreso o mejoramiento, involucrando a los estudiantes en la determinación de la nota.*

5. *Girar del reconocimiento del desempeño relativo, cuadros de honor por notas altas y uso excesivo de alabanzas (especialmente para tareas fáciles) hacia el reconocimiento del mejoramiento progresivo y el énfasis en aprendizajes por propia motivación.*

6. *Girar de las decisiones tomadas exclusivamente por los administradores y profesores hacia decisiones en las que participen los alumnos (horarios, rol de exámenes, control de disciplina, etc).*

7. Girar del enfoque de currículo multidisciplinario al currículo interdisciplinario, con enfoques temáticos.

8. Girar de la consideración de los errores como fallas o fracasos, hacia su uso como parte del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes rehacer trabajos, motivando además a los estudiantes a tomar riesgos académicos.

9. Girar del aprendizaje repetitivo y memorístico con uso excesivo de hojas de trabajo, libros y hechos descontextualizados, hacia la creación de retos, trabajo complejo para los estudiantes, asignación de tareas que enriquecen, y estímulo en la resolución y comprensión de problemas.

Un tercer factor comprende las necesidades de los estudiantes por ser competentes para lograr los resultados deseados, capaces de relacionarse positivamente con los demás, y ser autónomos para iniciar y regular las propias acciones. (teoría de la propia determinación).

Dentro del salón de clases, esta necesidad de autonomía puede practicarse dando algunas opciones a los estudiantes para que participen en la toma de decisiones de la clase y tengan cierto control sobre sus actividades como por ejemplo escoger los compañeros de trabajo, elegir la forma de presentación de un trabajo. En contraste, el uso de premios externos, la imposición de fechas límite y el énfasis en evaluaciones degrada el sentimiento de propia determinación y disminuye la automotivación (Beltrán, 1998).

Desafortunadamente se torna difícil introducir de forma inmediata estas sugerencias para el trabajo dentro de las aulas del nivel secundaria y tal parece que hay más oportunidades de ser autónomos dentro de la escuela primaria.

En el cuarto capítulo se especificarán las estrategias propuestas para lograr estos cambios dentro de las aulas de la escuela secundaria.

2.7. CONCLUSIONES.

A pesar de que la adolescencia inicia en los terrenos de la biología (hormonas y cambios físicos), siempre concluye en el terreno cultural. Y en general es, el tránsito de niño a joven adulto, cuyas particularidades han ido cambiando a lo largo del tiempo, dependiendo también de la época.

Es importante considerar que las teorías nos muestran los aspectos característicos de los adolescentes y que son resultado de muchas investigaciones y estudios, sin embargo, no podemos negar que existen grandes diferencias entre un individuo y otro. Diferencias marcadas principalmente por su desarrollo cognitivo, que a su vez depende del nivel de maduración del sistema nervioso y su nivel de inteligencia; del sexo; de la cultura; así como de las instituciones sociales (la familia y la escuela). Por lo que debemos ser flexibles ante las aptitudes individuales entre un adolescente y otro, porque a pesar de que deberían ser similares por encontrarse en la misma etapa de desarrollo, los factores que influyen son variados y no afectan con la misma intensidad marcando grandes diferencias entre ellos.

Pero en general, el joven es capaz de pensar en forma abstracta, ya que inicia la etapa del pensamiento formal (según Piaget), y a través de éste obtiene los conocimientos, realiza elecciones y se forma o rechaza ideales. Pero la adquisición del pensamiento formal y la plena madurez intelectual se adquieren completamente hasta finales de ésta etapa, atravesando por un sin fin de logros y fracasos en interacción con el medio.

Esto marca también el inicio de una nueva forma de actuar, ya que ahora el niño piensa y siente diferente, empieza a defender sus “derechos” (vestirse como quiera, salir con quien quiera, etc.) y buscar su independencia. Empieza a forzar a los adultos a negociar el control que habían ejercido en ellos, control que en ese entonces le proporcionaba seguridad pero que ya no le sirve más; intentándolo a través de la oposición a las reglas, con conductas y actitudes rebeldes. Todo esto hace que el

trabajo con adolescentes se haga más complicado y profesional, porque hay que aceptar su comportamiento “extraño”, “antagónico” y, a veces, “desagradable”; aunque no por ello hay que aprobarlo. Lo mejor será no tomarse demasiado en serio los detalles de sus actos y evitar disgustarse de todo lo que hagan, intentar entrometerse lo menos posible, pero estar abierto a sus necesidades (la principal: encontrar una identidad propia). Así, el joven dejará poco a poco esas conductas y actitudes rebeldes más por decisión propia que por la presión de los adultos.

Como ya hemos visto, la tarea evolutiva central de la adolescencia será la formación de una identidad individual coherente, la cual se consolida hasta finalizar la etapa, aproximadamente entre los 19 ó 20 años. Por tanto, el adolescente de secundaria (que generalmente se encuentra entre los 11 y 15 años de edad) está en la pubertad, iniciando esa búsqueda sobre todo a través de su cuerpo poniéndolo a prueba y basando su autoestima principalmente en cualidades físicas. Esa búsqueda se da tanto en el contexto familiar como en el social, porque al inicio se hace por medio de las negociaciones entre los adultos de la familia tratando de llevar a cabo una relación de respeto mutuo y, posteriormente, se da un distanciamiento de su entorno familiar para establecer las relaciones con los amigos y con otros adultos.

De esta manera, la identidad se va formando a medida que se identifica con el grupo al que pertenece y asimila sus valores, logra tener una buena autoestima y finalmente llega a tener conciencia de sí mismo como ser independiente y capaz de tomar decisiones. Entonces, el hablar de una etapa de crisis se refiere a que el adolescente atraviesa por desequilibrios e inestabilidad extremas (Belart y Ferrer, 1999).

Aberastury y Knobel (2001), la denominan “el Síndrome normal de la adolescencia”, ya que es un proceso perturbador para los adultos pero muy necesario para los adolescentes porque de ello dependerá su identidad. Debemos entender y apoyar a los niños que inician este período de su vida ya que no sólo deben enfrentarse al mundo de los adultos, para el cual no están preparados, sino que también deben

desprenderse de su mundo infantil, que en situaciones normales, era muy placentero porque su rol estaba claramente establecido y sus necesidades básicas eran satisfechas por otros. De tal manera que el adolescente realiza cuatro duelos fundamentales: a) el duelo por el cuerpo infantil perdido; b) el duelo por el rol y la identidad infantiles, que lo obliga a dejar de ser dependiente y a adquirir responsabilidades; y c) el duelo por los padres de la infancia, en los que había refugio y protección, d) duelo por la bisexualidad infantil, ya que ahora debe quedar bien definida. Cada uno de estos duelos están acompañados del dolor a la pérdida que caracteriza al duelo normal, dependiendo de la personalidad del joven para superarse adecuadamente.

Todas estas situaciones que envuelven la etapa adolescente la convierten en el mejor receptor de los problemas de la sociedad, ya que son los más vulnerables a los conflictos y en ellos se proyectan todas nuestras fallas. Además, debemos considerar que en la actualidad los problemas que vivimos como sociedad son cada vez más graves, ya que la tensión y la ansiedad creadas por los medios de destrucción representan una amenaza permanente y si resaltamos la necesidad de una estabilidad para que un ser humano se desarrolle normalmente, estamos ante una dificultad. Sin embargo, como sociedad esperamos que los adolescentes tengan un buen rendimiento en el plano de la instrucción.

En fin la labor del docente es intentar comprender y apoyar al alumno de secundaria para iniciar de la mejor manera esa búsqueda, pero sin entrometerse demasiado. Cabe señalar la importancia que entonces tiene para el adolescente la actitud favorable que muestra el profesor hacia el aprendizaje y la educación, ya que ésta a su vez favorecerá en sus alumnos la motivación por el conocimiento y por consecuencia el interés por aprender.

Los profesores de secundaria enseñan a muchos estudiantes en un mismo día y pasan poco tiempo con cada uno; dados esos contactos tan breves, podría subestimarse la influencia que puede tener la forma de enseñanza de cada profesor en

cada alumno en particular. Sin embargo, los profesores deben saber que para cada alumno, el impacto del profesor es único y diferenciado, y puede establecer la diferencia entre querer o no querer estudiar su materia.

Otro aspecto a considerar por parte del docente es que la motivación en los estudiantes desciende al pasar de la escuela primaria a la secundaria, y aunque se considera que existe un desajuste normal porque esta transición implica un cambio muy fuerte en la vida del joven alumno caracterizada por una intervención multifactorial (Institución, familia, profesores, etc.); también se ha comprobado que aún con el paso del tiempo, y la consecuente adaptación del joven al nuevo contexto educativo la falta de motivación prevalece y se convierte en un tema presente en toda la sociedad del cual existe una queja enorme por parte de los diferentes sectores. Por ello, las teorías más recientes sobre motivación resaltan que los motivos de un alumno deben entenderse a partir de sus experiencias previas, como producto de su interacción con los diferentes contextos en los que está presente el aprendizaje escolar y donde resalta la importancia de las metas.

Así podemos afirmar que, como señala Alonso Tapia (1996), el alumno está motivado o desmotivado en función de la aplicación que tiene para él el trabajo escolar. Así la responsabilidad de los centros escolares y de los profesores sobre la motivación de los alumnos es mucha, aunque también dependerá del apoyo recibido por parte de los contextos no escolares: la familia, la clase social y la cultura.

Pero desde una perspectiva educadora habría que poner de manifiesto que los alumnos se motivan conjuntamente y en unión al esfuerzo sincero y profesional de sus maestros para realizar juntos tareas que despierten el interés, que les entusiasmen y que formen parte de su construcción.

Para complementar los temas vistos hasta este momento revisaremos la situación actual en México respecto a la instrucción a nivel secundaria para poder dar paso a las propuestas de trabajo para los docentes de este nivel.

CAPÍTULO III

LA ESCUELA SECUNDARIA

Este capítulo nos mostrará una panorámica general de la situación actual de los docentes en la escuela secundaria, sus conocimientos sobre la motivación y la importancia que le otorgan a ésta para desarrollar su trabajo; asimismo se darán a conocer las características, conocimientos y aspectos técnicos que los docentes deben tener para ser maestros eficaces.

3.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES.

El legendario primer secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, en un discurso memorable, sentenció que México llegaría a ser un gran país cuando eliminara la ignorancia y tuviera una masa de ciudadanos cultos, libres, amantes de las artes y la democracia. Y aunque en la actualidad el analfabetismo afecta a menos del 10% de la población mayor de 15 años y hay casi 30 millones de mexicanos en las escuelas, estamos muy lejos de ser un gran país.

Aunque, en términos generales la educación mexicana ha crecido en dimensiones y complejidad, las evaluaciones internacionales muestran que estamos lejos de alcanzar estándares de calidad en la educación comparables a las de nuestros socios comerciales o competidores.

Con este marco de referencia y tomando en cuenta que parte de la población que abandona la educación y se suma al porcentaje estadístico que está fuera de las aulas de clase se da durante la transición de la escuela primaria a la secundaria, revisaremos algunas consideraciones.

Por un lado, no se han logrado asegurar las condiciones para que todos los jóvenes accedan a la educación secundaria y por otro, aquellos que sí logran acceder a

ella no la concluyen a tiempo. Datos oficiales recientes indican que la cuarta parte de quienes ingresan a este nivel educativo no terminan sus estudios en el tiempo establecido. Los motivos son, en parte ajenos al sistema (necesidad de incorporarse al mundo de trabajo o de migrar) o son producto de la acumulación de asignaturas reprobadas, ya que dejan la escuela después de varias experiencias de fracaso. De acuerdo con esto, la principal razón de abandono es que la escuela no les gusta, por lo que es necesario preguntarnos qué sentido ven los adolescentes en la escuela secundaria y qué tanta capacidad tiene este nivel para responder a las necesidades e intereses de los jóvenes¹.

Asimismo, se debe reconocer que el simple hecho de saber los altos índices de reprobación que hay a este nivel, debe ser ya un motivo para tomar cartas en el asunto y buscar los medios para mejorar (Ornelas, 2003).

Además de tener presente lo que estos resultados nos pueden indicar sobre la panorámica educativa actual.

El considerar a la motivación como elemento clave dentro del salón de clases para mejorar tal panorama hace que propongamos una revisión a la función de los principales actores de los centros educativos, los docentes y su preparación para llevar a cabo adecuadamente su labor.

3.1.1 Antecedentes.

La educación secundaria se hizo obligatoria en México en 1993 con la reforma del artículo Tercero Constitucional promulgada el 4 de marzo de ese año, y se convirtió en el último tramo de escolaridad básica. Adquirió entonces un propósito nuevo: dotar a todos los ciudadanos de una formación general que les permita desarrollar las competencias básicas para enfrentarse a un mundo complejo, en constante cambio, e

¹ ries.dgm.sep.gob.mx

incorporarse a la vida social para contribuir en la construcción de una sociedad democrática.

El plan de estudios de educación secundaria y los programas que lo constituyen son el resultado de un prolongado proceso de consulta, diagnóstico y elaboración iniciado en 1989, en el cual fueron incluidos los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. Se contó con la participación, a través de diversos mecanismos, de maestros, directivos escolares, padres de familia, centros de investigación, representantes de organismos sociales y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Así, este Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, estableció como prioridad la renovación de contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica.

A lo largo de este proceso se realizaron varios programas experimentales, considerando simultáneamente los niveles de educación primaria y secundaria, que permitieran llegar al objetivo principal (SEP, 1993).

En la figura 3.1 se describe la evaluación del Plan y programas de estudio, que llevó a cabo la Secretaría de Educación pública para cumplir los lineamientos establecidos.

El carácter obligatorio de la educación secundaria comprometió al gobierno a ampliar las oportunidades educativas, así como a la equidad regional en el acceso a una escolaridad básica más sólida y consolidada; pero ahora es necesario lograr una educación secundaria de *mayor calidad formativa*.

Proceso para la Modernización Educativa 1984-1993

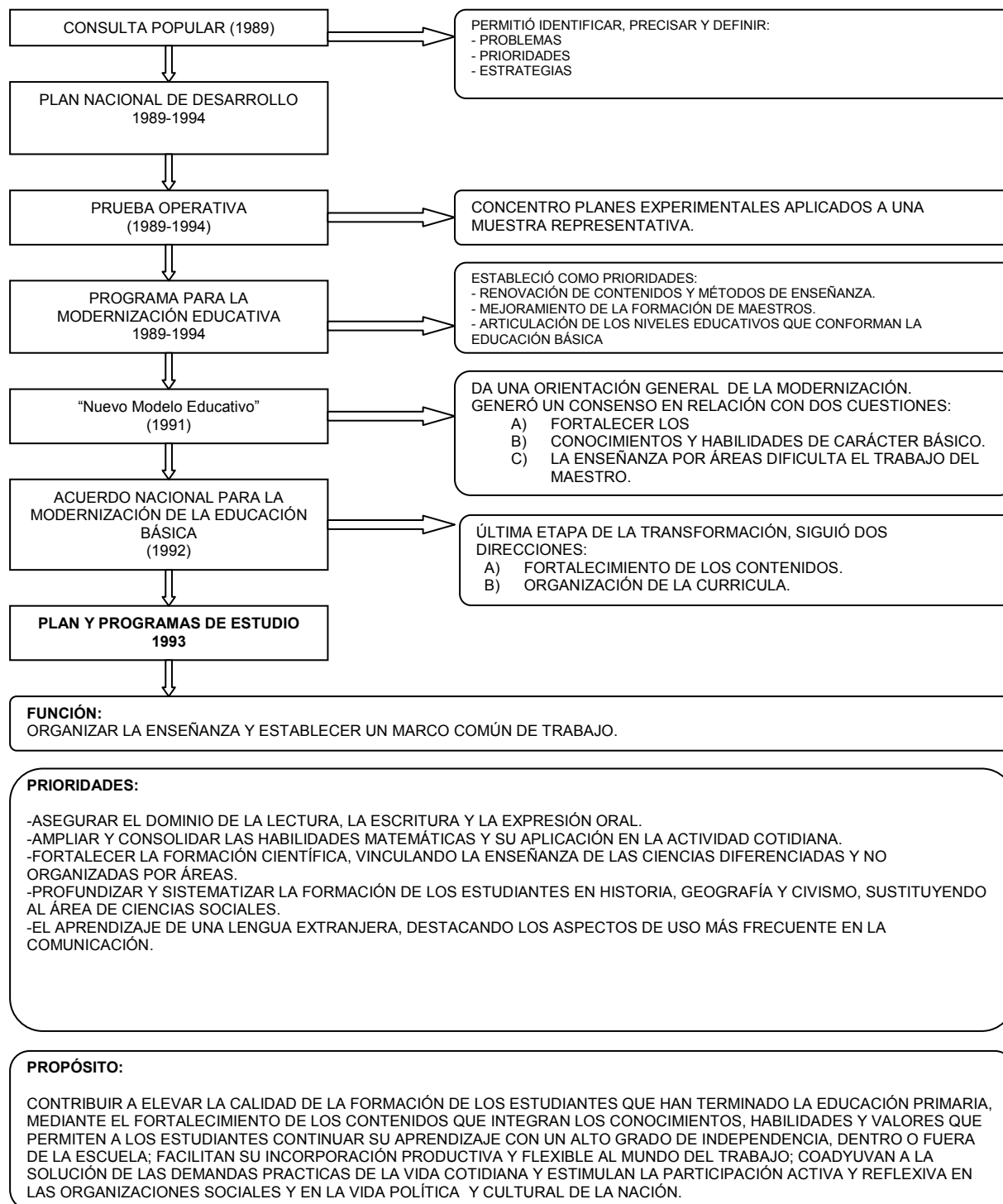


Figura 3.1 Revisión del Plan y programas de estudio (SEP. Plan y Programas de Estudio, 1993).

3.1.2 Situación Actual

Hoy en día el Plan y Programas de Estudio 1993 sigue vigente en las escuelas de educación básica de nuestro país. Pero, si bien los principales indicadores -de cobertura, permanencia, absorción, eficiencia terminal- muestran los importantes avances que ha tenido el país en los últimos años (véase la tabla 3.1), aún no se ha cumplido cabalmente con el compromiso asumido en 1993 y persisten algunos problemas que hacen necesario reformar la escuela:

En el país, 16.8% de los jóvenes entre 12 y 15 años de edad (1 427 063) no ha cursado un solo grado de instrucción básica o ha dejado de asistir a la escuela sin haber finalizado su escolaridad obligatoria. Casi la mitad de estos jóvenes (48%) son egresados de primaria que no continuaron estudiando y 13.3% abandonó la escuela secundaria antes de concluir sus estudios. Estos indicadores corresponden a una situación de rezago superior al 20%, en promedios nacionales, pero entre entidades federativas y entre las comunidades de cada una hay diferencias acentuadas.

De cada cien estudiantes que ingresan a la escuela secundaria, 22 no la finalizan en el tiempo establecido. Esta baja eficiencia terminal es provocada, en buena medida, por la acumulación de asignaturas reprobadas que tarde o temprano se traduce en reprobación de grado (ver figura 3.2).

	1993-1994	2000-2001	2003-2004	Diferencias 94-04
Cobertura	68.1	81.6	85.6	17.5
Absorción	85.8	91.8	95.4	9.6
Deserción	8.1	8.3	6.4	-1.7
Reprobación	24.8	20.9	18.3	-6.5
Eficiencia terminal	77.5	74.9	80.1	2.6

Tabla 3.1 Indicadores (%)

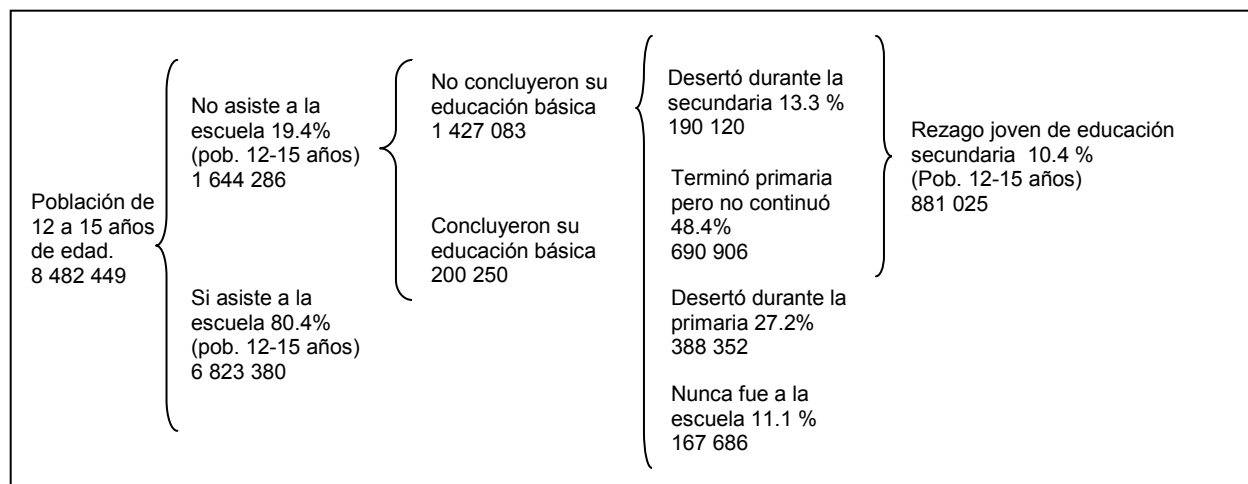


Figura 3.2 Información del Censo General de Población del INEGI 2000; el análisis no considera a quienes no especificaron su condición de asistencia y/o último grado escolar.

Esta información nos deja claro que nuevamente es necesario hacer una revisión al Plan y programas de estudio actual para mejorar la panorámica de la educación. En esta revisión es necesario considerar las herramientas psicológicas y pedagógicas en la elaboración del currículo, además de las características de las necesidades educativas actuales para mejorar el perfil de egreso; el cual debe distinguirse por lo siguiente (SEP,2005).

El perfil de egreso de la Educación Básica

La definición de un perfil de egreso de la educación básica implica asumir que tanto el sistema como las escuelas, concentran su labor y orientan sus esfuerzos para que todos los alumnos desarrollen los rasgos en él planteados, independientemente de su origen social y condiciones individuales.

El trabajo continuado a lo largo de toda la escolaridad básica, desde preescolar hasta secundaria, debe garantizar que, a su egreso, el alumno:

1. Utilice el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y de manera adecuada, para interactuar en distintos contextos sociales; reconociendo y apreciando la diversidad lingüística del país.
2. Emplee la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
3. Seleccione, analice, evalúe y comparta información proveniente de diversas fuentes y aproveche los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
4. Emplee los conocimientos adquiridos con el fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar individual o colectivamente en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.
5. Conozca los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los ponga en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
6. Reconozca y valore distintas prácticas y procesos culturales. Contribuya a la convivencia respetuosa. Asuma la interculturalidad como riqueza y como forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
7. Conozca y valore sus características y potencialidades como ser humano, se identifique como parte de un grupo social, emprenda proyectos personales, se esfuerce por lograr sus propósitos y asuma con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
8. Aprecie y participe en diversas manifestaciones artísticas. Integre conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
9. Se reconozca como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.

Las expectativas de los logros de la escuela básica han cambiado mucho en pocas décadas y la exigencia hoy es muy alta, especialmente para la escuela secundaria,

pues sus alumnos deben desarrollar las competencias superiores del pensamiento. Nuestra sociedad actual demanda, entre otras cosas, una comprensión lectora de textos más complejos y una capacidad de comunicarse oralmente y por escrito en circunstancias más diversas. Asimismo, se espera que los egresados sean personas críticas, creativas, con sentido ético y capacidad de trabajar en equipo y de resolver problemas.

Para satisfacer estas demandas se debe trabajar duro y considerar, como ya se mencionó, una mayor cantidad de variables que permitan abarcar un universo más amplio de acción. Ya que alcanzar los objetivos propuestos en el perfil de egreso es una labor complicada tomando en cuenta los resultados actuales en este sentido. Porque recientemente, en nuestro país se han realizado evaluaciones que dan cuenta del logro de nuestros alumnos así como de los retos que tiene México en materia educativa. Entre éstas destacan:

-Los resultados de las pruebas nacionales aplicadas en 2003 indican que 24% de los alumnos de tercer grado de secundaria tiene un pobre desarrollo de sus competencias lectoras y que la mitad de los estudiantes muestra un desempeño desfavorable en el área de razonamiento matemático (INEE).

-La media nacional de respuestas correctas en los exámenes de ingreso a la educación media superior aplicados por el CENEVAL en el 2003, fue de 46.7%. Esto significa que los casi 536 mil egresados de secundaria pudieron contestar correctamente 60 de las 128 preguntas en promedio en una prueba diseñada para que la mayoría acierte en 64. El rendimiento de los jóvenes fue más desfavorable en las áreas de Matemáticas (43.7%) y Física (43.3%).

-De acuerdo con el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA), conducido por la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE), el 28% de los estudiantes mexicanos de 15 años de edad sólo es capaz de completar tareas poco complejas de lectura, tales como localizar una pieza de información, identificar el tema principal de un texto, o establecer una conexión simple con el saber cotidiano; y el 16% de nuestros estudiantes tiene serias dificultades para usar la lectura como herramienta efectiva para aprender.

En términos generales se puede decir que la escuela secundaria, a pesar de los cambios curriculares de 1993, no ha logrado centrar su tarea en generar una efectiva comprensión de conceptos y en desarrollar un pensamiento crítico en los alumnos.

Por ello, nuevamente se ha realizado una revisión del plan de estudios de este nivel educativo y se ha propuesto una Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), que incorpora tres campos para el desarrollo de las tareas en este ámbito: currículo, organización escolar y gestión del sistema educativo (SEP, 2005).

3.1.3 Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES)

Esta reforma se propone como parte del Plan Nacional de desarrollo 2001-2006, en el cual se establecen los objetivos que orientan la acción educativa del país durante la gestión en curso.

A continuación revisaremos de manera breve cuales son las novedades que propone esta reforma y los objetivos que busca, de acuerdo con la información obtenida de www.ries.dgm.sep.gob.mx; con la finalidad de tener una visión de lo que actualmente se vive dentro del Sistema Educativo Nacional: una necesidad urgente de cambio.

Currículo: Organizar el currículo alrededor de competencias generales, enfatizando su plena incorporación a la cultura escrita, el desarrollo de un pensamiento lógico-matemático, la comprensión del mundo natural y social, la formación en valores éticos y ciudadanos, el desarrollo motriz y la creatividad.

Organización Escolar:

1. Mejores condiciones para que los alumnos estudien y los profesores enseñen.

Los alumnos trabajarán con un menor número de maestros y los maestros con un menor número de alumnos (tabla 3.2).

Número de asignaturas por grado			
Grado	1993	2005	
Primero	11	8	66% de estudio concentrado en cuatro asignaturas
Segundo	12	8	75% del tiempo de estudio concentrado en cuatro asignaturas
Tercero	11	8	75% del tiempo de estudio concentrado en cuatro asignaturas

Tabla 3.2 Comparación de carga horaria.

2. Mejores condiciones para que los profesores compartan sus experiencias.

Concentración de las horas docentes en una sola escuela (de acuerdo con la encuesta aplicada a 224,000 docentes de escuelas públicas, el 79.5% de profesores de secundarias generales y técnicas laboran en una escuela, 18% en dos y el resto en 3 o más).

Organización de colectivos docentes por grado y por grupo y no sólo por asignatura y para el Consejo Técnico.

3. Mayor flexibilidad curricular y posibilidades de elección.

Para las entidades federativas: más espacios curriculares y cocurriculares a definir por cada entidad.

Para las escuelas: espacios curriculares y cocurriculares a definir por cada escuela, en coordinación con su autoridad estatal.

Para los maestros y alumnos: Definición de proyectos, investigaciones y temáticas específicas de estudio en cada asignatura. Selección de la disciplina en Artes, del taller de tecnología y de otros espacios cocurriculares.

Gestión del Sistema Educativo: Mayor articulación de la educación básica entre niveles: Organización de los contenidos en ejes temáticos o ámbitos para los tres niveles de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria.

Entre asignaturas: explicitación de interrelaciones temáticas, con el fin de promover desarrollo de competencias y el logro de los rasgos del perfil de egreso de la educación básica.

Mayores oportunidades para profundizar en la comprensión de los conceptos y para articular contenidos de distintas asignaturas.

Trabajo docente centrado en la comprensión, favoreciendo el uso de otras estrategias de enseñanza, como la realización de proyectos e investigaciones

Una jornada escolar menos fragmentada que permite concentrar la atención de los alumnos en menos temas y con mayor profundidad.

Trabajo de orientación y tutoría para dar seguimiento a la formación de los alumnos y para apoyarlos a remontar los obstáculos que enfrenten en sus estudios.

La escuela secundaria que necesita México: una aspiración de largo plazo

La escuela es el espacio formal que el Estado ofrece para asegurar el derecho de todos a aprender. Esta afirmación constituye el punto de partida obligado, ineludible, en la definición de la escuela que queremos, pues pone en el centro su quehacer fundamental: el logro del aprendizaje de todos los estudiantes.

¿Pero qué tipo de aprendizajes han de lograr nuestras escuelas?, ¿cómo han de funcionar y organizarse para que el aprendizaje de todos sea posible?, ¿qué profesores requieren y qué vínculos han de establecer con la comunidad a la que atienden? En conjunto, las respuestas a éstas y otras preguntas permiten delinear los rasgos característicos de la escuela secundaria que deseamos construir y que enseguida se enuncian:

- Una escuela que asegure que todos sus alumnos comprendan las ideas de una manera profunda y aprendan a operar con ellas de modo efectivo, a la vez que alimente su curiosidad natural y su gusto por el estudio.

- Una escuela que enseñe de manera tal que ayude a todos sus estudiantes a encontrar vías provechosas y diversas de acceso al conocimiento, estableciendo para cada uno altas expectativas y alentándolos a realizar siempre el máximo esfuerzo.

- Una escuela que ofrezca a todos sus estudiantes la posibilidad de aprender a vivir juntos de una manera constructiva, mediante la valoración de la paz y el rechazo a la desigualdad.
- Una escuela que responda a las necesidades e intereses de los adolescentes, ofreciéndoles múltiples posibilidades para desplegar sus potencialidades individuales, a partir del reconocimiento de sus diferencias.
- Una escuela que funcione como unidad educativa, donde el logro de los aprendizajes se asuma como tarea principal y responsabilidad colectiva.
- Una escuela que funcione regularmente, que disponga de los recursos materiales necesarios para realizar su tarea y que utilice de manera efectiva el tiempo destinado a la enseñanza.
- Una escuela que promueva el desempeño profesional de sus directivos y maestros e impulse el trabajo conjunto como estrategia central para la toma de decisiones, a partir del establecimiento de metas compartidas.
- Una escuela en que el conjunto del personal docente y directivo asuma su responsabilidad respecto de los resultados educativos, que evalúe su quehacer sistemáticamente y utilice la evaluación tanto para fortalecer lo que hace bien como para corregir lo que no funciona y propiciar una mejora continua.
- Una escuela abierta a la comunidad, que informe a las madres y los padres acerca del trabajo que en ella se realiza y los involucre como aliados en la tarea educativa.

Muchas secundarias aún deben recorrer un largo trecho para parecerse a esta escuela ideal. Lograr que los casi 30 mil establecimientos se conviertan en verdaderas comunidades de aprendizaje implica cambios complejos, profundos y articulados en

diversos ámbitos y, por tanto, es una aspiración de largo plazo. De cualquier manera, esta imagen ideal es la que orienta el cambio.

Cabe mencionar que actualmente esta reforma está siendo revisada y puesta en marcha en escuelas piloto del Distrito Federal, pero existe una resistencia por parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) ante su aprobación ya que:

- a) Consideran que la propuesta no ha sido detallada, porque el currículo no se ha dado a conocer a todos los docentes.
- b) No se realizó una consulta abierta para su elaboración, sino hasta que se percibió la resistencia, lo que hizo que aparentara ser una imposición.
- c) No están de acuerdo en la reducción de la carga horaria, ya que consideran que puede afectar el número de plazas disponibles.

Esta resistencia coloca a la RIES en una situación incierta porque el Sindicato de Maestros es uno de los más numerosos y poderosos del país y no es posible actuar sin que sus adheridos estén de acuerdo.

Sin embargo, se deberá hacer una revisión de la misma y tal vez se tenga que modificar en algunos aspectos, pero lo que queda claro es que el primer paso ya está dado y, debido a la inminente necesidad de una reforma educativa, se debe luchar por lograr un cambio que pueda responder a las necesidades actuales del país y que logre atender, no solo intereses personales, sino buscar una mejora que beneficie a todos (SEP, 2005).

Ahora abordaremos algunos aspectos de los actores principales dentro de las aulas, los profesores de grupo.

3.2 PERFIL ACTUAL DE LOS MAESTROS DE SECUNDARIA EN MÉXICO.

Las evidencias disponibles sobre lo que ocurre en los salones de clase indican que las prácticas de enseñanza tienden a priorizar la memorización ante la participación activa de los alumnos. Es común que, con demasiada frecuencia, los maestros exponen y los alumnos sólo toman apuntes; los maestros dictan y los alumnos gradualmente aceptan el hecho de que no necesitan comprender para aprobar sus exámenes. Con esto queda claro que los cambios propuestos en el Plan y programas no han llegado a las aulas.

Los argumentos que usan comúnmente los profesores al respecto, es que las horas destinadas para cubrir la totalidad de los programas son insuficientes, la organización por módulos de 50 minutos es inadecuada y la excesiva carga curricular no les permiten establecer un vínculo pedagógico adecuado con sus alumnos. Si a esto sumamos que la actual organización académica no contribuye al intercambio de experiencias entre el personal docente y directivo, el problema se complica. Además, hay otros aspectos que también influyen de manera considerable en las deficiencias encontradas, como la gestión institucional, la formación y actualización de docentes y directivos, así como el financiamiento.

Si bien es cierto que la organización del contexto educativo en general tiene fuertes implicaciones en el clima de trabajo de los centros educativos y a su vez, ambos influyen en el trabajo diario del docente, no existe una relación directa en todos los casos. Así, podemos decir que la labor del docente por si sola puede ser muy importante en el cambio educativo. Sin dejar de considerar, por supuesto, que los verdaderos cambios se construyen con la participación de todos (autoridades, escuelas, maestros, alumnos, comunidades).

Desafortunadamente, los maestros que forman parte de nuestro sistema educativo no siempre tienen presente la gran importancia que tiene su labor y la

trascendencia que ésta tiene para todos; mostrando una panorámica actual desalentadora.

Por un lado se sabe que el dominio de los temas trabajados en sus clases es el principio para un buen desarrollo de la misma y sin embargo una encuesta realizada por la SEP revela que al menos 115 mil profesores de secundaria imparten materias que les fueron asignadas, de los cuales 95 mil reconocen que están medianamente, poco o nada preparados para impartirlas. Dicha encuesta se aplicó a 213 mil 232 maestros, el 84% del total de maestros que trabajan ante grupo en secundaria general, técnica, telesecundaria y secundaria para trabajadores durante los talleres Generales de Actualización de agosto de 2003 como parte de la revisión iniciada para la reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES).

Los resultados arrojaron información sobre los principales problemas que perciben los maestros en el trabajo diario:

- 15.5% califica como problema de gravedad las características de la población estudiantil.
- 16.3% La baja matrícula y el ausentismo de maestros.
- 14.0% La impuntualidad de los profesores y su falta de articulación entre ellos.
- 38.2% Califican de deficiente o regular el desarrollo de habilidades intelectuales en sus alumnos.
- 26.2% El aprendizaje de los contenidos de enseñanza y adquisición de competencias para la vida.
- 25% La planeación y evaluación institucional y el ambiente de trabajo.
- 3 de 10 consideran grave, la infraestructura e inmobiliario insuficientes o inadecuados y con falta de recursos didácticos.
- 88% No ha tomado diplomados, seminarios o cursos y no asistieron a congresos o foros de actualización en los últimos dos años y menos del 50% asistió a un curso o taller de actualización en los últimos dos años.

Tales resultados nos muestran la situación actual que se vive en el Sistema Educativo Nacional y aunque la situación es complicada en las escuelas oficiales, las particulares no se encuentran del todo fuera de este contexto.

En general, en dicha encuesta se encontró que el 55.3% de los profesores requieren fortalecer sus técnicas y estrategias didácticas para mejorar su práctica docente.

En esa misma encuesta se valoraron algunos otros aspectos que se refieren al perfil actual que tienen los maestros en México; con respecto a su formación se pudo conocer que el 67% tiene una formación normalista, el 24% es egresado universitario y el 9% cuenta con ambas. En cuanto a los aspectos que mencionaron como necesarios de fortalecer para mejorar su práctica docente fueron las técnicas y estrategias didácticas (55%) y la necesaria para la orientación en la formación de adolescentes (26%) como los principales.

Finalmente se les preguntó acerca de lo que consideran necesario hacer para elevar la calidad de la educación, a lo cual se respondió mayoritariamente que se deben redefinir los perfiles profesionales (76%) y que hay que mejorar los mecanismos de selección (65%). Lo que no debe hacerse es realizar exámenes de conocimientos (43%) ni cursos de oposición (67%) (Del Valle, 2005, febrero 27).

Como podemos darnos cuenta el panorama actual no es nada bueno y si se considera que las estimaciones de la SEP para el presente ciclo escolar son igualmente tristes, encontramos otra razón de peso para iniciar de inmediato el cambio que permita mejorar estas condiciones.

Y aunque se trata de cifras que han descendido en forma constante desde hace al menos una década, siguen siendo altas, ya que se estima que al menos uno de cada cinco alumnos de secundarias públicas reprobará al menos una materia, calculando una tasa de reprobación de 18.1 por ciento para los 5.9 millones de inscritos en secundaria.

Asimismo, un diagnóstico realizado en 2004 por el organismo sobre la calidad de la enseñanza básica, estima que la reprobación se dispara en el segundo grado con el 22.7% mientras que en primero se tiene el 18.9% y para el tercer grado desciende al 15.1%. El estudio destaca que a pesar de este alto grado de reprobación 9 de cada 10 alumnos logra pasar al siguiente grado a través de exámenes extraordinarios.

El mismo secretario de formación del SNTE, Mario Oyarzábal, considera que tan alta reprobación es ocasionada por las pocas expectativas de los alumnos y la rigidez de las escuelas. Él considera que “el maestro tiene que formarse con otra visión, que le permita promover procesos participativos, integrales, de adquisición del conocimiento”; actualmente hay mucha información y poca formación dentro de las aulas y el mejor momento que tienen los estudiantes dentro de la escuela es la hora del receso (Del Valle, 2005, marzo 6).

Una de las medidas tomadas por la SEP para atacar estos problemas es establecer el perfil profesiográfico de los docentes de secundaria en el cual se establece que para dar clases a este nivel deben tener al menos 23 años; estar clínicamente sanos, sin limitaciones físicas para el puesto; deben gozar de buena salud mental, tener una actitud positiva hacia la docencia, ser colaboradores, sociables, tener liderazgo, un coeficiente intelectual término medio, así como estabilidad emocional y personal.

También describió el propósito del puesto, las actividades a realizar, los requisitos generales, los conocimientos, la actitud y los rasgos psicológicos de los maestros de cada una de las asignaturas que ahí se imparten (Del Valle, 2005, marzo 1).

El endurecer los requisitos para aspirar a dar clases en secundaria se da con la finalidad de evitar que se impartan materias que no se dominan, evitando que se obstaculice la primer labor del maestro (dominar los contenidos de la clase). Por otro lado, el buscar una estabilidad emocional en el docente es obvia, ya que el hecho de ser una guía y un modelo a seguir por los alumnos, les otorga más responsabilidad. Y,

si a esto agregamos el hecho de que los resultados arrojados por la prueba PISA indican que los estudiantes mexicanos muestran altos niveles de confianza en sus profesores y se sienten muy apoyados por ellos, en comparación con otros países que también pertenecen a la mencionada organización como Japón, Alemania, Italia y Finlandia (los cuales obtuvieron altos niveles en aprovechamiento) estamos obligados a seguir al pie de la letra tales requisitos.

Todos los estudios realizados a partir de las revisiones hechas para la RIES han arrojado datos interesantes sobre el acontecer actual en las aulas de las escuelas secundarias de nuestro país, éstos dan cuenta de la necesidad inmediata de cambios que permitan mejorar el trabajo de nuestros docentes los cuales se merecen gran parte de esas calificaciones reprobatorias en sus prácticas pedagógicas. Ya que en un reporte emitido por la SEP y la Agencia Española de Cooperación Internacional se describen las características de la situación actual:

Los maestros desconocen los objetivos de la educación secundaria, su sentido e implicaciones en la enseñanza de la asignatura que imparten y se limitan a cubrir los temas más que los contenidos sin considerar su articulación y congruencia con las demás materias y con los propósitos generales, dificultando la continuidad del aprendizaje en los distintos grados.

Atribuyen las causas de los resultados de aprendizaje, sólo a factores externos: situaciones, familiares, culturales y económicas de los jóvenes, a su falta de interés por aprender, y al rezago educativo acumulado en los anteriores niveles de educación.

Se estancan en una rutina de trabajo en la que predominan el dictado, la exposición de temas, presentación de exámenes y revisión de cuadernos, lo cual obstaculiza el aprendizaje y propicia en los estudiantes la adaptación a ambientes de poco esfuerzo en los que impera el valor a tareas que no tienen un sentido educativo real (Melgar, 2005).

Si bien, la preocupación por la calidad de la educación secundaria se ha centrado en la eficiencia, la eficacia y la equidad de la misma, como vemos a través de los ya revisados resultados que arroja la evaluación educativa que realizan los organismos internacionales; no debemos perder de vista los factores que dan relevancia a la misma “propiciar el desarrollo de aprendizajes útiles, significativos, vinculados con la vida presente y futura de los estudiantes”.

Así, la relevancia que tenga la educación en los jóvenes es la parte más importante de la calidad de ésta; los aspectos que proporcionan la relevancia son la heterogeneidad de la demanda –refiriéndose a la diversidad de condiciones de vida de los estudiantes-; la valoración de la escolaridad y de los aprendizajes escolares – respecto al gusto e interés por el currículo y la utilidad percibida de sus contenidos-

Y en este último punto se enfatiza, otra vez, la función del docente para lograr la motivación para aprender.

Pero, qué tan conscientes están los maestros de su responsabilidad en este sentido.

3.2.1 ¿Qué saben de motivación?

El rápido aumento de la población escolar ha tenido como consecuencia la contratación masiva de docentes, lo cual hace que no siempre sea posible encontrar a candidatos calificados y con todos los requisitos solicitados. Esa falta de créditos y elementos pedagógicos, así como el hacinamiento en las aulas han dado lugar a un grave deterioro de las condiciones de trabajo del profesorado.

Además, la integración de alumnos con graves dificultades en el aprendizaje, problemas sociales o familiares impone a los docentes nuevas tareas para las que suelen estar mal preparados. Por lo que nunca estará de más insistir en la importancia

de la calidad de la enseñanza y, por ende de la preparación y gusto por enseñar del profesorado.

Entonces, las características generales de la etapa adolescente, sus necesidades e intereses (revisados en el capítulo anterior); son determinantes para llevar a cabo un buen trabajo. Y por ello la importancia de la labor docente en la enseñanza básica se incrementa, debido a que es cuando se forma lo esencial de las actitudes del alumno hacia el estudio y la imagen que tiene de sí mismo.

Por tal motivo debemos lograr que se conscientice sobre la importancia del maestro de enseñanza básica y que por ello es necesario mejorar sus competencias - incluyendo la motivación- (Delors, 1996).

En México la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, establece el **Programa General de Formación Continua de Maestros de Educación Básica 2005-2006 (PGFC)**, siguiendo los objetivos del Programa Nacional de Educación 2001-2006 respecto a la Política de formación inicial, continua y desarrollo profesional de los maestros; pero a pesar de que la actualización es obligatoria aún no se han visto reflejados los resultados en los salones de clase.

El PGFC es un instrumento nacional de regulación académica de las actividades de actualización, capacitación y superación profesional de maestros de educación preescolar, primaria y secundaria en sus diversas modalidades y servicios; pero los resultados reflejan que la prioridad del docente en cubrir tal requisito es mejorar su nivel escalafonario y, por tanto, sus ingresos. Lamentablemente el interés principal no se encuentra enfocado en poder impartir una educación de calidad.

En marzo de 2004 las autoridades educativas del país acordaron transitar hacia un mejor modelo de formación continua de maestros de educación básica en servicio, basado en los propósitos y el enfoque definidos de manera participativa y federalista, en el proceso nacional denominado *Hacia una política integral de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, llevado a cabo en el año 2003. El

modelo de formación continua de docentes en servicio, cuya puesta en marcha se inició en 2004, parte de reconocer que:

- a) La docencia es una profesión que requiere de preparación pertinente, es decir, de la adquisición de un saber especializado, de carácter científico, que propicie la construcción del conocimiento y la adquisición de un dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- b) Para ejercer la docencia se necesitan determinados conocimientos, destrezas y actitudes (ética profesional) que son resultado de un proceso formativo particular del profesional de la enseñanza.
- c) La enseñanza reúne cualidades que la constituyen como un campo de actividad profesional y no sólo como una ocupación laboral.
- d) En la actualidad, los vertiginosos cambios sociales, económicos, científicos, políticos, culturales y tecnológicos plantean nuevos retos a los docentes, al demandarles conocimientos y habilidades específicas para las que no fueron formados; sus funciones se hacen más complejas a medida que cambian las demandas que la sociedad plantea al sistema educativo. Asimismo, los contextos donde los profesores desarrollan su trabajo les imponen desafíos específicos y les exigen respuestas particulares, acordes con esas condiciones y características.
- e) La competencia profesional del docente se manifiesta como capacidad para enfrentar problemas sobre los cuáles no tiene una solución previa; esa capacidad le permite actuar con creatividad, responsabilidad y autonomía para enfrentar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real, para elaborar soluciones sobre la marcha y tomar decisiones pertinentes.
- f) La autonomía y responsabilidad del docente le exigen una gran capacidad de reflexión en la acción y sobre la acción, que forma parte del desarrollo permanente de las competencias y los conocimientos profesionales de cada maestro.
- g) La carrera docente es un proceso integral de fases interrelacionadas. En cada momento de esa trayectoria, el profesor, a la vez que va adquiriendo una mayor experiencia y mejores destrezas en el ejercicio de la profesión, demanda

también apoyos específicos para mejorar su formación profesional y su desempeño como docente.

El modelo de formación continua que se diseña para responder a la concepción de profesionalidad docente enunciada antes, en teoría proporciona instrumentos para contribuir, desde la actualización y capacitación de los docentes, a la superación de los problemas educativos de cada estado para que los alumnos a su cargo logren los aprendizajes y la formación necesarios. Siendo su propósito general, regular y mejorar los servicios de formación continua, ampliando las posibilidades de todas y todos los profesores de acceder a una formación permanente de alta calidad, con el concurso de actores competentes interesados en contribuir a la actualización de los docentes en el marco del Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación.

Entonces, la formación continua deberá promover entre los colectivos docentes la puesta al día o la adquisición del conjunto de saberes profesionales necesarios para enseñar o promover una enseñanza de calidad, destacando: los conocimientos sobre los contenidos, las disciplinas, los enfoques y los métodos de enseñanza, las habilidades didácticas y el desarrollo de los valores y las actitudes que propicien una labor docente o directiva enfocada en el aprendizaje y la formación de los alumnos, además del desarrollo personal de las habilidades intelectuales básicas para el estudio autónomo y la comunicación; y no sólo mejores ingresos.

Seguramente el reto principal es la constitución y dirección por las autoridades educativas de un cambio en las instituciones del sistema educativo mexicano y que las haga confluir en la tarea de desarrollar acciones coordinadas y relevantes para garantizar a los colectivos docentes un acompañamiento especializado y continuo no sólo para aprender más sino para transformar su quehacer².

Y aún siendo la motivación para el aprendizaje un aspecto básico en tal actualización, este tema es relativamente nuevo en la curricula de las escuelas de

² <http://pronap.ilce.edu.mx/home/prioridades.2htm>.

formación de maestros y todavía más novedoso en la formación continua, por lo que la implementación de estrategias motivadoras en los centros docentes es escasa.

Con respecto a lo que los maestros saben de motivación Díaz Barriga y Hernández (2002), nos comparten una serie de mitos o visiones sesgadas alrededor de lo que es la motivación escolar:

- La motivación escolar es un proceso exclusivamente endógeno, en donde intervienen poco los factores sociales.
- La disposición favorable para el aprendizaje es inherente a la personalidad del alumno y está determinada por su ambiente familiar o contexto socioeconómico de procedencia.
- La motivación escolar es un proceso básicamente afectivo (“me gusta” o “no me gusta”)
- La motivación es un proceso que se origina sólo al inicio de una actividad o tarea de aprendizaje.
- Para motivar sólo se requiere trabajar de inicio alguna dinámica o juego grupal que sea atractivo para ellos.
- Para lograr motivar a los alumnos lo más importante es disponer de un buen sistema de recompensas o premios en función de sus logros.
- Los buenos alumnos están motivados por el aprendizaje en sí mismo; los malos estudiantes, por las recompensas que pueden obtener.
- Los profesores no son responsables de la motivación de sus alumnos.
- Es poco probable que mejore la motivación por aprender en alumnos con historia de fracaso escolar, con algún tipo de discapacidad, apáticos o ansiosos.

A lo largo de este trabajo se ha tratado de dejar claro porque estas concepciones son erróneas y en el siguiente capítulo se proponen acciones de cambio. Partiendo de la idea de que el docente es el principal responsable de la motivación³ de sus alumnos, se deben tomar acciones para que su actualización sea efectiva y se enfoque en este tema.

3.3 CARACTERÍSTICAS DE LOS MAESTROS EFICACES.

Hasta el momento podemos afirmar que a pesar de todas las reformas que se han hecho al sistema educativo y las propuestas actuales, existe un gran desfase entre su aplicación en los salones de clase y las necesidades educativas que plantea la sociedad actual porque ésta cambia a un ritmo más acelerado; además, tal desfase se observa también entre la comprensión de dichos cambios y el ejercicio de la profesión docente.

Es necesario recordar que los maestros tienen la responsabilidad de guiar a sus alumnos en el aprendizaje, pero si aceptamos que la preparación que tienen para ello no es la adecuada, el principal objetivo de su profesión tiene un camino difícil; ya que para obtener buenos resultados deben poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino de empatía, paciencia y humildad.

Cabe mencionar que, como ya se ha dicho, tal responsabilidad no es exclusiva del profesor, ya que se comparte con las condiciones personales, familiares, sociales y culturales; pero para los objetivos de este trabajo nos hemos centrado en la labor docente como principal motivador para el aprendizaje y por tanto un área de oportunidad que debe ser reforzada.

Entonces, todas las modificaciones que se realizan en la cultura, en la organización o en el currículo de una escuela están orientadas a facilitar la práctica docente en las aulas de clase; pero todas esas modificaciones no sirven de nada si los maestros no son capaces de cambiar su forma de enseñar y de relacionarse con los alumnos para despertar su motivación. Y si partimos del hecho de que al llegar a la clase se deben enfrentar a la actitud negativa de alumnos en plena adolescencia, con una larga historia de fracaso, desinterés y aburrimiento escolar; deben contar con las armas adecuadas para que su esfuerzo sea productivo.

³ La motivación debe ser intrínseca para que sea efectiva.

Así, el problema de la desmotivación de los alumnos debe tenerse presente todos los días, en todas las aulas y en todos los cursos para que las prácticas de enseñanza de los profesores sean habitualmente motivadoras.

Para lograrlo debe conseguir que el alumno se interese por la tarea y considere que está planteada de tal manera que merece hacer un cierto esfuerzo para poder resolverla. Esto ocasionará que sus alumnos den sentido a sus aprendizajes y se sientan motivados hacia ellos; lo que hará que, junto con los objetivos, los métodos pedagógicos, los sistemas de organización y relación, y los criterios de evaluación que se den en su práctica docente eviten o disminuyan la desmotivación en sus alumnos.

Coll, Palacios y Marchesi (2001), presentan de forma resumida aspectos que los maestros deben tener en cuenta para la motivación de sus alumnos:

1. *Enseñar a pensar.* Los alumnos deben ser capaces de entender el significado de las actividades escolares e intentar sacar partido de ellas teniendo en cuenta sus intereses, su adaptación social y su autoestima.
2. *Facilitar que el alumno comprenda el qué y el para qué de la tarea, así como los objetivos y los criterios de evaluación.* Es importante que el alumno conozca qué se pide de él ante una tarea concreta y qué criterios se tienen en cuenta para valorarla.
3. *Favorecer la participación y la autonomía de los alumnos.* Cuando el alumno siente que puede participar y que la vida escolar no es algo totalmente impuesto, es posible que encuentre algo más de sentido en determinadas tareas escolares.
4. *Plantear tareas que sean interesantes para el alumno.* Este es un factor fundamental. El alumno desmotivado no va a cambiar si debe seguir haciendo lo mismo. Es necesario pensar qué actividades pueden despertar su interés y cómo se van a organizar.
5. *Ajustar la tarea a las posibilidades del alumno.* Poco se avanza si el alumno no es capaz de resolver las nuevas tareas que se le presentan. Es preciso

adaptarlas a sus necesidades de tal forma que la experiencia de éxito aumente su autoestima y su interés por el trabajo escolar.

6. *Favorecer la cooperación entre los compañeros.* Las actividades cooperativas permiten una mayor interacción social y la posibilidad de que otros compañeros le ayuden a entender mejor la tarea, a resolverla o, al menos, a despertar algún interés hacia ella.
7. *Propiciar experiencias de éxito escolar.* Cuando el alumno consigue resolver bien una tarea y recibe el reconocimiento social por el buen trabajo realizado, se está abriendo el camino de su dedicación.
8. *Manifestar las expectativas positivas hacia el trabajo del alumno.* Si el alumno percibe que se confía en él, es más posible que desarrolle una mayor confianza en sí mismo para abordar el aprendizaje escolar.
9. *Cuidar la autoestima de los alumnos.* Los alumnos han de percibir que su compromiso con las tareas escolares va a contribuir a reforzar su valoración personal.

La buena práctica docente dependerá, entonces, de la competencia del profesor, de su propia motivación, de las relaciones que establece con sus alumnos y de sus condiciones de trabajo. Pero ¿Por dónde empezar?, consideremos los siguientes pasos:

- a) Tomar conciencia de que existe un problema y que los profesores pueden hacer algo para reducirlo.
- b) Analizar con más detalle la situación y valorar al mismo tiempo las condiciones en las que se encuentra la escuela: contexto social, alumnos que acceden, funcionamiento del centro, actitudes de los profesores y modelos que sostienen sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y las posibilidades de los alumnos.
- c) Decidir las estrategias más adecuadas en función de las condiciones del centro escolar; la más completa se logra considerando a la familia al centro y al aula. Pero la más generadora del cambio es colaborar con los profesores para que se sientan más competentes y más motivados para

abordar el problema, ya que el motivar a los profesores para motivar a sus alumnos es una de las puertas centrales para el cambio (Coll, 1999).

En esencia, la relación que se establece entre el maestro y sus alumnos es la base del proceso pedagógico y a pesar de que las nuevas tecnologías en el contexto escolar han dado buenos resultados, el maestro sigue siendo insustituible porque su labor va más allá de la transmisión de información y conocimientos, tiene la responsabilidad de moldear la personalidad del alumno.

Delors (1996), menciona algunas medidas generales que deben adoptarse para mejorar la calidad y motivación de los maestros:

Contratación. Mejorar la selección y contratación de candidatos con una formación adecuada.

Formación Inicial. El objetivo es que todo el profesorado, sobre todo el de secundaria, debe ser egresado de los institutos de formación de maestros o establecer nexos más estrechos entre las universidades y estos institutos para otorgar más competencias a sus egresados, enfocándose en el desarrollo de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer (adquirir los instrumentos de la comprensión ya abordados); aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último; aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Los cuatro pilares convergen en una sola línea para lograr que el alumno tenga calidad como persona y como miembro de la sociedad en una experiencia global permanente en el plano cognoscitivo y práctico.

Formación Continua. Tener un mayor acceso a los programas de formación continua para familiarizarlos con los últimos progresos de la educación.

Profesorado de formación pedagógica. Debe presentarse especial atención a la contratación y perfeccionamiento del profesorado de formación pedagógica para que a la larga se mejoren las prácticas educativas.

Control. A través de la inspección de las prácticas docentes, además se debe encargarse de motivarlos reconociendo y premiando el desempeño de los buenos docentes.

Administración. Establecer reformas que permitan mejorar la dirección de las instituciones educativas, para simplificar las tareas administrativas diarias y enfocarse en los objetivos y métodos de enseñanza.

Participación de personal exterior. Asociar a los padres de familia y a las personas en general a la formación de los jóvenes.

Condiciones de trabajo. Ofrecerles condiciones de trabajo satisfactorias y sueldos competitivos.

Medios de Enseñanza. Promover el uso de tecnologías para complementar la actuación pedagógica del docente y el nivel de sus propios conocimientos.

Finalmente, se abordarán algunas características personales de los docentes que influyen en gran medida en su trabajo en clase. Ya que como sabemos, el profesor es un profesional reflexivo, que emite juicios, que tiene creencias y que genera rutinas a lo largo de su ejercicio profesional debido a que su conducta está condicionada por sus creencias, actitudes, valores y sus teorías implícitas.

Molina (1997) considera los siguientes paradigmas propuestos por Lowyck en 1988:

-La personalidad del profesor. Puede ser la variable más relevante que marca el trabajo de un profesor eficaz, dado que se concibe a la persona como resultado de un conjunto de rasgos de personalidad estables que necesariamente influyen en todos sus

comportamientos. Y aunque se han realizado varios estudios para indagar cuáles son los rasgos de personalidad que influyen más para lograr una enseñanza eficaz no se ha conseguido llegar a un acuerdo sobre esto; porque después de varios resultados se conoce muy poco y con escasa seguridad sobre la naturaleza de la personalidad de los profesores eficaces y la relación entre determinados rasgos de personalidad del profesorado y la eficacia docente.

-La conducta del profesor. Ante la escasa consistencia de los resultados hallados en el paradigma anterior se intentó enfocar las investigaciones hacia las conductas de los maestros. Igualmente, los resultados surgidos de tales investigaciones (que se han llevado a cabo desde el enfoque conductista), a pesar de haber identificado conductas docentes muy eficaces como: claridad en la exposición, variabilidad de alternativas, conductas orientadas hacia las tareas, partir de los conocimientos previos del alumnado, enseñanza indirecta, uso de comentarios estructuradores, uso de preguntas variadas, etc.; han sido bastante criticados.

-La intencionalidad y complejidad docente. Los estudios surgidos ante este paradigma dependen completamente de del auge que ha tenido el enfoque cognitivista. Por lo que se le ha concedido gran importancia al análisis de las creencias, actitudes y de los procesos mentales del profesorado; los cuales pone en juego durante la enseñanza preactiva, interactiva y postactiva. La primera se refiere a sus acciones antes de dar su clase (planificación, programación preparación), la segunda es cuando se lleva a cabo la clase dentro del aula (implementación y ejecución) y la tercera se refiere a la evaluación (reconceptualización y replanificación). En este sentido se han enfocado gran parte de las investigaciones sobre la enseñanza y los resultados muestran que la mayoría de los docentes están envueltos en una gran cantidad de rutinas estereotipadas de trabajo, las cuales se caracterizan por usar estrategias que le suponen menor trabajo, apoyándose mecánicamente en materiales previamente diseñados (libro de texto, Guía didáctica), sin buscar más alternativas y usando automáticamente las mismas técnicas de trabajo ya aceptadas sin complicarse buscando variaciones de acuerdo al tema o al contexto de trabajo.

Como vemos, las investigaciones no han logrado establecer un perfil ideal del profesor eficaz; ni en cuanto a personalidad, ni en cuanto a conductas, pero sí se ha logrado obtener información de aspectos relevantes que puede usar como estrategias para el trabajo cotidiano de las cuales podrá hacer uso en diferentes momentos y situaciones, para lo cual debe ser sensible, observador, investigador, analítico y aventurado.

Sin embargo, hay un aspecto que se ha comentado a lo largo de este trabajo y que seguirá sobresaliendo en el siguiente capítulo, la creatividad en el campo educativo, su importancia en el maestro y su desarrollo en el alumno. Por lo que la vamos revisar brevemente.

3.3.1 Creatividad

La creatividad es una actividad que ha permitido al hombre crear los medios con los que ha venido avanzando en progreso constante a través de los siglos. Ha sido definida de diferentes formas y se ha convertido en un tema de gran interés en los últimos años. José Luis García (2002) menciona algunas de las definiciones que se han hecho en torno a la creatividad:

- “Es sinónimo de imaginación, ingenuidad, innovación, intuición, invención, descubrimiento, originalidad y visualización”.
- “Es una actitud ante cualquier situación y aspecto de la vida”.
- “Es una cualidad que potencialmente reside en todo ser humano”.
- “Implica crear cosas mejores y útiles e implica saber resolver situaciones y tomar decisiones en todas las interacciones con las personas que nos rodean”.
- “Implica: capacidad para lograr la fantasía y visualizar situaciones; capacidad para descubrir relaciones entre ideas, conceptos y cosas, capacidad de percepción y uso de los sentidos”.

Estas definiciones nos llevan a concluir que necesitamos creatividad para:

1. Vivir mejor.
2. Ser mejores personas en las relaciones humanas.
3. El logro de los valores fundamentales del ser humano.
4. Administrarnos estratégicamente.
5. Solucionar nuestros problemas.
6. Satisfacer nuestras necesidades.
7. Ser más competitivos.
8. Tomar decisiones.
9. Prevenir problemas.
10. Planear y organizar recursos para el logro de objetivos.
11. Vender productos y servicios.
12. Analizar y sintetizar.
13. Inventar algo.
14. Componer y dar un discurso.
15. Escribir un libro, pintar un cuadro o hacer una escultura.
16. Para enseñar a otros y aprender nosotros.
17. Para “vender” nuestras ideas.
18. Para sobrevivir.
19. Ser felices y autorrealizarnos.

Como podemos ver todo el tiempo y en todo momento demostramos nuestra creatividad, ya que los humanos somos creativos por naturaleza y de manera consciente o inconsciente llevamos a cabo actividades creativas, nuevas y originales, tanto físicas como mentales, lo importante es contar con un ambiente adecuado que permita sembrar en los niños y adolescentes nuevas aptitudes y actitudes para que ellos mismos sean quienes descubran y desarrollen su creatividad.

Los entornos o ambientes más representativos donde se desarrolla actualmente el ser humano son: el familiar, el escolar, el organizacional y el social; mismos que se resumen en el cuadro 3.1.

CONDICIONES AMBIENTALES PARA QUE SE DÉ LA CREATIVIDAD			
Entorno familiar	Entorno Escolar	Entorno organizacional	Entorno social
<p>1. Un alto nivel de respeto por los hijos (respeto a sus ideas, opiniones, espacios físicos, tiempos, planes y decisiones).</p> <p>2. Los padres son permisivos, tolerantes y dejan espacios de libertad donde puedan actuar sus hijos sin una estrecha supervisión o controles exagerados.</p> <p>3. Los padres saben escuchar realmente las necesidades expresadas y no expresadas. Son empáticos e intuitivos. Animar a sus hijos a poner en práctica las ideas generadas.</p> <p>4. Los padres no utilizan tanto el pensamiento crítico.</p> <p>5. Los padres no son dominantes y dan libertad de acción y elección.</p> <p>6. Los padres son asertivos, saben ejercer sus derechos y saben enseñarles a sus hijos cuáles son los suyos. Además, saben expresar sus sentimientos y crear las condiciones para que sus hijos expresen los suyos.</p>	<p>1. Un alto nivel de respeto por todos los miembros (respeto a sus ideas, opiniones, espacios físicos, tiempos, planes y decisiones).</p> <p>2. Los profesores son permisivos, tolerantes y dejan espacios de libertad donde se pueda actuar sin una estrecha supervisión o controles exagerados.</p> <p>3. Los profesores saben escuchar realmente las necesidades expresadas y no expresadas. Son empáticos e intuitivos. Animar a poner en práctica las ideas generadas.</p> <p>4. Los profesores no utilizan tanto el pensamiento crítico.</p> <p>5. Los profesores no son dominantes y dan libertad de acción y elección.</p> <p>6. Los profesores son asertivos, saben ejercer sus derechos y saben enseñarles a sus alumnos cuáles son los suyos. Además, saben expresar sus sentimientos y crear las condiciones para que los demás expresen los suyos.</p>	<p>1. Condiciones físicas: Se refieren al ambiente e instalaciones físicas, las cuales deben ser diseñadas tomando en cuenta las características de la gente que las va a ocupar. Deben cubrir ciertos requisitos ergonómicos y contar con espacios adecuados para realizar reuniones y actividades de análisis y reflexión.</p> <p>2. Condiciones sociales: Deben cubrir los siguientes requisitos: a). Ambiente donde fluya la comunicación de manera abierta, donde se practiquen las habilidades de comunicación oral y escrita y la habilidad para escuchar. b). Se debe proveer de un clima en el que se dé a la gente la confianza, la apertura y la libertad de expresión, y donde se permita ejercer el espíritu de búsqueda y experimentación. c). Debe existir el respeto y la tolerancia entre todos. d). Se deben practicar procedimientos flexibles para hacer a la organización lo más ágil posible. e). Debe haber un clima donde se permita "cometer errores" y cuando ocurran se aprovechen como experiencias de aprendizaje. f). Debe existir la libertad y el espíritu para tomar riesgos. g). Debe haber equidad en las personas y en el trato a éstas. h). Debe haber entre todos un verdadero compromiso hacia un objetivo o misión común. i). se deben generar las condiciones para que exista un verdadero trabajo en equipo en cada área. j). Se debe generar un ambiente de amistad y camaradería entre todos. k). Fomentar el reconocimiento a las personas.</p>	<p>1. Es necesario formar sociedades abiertas al conocimiento global.</p> <p>2. Los individuos se deben mantener en movimiento constante debido a las necesidades de las organizaciones y también a la gran competencia en el mercado laboral.</p> <p>3. Deben participar activamente todos los miembros de la sociedad: agrupaciones educativas, artísticas, familiares, deportivas, empresariales, políticas entre otras.</p> <p>4. debemos convivir con amigos que sean socialmente optimistas y propiciar un ambiente de libertad para expresar los diferentes pensamientos.</p>

Cuadro 3.1 Condiciones ambientales que promueven la creatividad (García, 2002)

Además de las condiciones ambientales, es necesario considerar algunas condiciones particulares del individuo para que se dé la creatividad, las cuales se pueden clasificar en dos tipos: rasgos y cualidades de tipo actitudinal y habilidades específicas que ayudan a promover la creatividad y que se presentan en el cuadro 3.2.

CONDICIONES INDIVIDUALES PARA QUE SE DÉ LA CREATIVIDAD	
Rasgos y actitudes hacia la creatividad	Habilidades específicas hacia la creatividad
1. Tienen alta autoestima y confianza en sí mismo; ser asertivo y conocer sus derechos y obligaciones.	1. Habilidad para preguntar.
2. Son independiente y autónomo, buscar la manera de tomar sus propias decisiones.	2. Capacidad de percepción.
3. Tienen un alto grado de tenacidad y paciencia; ser perseverante y no rendirse ante los retos que demanden demasiado esfuerzo.	3. Alta capacidad de intuición
4. Tienen ambición y motivación hacia un logro específico.	4. Capacidad y sentido del humor.
5. Tienen una fuente de energía y vitalidad que puede abastecer todo proceso creativo.	5. Habilidad para el lenguaje hablado.
6. Son inconformes por naturaleza, poseen cierto grado de rebeldía y son inconformes ante lo ya establecido, no toleran ambientes monótonos o aburridos y buscan siempre el cambio, por lo cual muchas veces alteran las formas o procedimientos que siguen los demás	6. Habilidad para manejar sus miedos y tomar decisiones.
7. Son flexibles y tolerantes a la ambigüedad, aceptan la diversidad de pensamientos.	7. Habilidad para eliminar los malos hábitos, las reglas y las tradiciones que bloquean la creatividad.
8. Son autocríticos, saben ser humildes y manejan adecuadamente sus limitaciones.	8. Habilidad para manejar sus emociones.
9. Tienen un alto grado de espontaneidad y mantiene una actitud preactiva asumiendo la iniciativa en las situaciones que así lo ameriten. Tiene un gran afán por la aventura y la curiosidad.	9. Habilidad para relacionar los nuevos conocimientos con los ya conocidos.
10. Tienen una inclinación hacia lo novedoso, lo misterioso y lo complejo.	10. Tienen fluidez mental para producir ideas, conceptos y relaciones.
11. Son autosuficientes y prefieren trabajar solos.	11. Habilidad para analizar y sintetizar.
12. Son altruistas y tienen una actitud receptiva hacia las causas idealistas.	12. Tienen versatilidad y flexibilidad para considerar los diferentes enfoques de los problemas y generar diferentes opciones de solución.
13. Mantienen una inclinación hacia la reflexión y el autoconocimiento personal.	13. Poseen sensibilidad para detectar los problemas, definirlos con claridad y ser estrategias.

Cuadro 3.2 Condiciones individuales que favorecen la creatividad (García, 2002).

Bajo estas condiciones se pretende conseguir que se acepte al entorno escolar como una extensión del entorno familiar y como la base para poder formar personas creativas que logren alcanzar sus metas. Además podemos observar lo

interrelacionados que se encuentran todos los ambientes mencionados y se reflexione sobre la necesidad de que los profesores ayuden a los estudiantes para que aprendan sus propios procedimientos o formas para desarrollar su intención, atención y dedicación al aprendizaje continuo. Para ello es importante que toda persona dedicada a la actividad docente evalúe un cambio en su estrategia para el involucramiento de sus alumnos y que promueva una mayor participación de ellos para lo cual se hacen algunas propuestas más adelante.

En general, los profesores deben aceptar que ahora se han convertido en agentes de cambio hacia un nuevo sistema de educación donde se promuevan formas y procedimientos para pensar y para aprender mejor, entre otras condiciones, estimulando la creatividad en el entorno escolar.

Para hacer funcionales las actividades de aprendizaje deberán ser planeadas y desarrolladas de acuerdo a la edad del educando por lo que existen algunas propuestas aplicables a las diferentes etapas de la vida. García (2002) hace una distinción por edades y divide el entorno escolar en tres periodos: periodo escolar básico (primaria y secundaria), el escolar intermedio (bachillerato y universidad) y el escolar avanzado (comprende los entornos de aulas después que se termina una carrera universitaria). Él propone las siguientes:

1. Periodo escolar básico:

- a) Las actividades de aprendizaje deben ser planeadas y desarrolladas principalmente a través del juego.
- b) Se debe estimular el uso integral de los cinco sentidos.
- c) Debe haber un alto estímulo a la curiosidad y a la experimentación.
- d) Se debe estimular la habilidad para relacionar y “conectar” cosas e ideas.
- e) Animar el uso de las habilidades sociales usadas para relacionarse con las demás personas,
- f) Poner énfasis en la habilidad para leer y la habilidad para comunicarse oralmente y de forma escrita con los demás.

- g) Debe haber prácticas constantes sobre las formas de pensar y reflexionar. Practicar nuevos procedimientos para aprender.
- h) Generar un ambiente de confianza donde se elimine el temor al ridículo.
- i) Se debe estimular y desarrollar el sentido del humor.
- j) Ejercitar el arte de dar reconocimiento por la iniciativa y por los logros creativos de los educandos.

Esta información solo confirma la estrecha relación existente entre la creatividad y el proceso de instrucción que motiva el aprendizaje y la importancia que tiene en el trabajo de los maestros de secundaria echar mano de ella.

A manera de conexión se enlistan las habilidades que se deben desarrollar en los siguientes periodos escolares, ya que serán una extensión de las habilidades obtenidas en el nivel básico.

2. Periodo escolar intermedio:

- a) Se debe estimular el pensamiento inquisitivo, la habilidad para preguntar.
- b) Estimular las ventajas de ser personas flexibles, abiertas a diferentes opiniones y a diferentes formas de pensar.
- c) Reflexionar sobre la importancia que tiene el “poder del silencio” y ejercitarse en su uso.
- d) Se deben practicar ejercicios para relacionar ideas, conceptos y los conocimientos diversos de que se dispone.
- e) Se debe practicar el conocimiento sistémico.
- f) Practicar más la habilidad para comunicarse por escrito.
- g) Ejercitar la habilidad para comunicarse mediante el lenguaje “no verbal”
- h) Practicar procedimientos para el uso de las distintas formas de pensar: pensamiento vertical, lateral, paralelo, divergente-convergente.
- i) Extender el uso y la práctica de la inteligencia emocional.
- j) Extender la práctica del sentido del humor.

3. *Periodo escolar avanzado:*

- a) Debe extenderse el uso y sentido de exploración y “aventura intelectual”.
- b) Debe perfeccionarse la práctica de los diferentes tipos de pensamiento aprendidos en la fase escolar intermedia.
- c) Se debe mantener una motivación constante por permanecer en “la universidad continua”.
- d) Se debe elevar el índice de lectura de libros.
- e) Se debe tener un compromiso muy grande hacia la autcapacitación y el desarrollo intelectual.

Cabe mencionar que en esta fase la responsabilidad recae casi totalmente en la persona que se esta desarrollando, mientras que en las anteriores la figura del profesor es considerada como la persona en quien recae la mayor responsabilidad para proporcionar el entorno donde se estimule más creatividad en los educandos.

3.4 CONCLUSIONES

El nuevo siglo ha comenzado reafirmando el consenso respecto a la importancia y a la urgencia de mejorar la calidad y la equidad de la educación, temas que las reformas educativas de las últimas décadas no han podido resolver ese reto de manera satisfactoria.

Asimismo, el desarrollo científico ocurrido en el siglo pasado ha tenido y promete seguir teniendo una influencia en temas de gran importancia para la humanidad, como la salud, la alimentación, los recursos energéticos, la conservación del medio ambiente, el transporte, las comunicaciones y las tecnologías de la información así como en otras condiciones que influyen sobre la calidad de vida del ser humano.

Por lo que el gran desafío de la escuela secundaria es convertirse en una escuela que responda a la diversidad y a la diferencia, es transformarse en un espacio relevante para los adolescentes que permita desarrollar su potencial creativo.

Para ello es necesario reflexionar que a pesar de la modificación de las metas, de contenidos explícitos y de los indiscutibles avances logrados por la Reforma de 1993, el actual mapa curricular debe modificarse, para lograr que los alumnos deseen aprender y establezcan una relación clara entre lo que estudian en la escuela y su utilidad en la vida presente y futura.

Para tal efecto, ya se ha dado el primer paso, proponer una nueva Reforma Educativa a este nivel, en la cual se descarguen un poco los contenidos curriculares y se puedan proponer estructuras más flexibles que permitan un mayor margen de decisión a las escuelas. Pero debemos tener presente que aunque estos cambios son centrales, serán insuficientes si no se generan las condiciones institucionales para que esas nuevas propuestas operen efectivamente en las aulas.

Y, debido a que la concepción de la enseñanza y del aprendizaje han sufrido cambios significativos con importantes consecuencias sobre la manera de entender cómo los estudiantes aprenden y por lo tanto cómo se debe enseñar, ya se han reforzado los esfuerzos por crear y promover programas, proyectos y acciones que involucren innovaciones y cambios en distintas dimensiones, tales como la gestión, los contenidos, los materiales y que de una u otra forma tendieran a dar respuestas al desafío de calidad.

Muchos de ellos, se centran en la formación de los docentes y en las maneras de cómo éstos encaran el desarrollo de su labor en el centro educativo.

Las teorías actuales sobre el aprendizaje y por lo tanto sobre la enseñanza han impregnado la mayoría de las investigaciones y de las innovaciones en educación por lo que los docentes se ven en la necesidad de incorporarlas a su quehacer cotidiano.

Entonces, el papel del docente, que hasta hace poco tiempo se reducía, en la mayoría de los casos, a impartir clases, debió ser sustituido por la concepción de que su labor implica la asociación a tareas de innovación e investigación.

Del mismo modo sus tareas tradicionales se han diversificado, ya que cada vez más los profesores deben prestar atención a niños, adolescentes y jóvenes con historias, trayectorias, situaciones, capacidades y expectativas muy distintas.

Como la **motivación** está estrechamente relacionada con la actividad intelectual y formativa que genera el proceso de enseñanza aprendizaje, si se logra motivar a los alumnos por las actividades de aprendizaje, y estas transcurren en relación con las características de las edades de los alumnos, el aprendizaje resultante dejará un “efecto”, en términos de conocimientos, habilidades, vivencias y motivaciones, que incidirán positivamente en su comportamiento intelectual y en su actitud ante la búsqueda de otros conocimientos.

Por el contrario, si el alumno no se motiva y estimula favorablemente, la desmotivación incidirá desfavorablemente en su interés por estas actividades y por adquirir los conocimientos.

La motivación por el aprendizaje implica estimular, sostener y dar una dirección al aprendizaje que desarrollan los escolares, en el contexto de una enseñanza concebida a estos efectos, y que determina su expresión como actividad permanente de autoperfeccionamiento.

Sólo cuando la motivación constituye un estímulo que mueve a los alumnos hacia la búsqueda y adquisición de los conocimientos, estos actuarán conscientemente y lograrán un aprendizaje realmente significativo.

Si no logramos formar motivos, necesidades, e intereses cognoscitivos en nuestros escolares, no podremos lograr una verdadera actividad de aprendizaje.

Obviamente estos propósitos cercanos en el tiempo deben estar al alcance de todos los alumnos. Las metas cognoscitivas generadas deben corresponderse con la naturaleza del contenido de las asignaturas y, como ya se ha referido, con la edad y nivel de los alumnos.

En todos los casos, debe evitarse que el propósito fundamental de aprender se sustituya por otros, como satisfacer a los padres, evitar que lo regañen, destacarse en el grupo o alcanzar buenas notas en las asignaturas; estos no deben constituir un fin en sí mismo, ni el centro de atención fundamental de los estudiantes.

Debe quedar claro que al concebir y dirigir la actividad de los alumnos, el docente debe asegurar la constancia de la motivación de los educandos. Los motivos e intereses formados deben ser positivos y estables durante toda la actividad de aprendizaje.

Aunque en el momento inicial y preparatorio de cada clase, la motivación es una fase especial a trabajar por el docente, con vista a crear en el estudiante una disposición favorable hacia el tema objeto de estudio, esta no se limita a ella sino que debe sostenerse durante toda su realización, por lo que se ponen a prueba la iniciativa y la creatividad del docente para incentivar el interés por el tema a tratar.

Vinculado con la motivación, el desarrollo en los estudiantes de la necesidad de aprender requiere que se preste una especial atención a los niveles de ayuda y al momento en que se le brinda a los estudiantes que la requieren.

Las diferentes vías existentes para auxiliar a los alumnos se deben ejercer en el momento requerido, nunca tardíamente, cuando ya la actividad culminó en un fracaso o generó una influencia negativa en términos motivacionales, ni, por el contrario, antes del tiempo necesario para lograr la normal incorporación del alumno en el proceso de asimilación de los conocimientos, sin posibilitar, por su carácter prematuro, la

explotación de sus potencialidades y recursos intelectuales que lo desarrollen en este sentido.

La ayuda, cuando se anticipa al proceso de razonamiento, de comprensión de la situación de aprendizaje, lejos de constituir un factor positivo, constituye un elemento desfavorable respecto al trabajo cognoscitivo de los alumnos. Obviamente, en estas condiciones la ayuda pierde toda la efectividad en términos motivacionales.

Otro aspecto que el docente debe considerar para orientar su apoyo, son las expectativas de logro o fracaso que cada alumno concibe con respecto a actividad de aprendizaje. Ello, generalmente está arraigado en la autovaloración que tienen los escolares de sí mismo como aprendices en un área del conocimiento en particular ya que la percepción de sí mismo como un estudiante competente en las asignaturas promueven en él una autoestima positiva condicionan expectativas positivas asociadas a la confianza y satisfacción por los logros y éxitos en el aprendizaje, lo que implica un verdadero estímulo al esfuerzo por perseverar el éxito en el aprendizaje y un verdadero motivo para estudiar.

En suma, un maestro eficaz será el que, además de dominar los contenidos de la materia, tenga un conocimiento suficiente de las características de su alumnado para poderle enseñar habilidades; también debe tener un conocimiento de la realidad económica, política y social actuales para poder hacer los enlaces necesarios entre ésta y las actividades del salón; debe ser conciliador y tener habilidades de negociación; así como conocer y usar la tecnología como un gran aliado en su labor; pero además debe contar con la creatividad suficiente para saber combinar todos los aspectos mencionados, al mismo tiempo que elabore sus propios materiales didácticos y sus formas de evaluación (Rodríguez, 2006).

CAPÍTULO IV

ESTRATEGIAS ACADÉMICAS PARA FOMENTAR LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EL PROCESO INSTRUCCIONAL DE LA ESCUELA SECUNDARIA.

En este capítulo se dan a conocer las condiciones necesarias en las aulas de la escuela secundaria para lograr un resultado positivo en el trabajo diario y se proponen estrategias académicas para motivar a los alumnos con técnicas de trabajo en clase.

Finalmente se comentan aspectos generales sobre las estrategias propuestas y su forma de aplicación.

4.1 INTRODUCCIÓN

Con lo visto hasta el momento queda claro que es necesario reflexionar sobre la necesidad de aprender a ser profesores que cambien las motivaciones de los alumnos y que logren fomentar el gusto por el aprendizaje en sí mismo permitiéndoles estar mejor preparados para la vida y no solo para el siguiente nivel educativo.

Si consideramos que actualmente el empleo será para quienes tengan la capacidad de saber manejar los conocimientos, como maestros debemos lograr desarrollar en nuestros alumnos capacidades básicas para su desenvolvimiento: capacidad de comunicarse correctamente y capacidad de aprender a aprender.

Partiendo del supuesto de que el cambio siempre será una constante debemos iniciar por reconsiderar nuestras prácticas, convenciones y formas de actuar en la escuela; reconociendo que los castigos y las recompensas no son las estrategias más adecuadas para motivar a los alumnos a aprender, de hecho, su uso indiscriminado en los salones de clase las ha convertido en herramientas poco creativas para trabajar y por lo tanto poco motivantes.

Para lograr mejorar dichas prácticas educativas los docentes debemos conocer otras alternativas de trabajo instruccional que nos permitan aumentar el interés y la motivación intrínseca de los alumnos por el estudio, el punto central es lograr obtener aprendizajes significativos.

Lograr que los niños y jóvenes obtengan este tipo de aprendizaje es una de las tareas principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, que como ya hemos revisado depende de varios factores: los relacionados con el alumno, los que dependen del profesor, los del contexto y los instruccionales, revisaremos como se deben considerar dentro de las aulas de la escuela secundaria.

4.2 PAPEL DEL ALUMNO EN EL PROCESO DE MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE.

Respecto al alumno sabemos que es necesario conocer el tipo de metas que establece de acuerdo a su edad o etapa del desarrollo y el docente debe tener la habilidad para detectarlas y direccionarlas adecuadamente.

Una *meta* “es lo que un individuo se esfuerza por alcanzar y se define en términos de la discrepancia entre la situación actual (lo que soy y lo que tengo) y la ideal (donde quiero estar, lo que quiero lograr)” (Díaz Barriga, 2002 pág. 73). Como ya se dijo en el segundo capítulo, las metas de los alumnos pueden ser provenientes de la motivación intrínseca o extrínseca (véase cuadro 4.1). Pero lo cierto es que en su comportamiento se amalgaman los dos tipos de motivación, aún cuando unos puedan predominar en función de la persona o las circunstancias.

Así, dentro de los motivos principales que tienen los alumnos de secundaria para estudiar están: aprender, alcanzar el éxito, evitar el fracaso, ser valorado por sus profesores, padres o compañeros u obtener diversos tipos de recompensas externas (calificaciones, regalos, etc.).

Metas de la actividad escolar	
A. Internas	
Orientadas a la tarea o actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación de competencia “el saber más” • Motivación de control, el “ser autónomo” • Motivación intrínseca por la naturaleza de la tarea.
Definidas por la autovaloración:	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación de logro • Miedo al fracaso
B. Externas	
Búsqueda de la valoración social:	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener aprobación, afecto, elogios, etc. • Evitar el rechazo o desaprobación de adultos y compañeros
Interés por la obtención de recompensas externas:	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr premios o recompensas (altas calificaciones, diplomas, dinero, regalos, privilegios personales, becas, compensaciones, etc.). • Evitar castigos o pérdidas externas (notas reprobatorias, reprimendas, castigos físicos, expulsión, pérdida o negación de privilegios).

Cuadro 4.1 Tipos de metas de los estudiantes. (Díaz Barriga y Hernández, 2002 pág. 74).

Revisemos tales motivos:

Aprender: se debe buscar desarrollar el gusto y el hábito del estudio independiente, lograr que los alumnos obtengan placer en la adquisición de conocimientos que les permitan explicar y actuar en el mundo en que viven. En pocas palabras lo deseable es fomentar la motivación intrínseca, que el alumno se interese por la naturaleza propia de la tarea, intente incrementar su propia competencia y actúe con autonomía, no obligado.

Alcanzar el éxito y evitar el fracaso: buscar que el alumno experimente motivación de logro (revisada en el primer capítulo) u orgullo que sigue al éxito como consecuencia de la autovaloración que hace de su desempeño. Es importante buscar que se experimente la motivación al logro a través de los éxitos en lugar del miedo al fracaso, ya que las experiencias de vergüenza y humillación obstaculizan en gran medida el aprendizaje y, sobre todo, afectan la autoestima del alumno.

Ser valorado por otros: los estudiantes más pequeños buscan la aprobación de sus padres, profesores y en general de las personas mayores en su entorno, los estudiantes adolescentes buscan más la aprobación de los iguales. Lo que nos hace que recordemos que también la motivación extrínseca también desempeña un papel importante, otro ejemplo de ésta son las recompensas externas.

Recompensas externas: lograr premios o evitar la pérdida de objetos o privilegios.

En general, resulta imposible establecer un estilo puro de motivación para el aprendizaje, ya que siempre se combinan e incluso pueden variar de una situación a otra en la misma persona, dependiendo de las metas que se establecen y el origen de éstas.

Por tanto, los factores que se relacionan con el alumno respecto a la motivación para el estudio se centran en el establecimiento de metas, que a su vez dependerán de la perspectiva que asume ante el estudio (intrínseca o extrínseca), sus expectativas de logro, las atribuciones que realiza (si atribuyen sus éxitos o fracasos al propio desempeño, causas internas y controlables o a causas externas o incontrolables). Además, las habilidades de estudio, planeación y automonitoreo del estudiante le permitirán seguir el camino para establecer sus metas y lograr alcanzarlas.

Esto obliga al docente a indagar sobre las metas personales de cada uno de sus alumnos, ya que al conocerlas podrá explorar el tipo de motivación que cada uno tiene y esto le permitirá saber cómo actuar para motivarlo a aprender.

Otro factor que sin duda influye notablemente es el conseguir manejar correctamente la ansiedad producida en los alumnos por los altos niveles de comparación y competencia entre los compañeros de clase, además de reducir las sanciones y castigos severos para los alumnos que fracasan y las fuertes presiones por lograr un desempeño exitoso. El que se logre manejar el nivel de ansiedad en los alumnos permitirá que se tenga un efecto adaptativo y positivo para el aprendizaje, porque el que sea demasiado alto o bajo significará un gran obstáculo.

Finalmente, la experiencia escolar vivida por los alumnos será determinante para la autoeficacia de éstos en el aprendizaje, sobre todo porque en los adolescentes cobran especial relevancia las metas relacionadas con la autovaloración a la par de la importancia asignada a la aprobación de los compañeros.

En realidad, todos estos factores que se relacionan con el alumno, también son producto de la labor de un docente que ha contribuido a formar la experiencia de aprendizaje de tal alumno.

Por ello, se abordarán más a fondo los factores relacionados con la labor docente que fomentan la motivación en sus alumnos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

4.3. PAPEL DEL DOCENTE EN EL PROCESO DE MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE.

Como se mencionó anteriormente, la labor docente es doblemente importante en este proceso.

Beltran (1998), menciona las principales claves de intervención por parte del profesor para lograr conseguir los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje:

1. **Despertar el interés**, ya que el deseo de saber es realmente lo único que puede mantener la motivación de forma permanente. Para lograrlo, el profesor debe experimentar la utilidad de ese conocimiento que se está adquiriendo y debe lograr que el alumno también lo haga para que lo valore; esto despertará interés en él por saber más debido a que mientras más conocimientos tenga más cosas sabrá hacer y, al lograr aplicar esos conocimientos en su vida cotidiana estará poniendo en marcha la transferencia, que como vimos en el apartado anterior, es fundamental para que se dé el aprendizaje. Por lo que, lo principal será enseñar estrategias generales o principios que, una vez aprendidos en un área, se puedan aplicar en otras áreas.

Para despertar el interés se debe recurrir a la curiosidad del alumno, proponiendo tareas novedosas. Por ejemplo, a través de una pregunta se puede provocar un desafío, un reto. Sin embargo, en la educación formal no se ha explotado mucho esa parte ya que se ha cambiado el sentido natural de la educación, porque los niños son preguntones por naturaleza pero a medida que crecen se acostumbran a no preguntar y a sólo dar las respuestas que servirán para su "evaluación", perdiendo la curiosidad que los caracterizaba. Entonces, el profesor es el que pregunta y ellos sólo responden lo que él quiere escuchar sin desarrollar más su creatividad.

Para fomentar la curiosidad y creatividad, el maestro, debe dejar elegir gradualmente a sus alumnos sobre los materiales, tareas e intereses sobre el tema que se trabajará. Además, la explicación de dicho tema no debe ser a través de materiales ya digeridos, "desmenuzados" por el profesor, sino que es necesario, a medida que va aumentando la edad, dar materiales más complejos y poco estructurados para estimularlas.

Algunos expertos han planteado técnicas que permiten desarrollar la creatividad en las personas, más adelante se presentan ejemplos de algunas de ellas por lo que a continuación, de acuerdo con Rodríguez (1995), se describen brevemente las más manejadas: la lluvia o tormenta de ideas, la sinéctica, el estudio y manejo de modelos y la miscelánea de ejercicios (cuadro 4.2)

TÉCNICA ESPECIFICACIONES	DEFINICIÓN	BASES	DESARROLLO
LA LLUVIA DE IDEAS	Llamada también Tormenta de Ideas o Juicio Diferido. Es un método ideado hace 40 años por Alex F. Osborn, en Búfalo, N.Y. Esta técnica separa en dos momentos bien definidos los dos aspectos básicos del proceso creativo: la producción de ideas y la crítica de las mismas.	Se basa en los siguientes supuestos: -que una idea utópica y descabellada puede dar origen, en un segundo momento a ideas más realistas. -Que no sólo la crítica, sino la rutina del pensamiento convencional coarta el campo perceptivo. -Que en un grupo, las ideas de unos actúan como estimulantes para los otros. -Que la eliminación, aunque sea temporal, del juicio crítico en un grupo, crea un clima de mucha aceptación, de camaradería, de espontaneidad, de liberación, de euforia y de dinamismo creativo.	Se realiza invitando a los integrantes de un grupo a concentrarse en un tema específico y a expresar en forma de "chubasco" o tormenta todo lo que se les ocurra al respecto. En una segunda etapa, el mismo grupo clasifica, critica y selecciona. La primera etapa es "caliente" y la segunda es "fría".

<p>LA SINÉCTICA</p>	<p>Creada por W.J.J. Gordon, del Inst. Tecnológico de Massachussets para demostrar la eficacia que para el pensamiento creativo tiene el olvidarse transitoriamente de la lógica y expresar sin reservas todo lo que se siente frente a un tema dado.</p> <p>Utiliza al máximo los factores emotivos. Maneja las vivencias, los cuadros plásticos, las metáforas y las analogías más que los raciocinios formales.</p> <p>Se usa en pequeños grupos, cuidadosamente integrados por individuos de personalidades heterogéneas.</p> <p>En general, la sinéctica capitaliza el empleo consciente de los mecanismos inconscientes para hacer aflorar nuestro ser profundo y así captar las sutilezas de los problemas.</p>	<p>Se enfatiza en el sentir más que en el pensar y se basa en:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hacer familiar lo extraño y extraño lo familiar. -La analogía como el eje central de un método de descubrimiento. -Lo emocional, tanto o más que lo intelectual. -Las facilidades que da un grupo para analizar los procesos creativos. 	<p>Consiste en involucrar a las personas e implicarlas con las situaciones y con los problemas a través de una elevada empatía, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La analogía personal: el ejercicio de sentirse una rata, una araña, un árbol... -Las prácticas de terapia Gestalt: reconociendo al ser humano como una totalidad, se valoriza mucho la expresión corporal, se hace actuar al cuerpo para la liberación de las tensiones psíquicas y para la ampliación del campo perceptivo. -La analogía directa; con ejercicios de buscar todos los parecidos imaginables entre cosas muy heterogéneas como una mosca y una mesa, entre la inflación y un perro... -El conflicto comprimido consiste en situar una realidad en dos marcos de referencia muy diversos entre sí como: "vivir muriendo" "construir destruyendo"....
<p>ESTUDIO Y MANEJO DE MODELOS</p>	<p>Consiste en re-modelar y adaptar lo ya hecho.</p>		<p>No se trata de copiar las creaciones célebres, sino de inspirarse en ellas, realizando cosas análogas sin pretensiones de elevada originalidad.</p>
<p>MISCELÁNEA DE EJERCICIOS</p>	<p>Existe gran variedad en ejercicios de creatividad tan sencillos que no necesitan instructivo especial.</p>	<p>Se han adaptado en la práctica y con la experiencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Manipuleo mental: Transformación imaginativa de objetos (como el reciclaje). -Modelaje en plastilina, arena, papel, barro.... -Nuevos nombres para cosas ya existentes. -Expresión mímica en diversas situaciones. -Visualización creativa: imaginar en la forma más vívida la solución de tal o cual problema o bien, la realización de algo deseado. -Positivo-negativo-interesante: Imaginar situaciones que no se dan en la realidad y analizar sus diferentes aspectos, escribiéndolos en los tres apartados que dan el nombre al método

Cuadro 4.2 Técnicas que desarrollan la creatividad (Rodríguez, 1995).

2. **Crear expectativas favorables**, ya que la motivación de los alumnos se verá influida por las expectativas que el maestro tiene sobre ellos. Generalmente, los profesores tienen expectativas más altas en los alumnos con más habilidades y sus expectativas son bajas en alumnos con pocas habilidades y tales expectativas influirán en su comportamiento hacia los estudiantes. Por ejemplo, eligen a los alumnos con habilidades altas para que trabajen más fuerte y los apoyen en más actividades, los critican con menos frecuencia y los elogian seguido, ponen más atención a su trabajo y son más amigables con ellos. Todo esto genera que se cumplan las expectativas y se genere el efecto denominado “Pígalión” que se utiliza para describir a una profecía autocumplida “si pienso que alguien no va a aprender, no aprende, y si pienso que alguien va a aprender, logrará aprender”.

Para contrarrestar este efecto, el maestro debe autoanalizar sus expectativas y comportamientos referentes a éstas para que pueda apoyar más a los alumnos con bajas habilidades e influir positivamente en la autoestima y autoeficacia de sus estudiantes.

3. **Desarrollar actividades constructivas**, las actividades que son comunes en el salón de clases, son aquellas de copiar o transcribir y, a pesar de que están acostumbrados a ellas, son tareas que les aburren.

El docente debe organizar actividades que permitan al alumno experimentar qué es aprender, qué es cambiar, qué es mejorar, qué es utilizar las habilidades del pensamiento. La clave está en que el alumno disfrute cuando examina un problema y llega a una solución porque sólo así se dará cuenta de que vale la pena pensar porque el pensar es de por sí motivador.

Otro aspecto que deben considerar los maestros, de acuerdo con Raffini (1998), es satisfacer las necesidades psicoacadémicas del alumno, lo cual es la condición principal para que se produzca en un individuo la motivación intrínseca hacia la realización de una tarea, para ello los docentes pueden llevar a cabo las siguientes actividades.

Para incrementar la autonomía del alumno:

Es necesario que se les permita actuar de manera libre y por propia voluntad, el sentir que son obligados a tener ciertos comportamientos hace que tengan respuestas contrarias a lo que se espera, para los adolescentes de secundaria implica un reto hacer lo que no se debe.

La estrategia más importante para establecer la sensación de autonomía es proporcionarles la posibilidad de elegir, lo que genera compromiso y a su vez responsabilidad en la toma de decisiones:

1. En tanto sea posible, tratar de presentar al alumno varias actividades que apunten al mismo objetivo, con la finalidad de que pueda elegir cual trabajar. Asimismo, intentar que decidan cuándo, dónde y cómo realizarán los trabajos asignados, ya que el poder de la elección permitirá fortalecer el compromiso que a su vez produce conductas autónomas e intrínsecamente motivadas.
2. Presentar procedimientos críticos en clase o dar opciones a los alumnos para decidir como implementarlos en las actividades que no los tienen.
3. Generar un ambiente de cordialidad y respeto, en donde los alumnos se puedan arriesgar a tomar decisiones dándoles seguridad; protegerlos del ridículo y de la crítica negativa de otros, haciéndoles entender que los errores son parte natural y necesaria del proceso de aprendizaje.
4. Explicar con claridad y respeto a los alumnos las razones lógicas por las cuales se les establecen límites (cuando es necesario restringir o limitar su comportamiento). Es importante evitar que se pueda percibir un autoritarismo o imposición y que se utilicen lo menos posible controles externos, así como lograr que se puedan expresar los propios sentimientos en conflicto para que sientan que se les comprende.
5. Al usar las consecuencias lógicas en lugar de castigos, se está poniendo de manifiesto la realidad de orden social y no la responsabilidad o poder del docente; lo cual ayuda a los alumnos a asumir la responsabilidad de su conducta y no sentirse una víctima del abuso de poder.

6. Establecer actividades que alienten a los alumnos a desarrollar la capacidad de proponerse metas individuales para definir, monitorear y lograr objetivos propios, ya que esto pone en sus manos el control de sus aspiraciones y comportamientos.
7. Evitar en todo momento establecer juicios a las acciones de los alumnos (correcto, errado, bueno, malo); en cambio se debe resaltar que la responsabilidad será de sus elecciones; ya que ellos aprenden a evaluar alternativas cuando se sienten responsables de las consecuencias de sus emociones y no cuando son juzgados o etiquetados.

Para incrementar las capacidades de los alumnos:

1. Se debe evaluar el progreso de los alumnos en función del logro de objetivos de aprendizaje claramente definidos, ya que necesitan saber exactamente qué conocimientos y habilidades se requiere que dominen.
2. Es importante considerar que no todos los alumnos necesitan el mismo tiempo para aprender, hay unos más lentos que otros para dominar los objetivos y el docente deberá asignar los tiempos considerando esta variable.
3. Usar estrategias de fijación de metas personales permitirá a los alumnos definir su propio criterio de éxito. Cuando el docente les da la oportunidad de decidir sobre sus propias tareas y metas los habilita para definir su pauta de éxito. Esto les permite formular metas más realistas y relacionadas con sus habilidades actuales.
4. Al concluir un tema, el docente deberá verificar que cada alumno ha comprendido, generalmente lo hace con la evaluación. Lo más importante es que no inicie con el tema siguiente hasta tener la seguridad de que el anterior es dominado ya por todos.
5. Intentar evaluar a sus alumnos a través de procedimientos conceptuales y no de normas fijas, ya que al igual que en el aprendizaje, en la evaluación también influyen las diferencias individuales y no es objetivo evaluar a todos de la misma manera.

6. Diseñar las actividades de enseñanza y evaluación de manera que los resultados se relacionen con el nivel de esfuerzo realizado, para ello será necesario que los esfuerzos de los alumnos se refuercen mediante metas individuales.
7. Hacer que las tareas y el ritmo de aprendizaje corresponda al nivel concreto de habilidad de los alumnos.
8. Dar a los más rápidos oportunidades de enfrentar desafíos que enriquezcan y amplíen su conocimiento.
9. Diseñar procedimientos de evaluación que no limiten las notas elevadas sólo a los alumnos que aprenden rápido, sino que todos tengan acceso a ellas.

Para establecer buenas relaciones entre los alumnos:

1. Se debe enseñar a los alumnos a aprender a escuchar con empatía, ya que sólo escuchando y aceptando los sentimientos de los demás tendremos derecho a ser escuchados y comprendidos.
2. Ayudar a los alumnos a que:
 - aprendan a expresar sus sentimientos sin juzgar, atacar o dañar a otros.
 - aprendan a transmitir aceptación y respaldo a los demás.
 - aprendan y practiquen habilidades de resolución de conflictos.
3. Es necesario que desarrollen metas grupales y una interdependencia positiva en la clase que permita el trabajo en equipo para alcanzarlas.
4. Alentar la responsabilidad individual para el logro de metas comunes, porque cuando los alumnos perciben que sus logros y contribuciones son importantes para el éxito de otros su motivación se fortalece.
5. El docente debe evitar que se castigue a unos por el comportamiento de otros.
6. Evitar forzar a los alumnos a competir por el logro de recompensas. La competencia forzada puede generar desapego y alienación, además de disminuir la motivación intrínseca.
7. Afirmar la importancia de metas afectivas dentro de la clase.
8. Se debe discutir el y evaluar el clima interpersonal y el carácter de la clase mediante el procedimiento de dar y recibir comentarios.

Para incrementar la autoestima del alumno:

1. Manifestar expectativas elevadas en relación con todos los alumnos y ayudarlos a cumplir con ellas, si los docentes tienen confianza en sus alumnos, ellos tendrán confianza en sí mismos.
2. Proporcionar a todos los alumnos comentarios positivos acerca de su rendimiento, ya que éstos describen sus logros, capacidades y patrones de conducta pero deben evitar juicios de valor.
3. Tratar siempre de explicar la razón y el propósito de las reglas establecidas, de las tareas asignadas y de las actividades desarrolladas; al destacar el valor de la actividad los alumnos experimentarán la satisfacción personal de realizarla.
4. Descubrir algo peculiar y único de cada alumno y hacérselo saber.
5. Valorar los esfuerzos de los alumnos, además de sus logros, ya que el trabajo esforzado, sea cual fuere su resultado, necesita ser valorado y apreciado.
6. Mediante la exposición de los propios logros y errores como docente se debe enseñar a los alumnos a aceptar tanto sus logros como sus errores.
7. Aceptar el valor y la importancia de cada alumno como ser humano aunque tenga que rechazar determinadas conductas, no confundir lo que se hace con lo que es.
8. Celebrar los logros de todos los alumnos y más allá que los errores y equivocaciones de los alumnos, se descubran sus logros y talentos específicos que podemos reconocer y alentar.
9. Estimular a los alumnos a evaluar sus comportamientos en relación a sus metas y logros para que se den cuenta de sus progresos.
10. Generar un clima armonioso de trabajo en el cual los alumnos se sientan impulsados a expresar sus opiniones y no se avergüencen de su originalidad y sus diferencias.

Para estimular la participación de los alumnos y el placer por aprender.

1. Buscar maneras para mantener a los alumnos activos durante el proceso de aprendizaje.

2. Relacionar los objetivos y temas de estudio con las experiencias de los alumnos.
3. Valorar los intereses, pasatiempos y actividades extracurriculares de los alumnos, ya que el conocerlos le permitirá relacionarlos con los temas de clase.
4. Presentar información y afirmar posiciones contrarias a las ideas de los alumnos, cuando sea necesario, esto los estimula a explorar justificaciones, aclarar hechos o cambiar sus creencias
5. Respaldar la instrucción con humor, experiencias personales, información casual y anécdotas que ilustren los rasgos del tema, para que logren relacionarlos más directamente con su vida y sus sentimientos.
6. Usar preguntas divergentes y actividades de tormenta de ideas para estimular el compromiso activo.
7. Variar las actividades, manteniendo los objetivos de estudio y la estructura curricular; el implementar diversas actividades y enfoques ayuda a los alumnos a prepararse para desafíos inesperados y estímulos múltiples.
8. Nunca se debe olvidar de la espontaneidad.
9. La actitud de los alumnos ante el estudio depende de la actitud que el docente adopta al impartir la clase, si es aburrido, negativo o torpe, no despertará entusiasmo en los alumnos.
10. Se deben revisar y redefinir los objetivos de estudio para reconocer su valor y refrendar el compromiso en la búsqueda de que todos los alumnos los cumplan (Raffini, 1998) .

Lo anterior significa, por un lado, y en relación con el manejo del entorno, que las opciones de acción y el número de alternativas para el alumno sean lo más numerosas posible. Por el otro, implica que el docente debe lograr que el alumno tome conciencia de sus propias motivaciones y sea sensible a la autonomía de los demás; al mismo tiempo debe lograr comprender el significado de la satisfacción interna del aprendizaje y qué puede hacer para incrementar su autonomía.

Entonces, para motivar intrínsecamente a los alumnos, se requiere lograr:

- ° Que den más valor al hecho de aprender que al de tener éxito o fracaso.

- ° Que consideren a la inteligencia y a las habilidades de estudio como algo modificable, y no como inmutables.
- ° Que centren más su atención en la experiencia de aprender que en las recompensas externas.
- ° Facilitar su autonomía y control por medio de mostrar la relevancia y significatividad de las tareas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

En general los cambios motivacionales en los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que les transmite el profesor por medio del lenguaje verbal y gestual, así como mediante sus actuaciones y en especial, por la información que les da sobre su desempeño.

La relación entre la motivación de los alumnos y los mensajes que les ofrecen los docentes es indudable porque se ha podido comprobar que a medida que los estudiantes crecen, se van dando cambios sistemáticos en la frecuencia con que reciben información de uno u otro tipo, y en el grado en que la asimilan. Por ejemplo, el refuerzo social predomina como evaluación en la educación preescolar y los primeros años de la escuela primaria; mientras que la información de carácter simbólico se incrementa a partir del segundo o tercer grado. La interpretación que el alumno puede hacer de la información objetiva sobre su ejecución se relaciona con su desarrollo intelectual (se requiere razonar sobre proporciones), y es más significativa a partir de los 12 o 13 años de edad. La información normativa implica la comparación y competencia del alumno con los demás, y se acentúa a partir de los once años de edad.

Por otro lado, se ha visto que el significado que los alumnos otorgan a los mensajes de evaluación cambia en función de las nociones que ellos mismos tienen de aptitud y esfuerzo. En los primeros años de escolaridad, los alumnos piensan que es lo mismo esfuerzo que inteligencia: las personas inteligentes se esfuerzan mucho y esto las hace inteligentes. Hasta los 11 o 12 años los alumnos pueden diferenciar entre esfuerzo, aptitud y desempeño; según Woolfok (1999, p. 350) “en esta época llegan a creer que alguien que tiene éxito escolar sin trabajar en absoluto debe ser alguien realmente inteligente”.

En comparación con la información que sólo indica al estudiante su resultado, la información relativa a los procesos que sigue el alumno en su aprendizaje sería la más recomendable. En particular es deseable otorgar aquella información que provee al alumno de pistas para pensar, ya que permite al docente realizar un ajuste óptimo de la ayuda pedagógica requerida por el estudiante, a la vez que fomenta el desarrollo de sus habilidades de aprendizaje.

Entonces, se debe volver a resaltar la labor del maestro en este objetivo, ya que además de la creatividad, su actitud ante el trabajo, su propia motivación y su preparación serán indispensables para lograr que sus alumnos puedan estar motivados intrínsecamente. Pero no podemos olvidar que la labor de los docentes de secundaria incluye el conocer las características particulares de los adolescentes y su fuerte interés por estímulos externos; lo que hace un poco más complejo pero interesante su desafío.

Para que el docente pueda llevar a cabo estas claves de intervención dentro de las aulas y logre motivar a sus alumnos para el aprendizaje es necesario considerar también que debe mantener un control en el contexto en el que se desenvuelve: el salón de clase. Para conocer las características que debe poseer ese contexto revisaremos los siguientes aspectos.

4.4 CONDICIONES NECESARIAS EN LAS AULAS.

Recordemos que durante la escuela primaria la motivación de los alumnos está más dirigida hacia el agrado de los padres, pero al final de este nivel primario, la aprobación paterna y la aprobación de los pares tienen más o menos el mismo peso en el sistema de motivos de los alumnos. Ya en las aulas de la escuela secundaria, encontramos una población de adolescentes en la que Henderson y Deweck (1990) mencionan una coyuntura particularmente importante en la motivación de logro y la motivación social (citado en Santrock, 2002), lo que hace que en ocasiones tengan que elegir entre dedicar su tiempo a metas sociales o a metas académicas.

Esto significa que, dentro de las aulas de clase en la escuela secundaria, la labor docente debe ser lo suficientemente inteligente para lograr enfocar el interés y la motivación de sus alumnos en el aprendizaje, sobre todo a través de las relaciones sociales entre sus alumnos.

Todos los cambios sugeridos están orientados a facilitar la práctica docente de los profesores en la clase; pero como todos sabemos, tales cambios no servirán de nada si los maestros no son capaces de lograr cambiar también su forma de enseñar y relacionarse con sus alumnos para conseguir despertar su motivación por aprender. Ya que al lograr motivarlos, se solucionan muchos problemas que se pudieran generar en el interior de las aulas, como la indisciplina, el incumplimiento y por supuesto el bajo rendimiento académico; lo que facilitará y dará mayor sentido a su labor: enseñar. Pero no sólo se trata de enseñar, sino de enseñar bien; lo que significa lograr que los estudiantes den algún sentido a sus aprendizajes y se sientan motivados hacia ellos para seguir aprendiendo.

En consecuencia, los métodos pedagógicos junto con los sistemas de organización y relación, además de adecuados criterios de evaluación que utilice el docente serán los que previenen y reducen la desmotivación.

Los aspectos a considerar para que el docente consiga un buen manejo en su aula de trabajo se analizarán a continuación y se enlistarán las propuestas prácticas para llevar a cabo el plan de acción de dichas estrategias instruccionales.

4.4.1 Ambiente positivo favorecedor.

Todos aquellos factores concretos y modificables que hemos mencionado y que contribuyen a la motivación de los alumnos y, que además son responsabilidad total del maestro, generan el ambiente o clima de trabajo en el aula. Por tanto, el establecimiento de ese ambiente motivador dependerá de las acciones del profesor a través de sus actuaciones y mensajes.

De acuerdo con Alonso Tapia (1995), “él es quién decide qué información presentar, cuándo y cómo hacerlo, qué objetivos proponer; qué actividades planificar; qué mensajes dar a los alumnos, antes, durante y después de las diferentes tareas; cómo organizar las actividades (individuales, cooperativas, competitivas); qué y cómo evaluar; cómo comunicar a los alumnos los resultados de las evaluaciones; qué uso hacer de la información recogida”. Entonces, el clima del aula se desarrollará a través de la interacción entre las necesidades individuales y las condiciones socioambientales del salón de clase mediadas por el maestro.

Considerando que en la escuela secundaria tenemos una población de adolescentes cuyas necesidades e intereses están enfocados a la búsqueda de identidad y que para ellos el papel de los iguales es muy importante; el profesor deberá estimular una atmósfera de trabajo basada en el respeto y en el apoyo, fomentando la autoestima de sus alumnos en una relación cordial de compañerismo (incluido el docente), rompiendo esa barrera de interacción entre un sabio y un aprendiz.

En suma, el maestro debe lograr un clima relajado, libre de ansiedad, ordenado y además creativo. Este clima de trabajo podrá alcanzarse si se llevan a cabo las presentes recomendaciones.

Cabe señalar que en el ambiente de trabajo en el aula también intervienen otros factores contextuales que influyen en una buena parte sobre el trabajo que ahí se realiza, como el proyecto educativo y el currículo, los valores y las prácticas de la cultura educativa del país, las influencias familiares y sociales, pero para efectos de este trabajo no se profundizará en éstos, lo cual no quiere decir que no se consideren importantes.

4.4.2 Confianza y comunicación asertivas.

Como ya se ha mencionado, a lo largo del presente trabajo, no se minimiza la importancia de otros factores sobre la motivación para aprender en los alumnos de secundaria, sin embargo, el considerar la gran influencia de los maestros sobre ésta y

el percibir que el cambio docente se puede conseguir de una manera relativamente sencilla -a través de una capacitación constante-, hace que sean el centro de atención en esta tesina.

Entonces, los docentes deben partir del supuesto de que aunque hay otros factores que determinan la motivación en sus alumnos (padres, cultura, sistema educativo, etc), y es muy necesario involucrarlos en este proceso motivacional no siempre se tendrá una respuesta favorable, por lo que él debe considerar el cumplir lo mejor posible con su función.

El maestro tendrá que proveer los instrumentos o herramientas necesarios para conseguir que sus alumnos construyan el conocimiento y esto sólo lo lograrán a través de la comunicación y la confianza que logren obtener con sus alumnos. Si consideramos que en el clima de la clase la verdadera tecnología es la interna (inteligencia) y no la externa, el docente tendrá que manejar correctamente éstos aspectos para lograr una inteligencia asistida, es decir, brindar el apoyo continuo y supervisión constante para otorgarle las herramientas de inteligencia con las cuales pueda resolver los problemas de la vida cotidiana y las circunstancias específicas.

El primer paso dentro de la comunicación asertiva es ofrecer objetivos significativos y claros, evitar las trivialidades y las tareas aburridas, memorísticas o reproductivas.

El maestro debe establecer los objetivos generales de la materia desde un inicio y cada sesión deberá dar a conocer y explicar con un lenguaje claro y sencillo los objetivos específicos que se buscan alcanzar al final de la clase. Tales objetivos se alcanzarán a través de una serie de actividades participativas en donde todos deberán aportar algo en la construcción de ese conocimiento y el gran reto del maestro será crear en la clase una verdadera comunidad de aprendizaje en donde no haya uno que enseñe y otro que aprenda, sino en la que todos aprendan y enseñen a la vez, incluido el profesor.

Así, las claves del éxito obtenidas a través de una buena comunicación basada en la confianza dentro de un aula de clase son:

- Saber integrar al alumno a participar activamente dentro del grupo.
- Definir claramente los objetivos, que sean significativos, atractivos, constructivos, no repetitivos ni reproductivos y saber transmitirlos de forma clara y sencilla.
- Otorgar “instrumentos internos” con los cuales el alumno pueda entusiasmarse ampliar su capacidad y potenciar su inteligencia.
- Fomentar una comunidad de aprendizaje en donde todos aprendan y enseñen para realizar una labor conjunta de construcción de conocimientos.

Con respecto a la inteligencia, lo que el profesor debe tomar en cuenta es el saber guiar al alumno para saber cómo aprovecharla, sin importar cuánta se tiene; porque en la actualidad lo que interesa no es tener mucha o poca, sino saber qué hacer con ella, se tenga la que se tenga (Beltran, 1998).

En el clima de la clase se requiere tener orden y control de grupo para facilitar el trabajo cooperativo, pero ¿cómo lograrlo? Veamos lo siguiente.

4.4.3 Disciplina y control de grupo.

Los expertos reportan que se ha generado un cambio importante respecto al manejo de la disciplina dentro del aula. La antigua visión hacia énfasis al manejo y aplicación de reglas (con sus respectivas sanciones) para controlar el comportamiento de los alumnos. Según Weinstein (1999), Las nuevas tendencias se enfocan más en las necesidades del estudiante de fortalecer las relaciones y de tener oportunidades para la autorregulación (En Santrock, 2002). Este novedoso manejo en el control de la disciplina surge debido a que una pasividad y complacencia por parte de los alumnos hacia las reglas rígidas puede minar su compromiso con el aprendizaje activo, con el pensamiento de alto nivel o abstracto y con la construcción del conocimiento.

A pesar de que en la secundaria los problemas entre estudiantes son más duraderos, están más arraigados y cuestan más trabajo de modificar, debido a que los adolescentes suelen ser más desobedientes y algunas veces hasta agresivos o peligrosos; los buenos docentes conseguirán diseñar un ambiente físico adecuado para el aprendizaje, así como un clima positivo, estableciendo y manteniendo reglas que todos aceptan, haciendo que los estudiantes cooperen, tratando eficientemente con problemas y usando buenas estrategias de comunicación.

Para lograr mantener ese control del aula el docente debe establecer la forma de trabajo de manera correcta desde el inicio del curso:

1. Desde la primera semana de clases comunicar las reglas y procedimientos a la clase y obtener cooperación de los estudiantes para establecerlos y seguirlos a través de una argumentación sólida del por qué de los mismos.
2. Hacer que los estudiantes se comprometan de manera efectiva en todas las actividades de aprendizaje.

En la Psicología de la Educación se ha comprobado que cuando en las aulas se desarrollan estrategias efectivas de aprendizaje y se logra que los alumnos trabajen motivados, las tácticas disciplinarias no serán necesarias. Porque al considerar a los estudiantes como aprendices activos, comprometidos en tareas significativas, que piensan de manera reflexiva y crítica y que a menudo tienen experiencias de aprendizaje colaborativo, deberán estar interactuando con sus compañeros y maestro a medida que van construyendo su conocimiento y no deberán quedarse callados y pasivos en sus asientos pero tampoco significa que se genere un caos, ya que todas las actividades estarán dirigidas y tendrán su razón de ser.

De tal forma que cuando el docente establece correctamente las metas y ayuda a sus alumnos a dirigirse hacia ellas no tendrá que combatir problemas de indisciplina.

4.4.4 Organización y procedimientos de trabajo.

Con lo anterior podemos reafirmar la idea de que no existe una única manera de enseñar o un método infalible que sea válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje, sino que cada momento se manejará de forma diferente, aún siguiendo recomendaciones o propuestas metodológicas que resultan de largas investigaciones.

Esto permite recordar la naturaleza creativa de la que se debe echar mano dentro de la instrucción en las aulas, ya que la variedad de factores que influyen en el aprendizaje de cada uno de los alumnos hace que cada estrategia propuesta se trabaje de manera flexible para poder aplicarla correctamente en la o las situaciones adecuadas. Para tal efecto los docentes deben de tener un buen dominio de los temas, manejar una gran variedad de estrategias de enseñanza y complementarlas con otra variedad de estrategias o principios motivacionales, como los propuestos en este trabajo.

Así, con base en los modelos teóricos contemporáneos presentados anteriormente podremos establecer propuestas de trabajo en clase que sean motivadoras para el aprendizaje en sí mismo.

Además, para lograr que los alumnos sean aprendices autónomos, debemos recordar que la motivación no se activa de manera automática ni que se debe dar al inicio de una actividad a través de una dinámica específica, sino que abarca todo el episodio de enseñanza – aprendizaje, donde el alumno y el docente deberán realizar acciones, antes, durante y al final para que persista o se incrementa la disposición favorable para el estudio. Es decir, que la motivación para aprender debe estar presente en todos los elementos que integran dicho proceso, como se esquematiza en la figura 4.1.

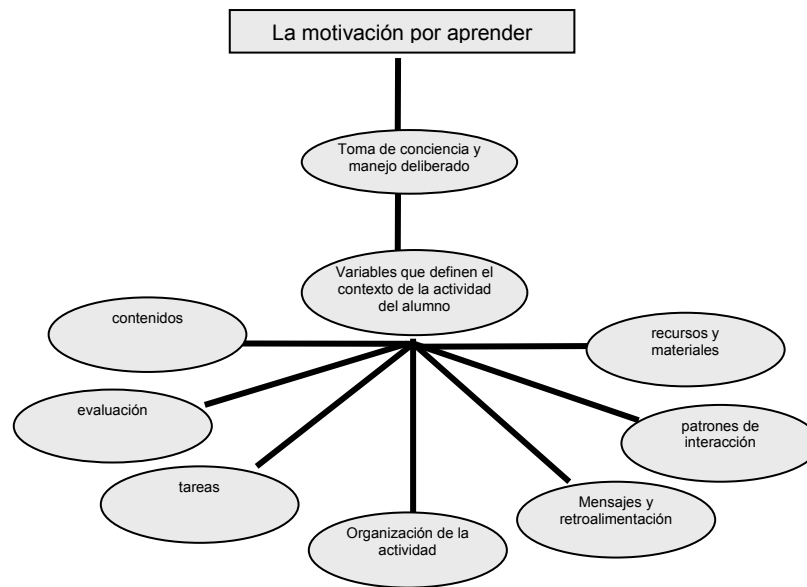


Figura 4.1. Postulado de enseñanza para promover la motivación (Díaz-Barriga y Hernández, 2002 pág. 84).

Las acciones realizadas para conservar el interés en los adolescentes deben estar centradas en la promoción de comportamientos intrínsecos, ya que a pesar de que hemos dicho que el comportamiento adolescente está determinado, en gran medida, por motivaciones externas producto de recompensas y castigos generalmente, también se ha comentado que este tipo de motivación no se mantiene en el tiempo, sólo es efectiva mientras duran tales factores motivacionales.

DeCharms (1984, citado en Díaz-Barriga y Hernández 2002), propone dos condiciones que permitirán que se produzca en el alumno una motivación intrínseca:

1. que el alumno pueda percibir que es competente a través de la realización de las actividades de la clase.
2. Que sienta el control sobre su entorno, lo que provoca el sentimiento de autonomía.

Estas condiciones coinciden con la propuesta hecha por Raffini (1998), en la que las maneja como necesidades a satisfacer, además en esta propuesta se integran algunas otras como la autoestima, la pertenencia a un grupo y las relaciones entre este, así como la participación y el estímulo; de las que ya se habló anteriormente.

Entonces es así como deben organizarse las clases, con procedimientos de trabajo bien establecidos, con reglas y colaboración; pero al mismo tiempo con libertad de expresión y creatividad, haciendo agradables los procedimientos y estableciendo inquietudes que despertarán el interés de los alumnos.

Más adelante se presentarán concretamente algunas alternativas de trabajo para desarrollar cada una de las condiciones que permiten despertar la motivación intrínseca; pero primero abordaremos otro de los aspectos fundamentales para que persista la motivación para aprender: una evaluación objetiva.

4.4.5 Evaluación objetiva.

Finalmente, el objetivo principal de la enseñanza y de fomentar la motivación para el aprendizaje es precisamente que el alumno aprenda a solucionar problemas y a aplicar esos conocimientos en su vida cotidiana. Pero, cómo puede el docente saber si ha logrado ese objetivo. Definitivamente, esa información la obtendrá a través de la evaluación. Debido a la importancia que tiene para el docente obtener información real sobre qué tanto han aprendido sus alumnos y resaltando que la forma en que se evalúa también influirá de manera determinante en la motivación de los alumnos, es necesario poner atención en este aspecto.

La evaluación dentro del aula es un proceso continuo, es mucho más que aplicar pruebas y asignar calificaciones; es todo lo que el maestro pueda hacer para saber si sus alumnos están aprendiendo. Implica formular preguntas a los estudiantes y propiciar que ellos las formulen, supervisar el trabajo circulando alrededor del aula durante una actividad, ser analítico y observador para notar la expresión facial y corporal de los alumnos para saber si comprendió o no el concepto y, obviamente, los exámenes. Estos últimos pasan a segundo término en las ideas contemporáneas de evaluación.

En la actualidad, hay una tendencia a integrar la evaluación al proceso de enseñanza, tal integración se da en tres tiempos: la preinstrucción, durante la instrucción y la postinstrucción.

- Evaluación en la preinstrucción.

Se da a nivel exploratorio, para saber qué conocimientos previos tiene el alumno ante cierto tema. Buena parte de esta evaluación depende de la observación directa, el maestro tendrá que observar las características del comportamiento verbal y no verbal de sus alumnos para detectar la seguridad que demuestran ante cierto tema. Después de la observación se requiere interpretar esos comportamientos observados, para elegir el punto de partida en cada tema de acuerdo a tales diferencias.

- Evaluación durante la instrucción.

Se refiere a la evaluación formativa ya que tiene lugar en el transcurso de la instrucción y no cuando ésta se completa. Se distingue por la observación y supervisión continuas del aprendizaje de los estudiantes mientras se imparte el tema para obtener recursos de evaluación al concluirlo, además de permitir detectar quienes requieren de atención personalizada.

Se da a través de la supervisión continua del trabajo en clase, de realizar preguntas orales y escuchar las respuestas de los estudiantes, de observar al grupo en busca de expresiones y respuestas de comprensión o confusión, así como de mantenerse alerta sobre la participación activa de los miembros del grupo.

Una de las mejores herramientas para la evaluación durante la instrucción son las preguntas orales ya que estimulan el pensamiento de los educandos para:

-La aplicación, al solicitarle trasladar un problema al mundo real y proponer una solución para este.

-El análisis, al pedirle que compare dos situaciones y determine cual es la correcta y por qué.

-La síntesis, si se indica dar una conclusión sobre una temática trabajada.

-La evaluación, cuando se solicita hacer una sugerencia de cambios en cierta dinámica de trabajo.

Es importante evitar hacer preguntas muy generales, así como enfocarse siempre a los mismos estudiantes para dirigir las preguntas, se requiere dar tiempo suficiente para obtener la respuesta y, en los casos que así lo considere, reafirmar las respuestas obtenidas a través de la formulación de nuevas preguntas que complementen la inicial.

El mantener un clima de respeto en el aula y el otorgar retroalimentación en las respuestas, así como reconocimientos verbales, propiciará la participación de todos.

- La evaluación postinstruccional.

Es la que se da después de que la instrucción ha terminado, también se le denomina sumativa y proporciona información sobre qué tanto los estudiantes dominan el material y si están listos para proseguir con el siguiente tema, generalmente es cuando se asignan las calificaciones.

Este tipo de evaluación se caracteriza por el uso de pruebas, las cuales deben ser elaboradas con mucho cuidado, para lograr que sean desafiantes pero justas. Las que son demasiado difíciles reducen la autoestima y autoeficacia, además de incrementar la ansiedad; las fáciles los aburrirán y desmotivarán para estudiar.

Por otro lado, es importante que el docente aplique evaluaciones alternativas para que pueda examinar otros aspectos importantes del aprendizaje y la motivación.

En general, la evaluación en cualquiera de sus etapas debe basarse en las ideas actuales sobre aprendizaje y motivación, así como involucrar el desarrollo claro y apropiado de objetivos de aprendizaje.

Stiggins y Conklin, 1992 (citados en Santrock, 2002); nos mencionan algunos objetivos de aprendizaje de la instrucción y evaluación:

- *Conocimiento*: lo que los estudiantes necesitan saber para la solución de problemas y el desarrollo de habilidades.
- *Razonamiento/pensamiento*: llegar a ser capaz de pensar sobre el conocimiento obtenido.

- *Productos*: son muestras del trabajo de los estudiantes: ensayos, documentos finales, reportes de investigación, etc.
- *Afecto*: se refiere a los objetivos afectivos, que son las emociones (reconocerlas y saber manejarlas), sentimientos (conocerlos, distinguirlos, entender sus causas) y valores que les permitan relacionarse mejor con los otros.

Sin embargo, hay que tener presente que este último tipo de objetivos en la instrucción y evaluación del aprendizaje aún genera controversia.

Para que se puedan alcanzar los objetivos anteriores la evaluación realizada debe ser de calidad y para ello debe caracterizarse por ser confiable, válida y justa.

Será confiable si en realidad mide lo que debe medir y la consistencia en los resultados indicará que tanto lo es. Sin embargo, es necesario considerar también otros factores (internos y externos) que pueden influir en la consistencia. Los resultados de un alumno son consistentes cuando éste obtiene resultados similares en las diferentes pruebas aplicadas (positivos o negativos), pero puede ser que en alguna de esas aplicaciones otros factores diferentes al aprendizaje, influyeron en el resultado generando una inconsistencia. Tales factores pueden ser internos: salud, motivación o ansiedad; o externos: instrucciones inadecuadas por parte del maestro, preguntas ambiguas o mal formuladas, muestras pobres de información y errores al calificar.

La validez, hace referencia al grado en que una prueba mide lo que intenta medir, sin considerar a consistencia como en la confiabilidad; además incluye el qué tan precisas y útiles pueden ser las conclusiones que el maestro deduce de los resultados. Para que una prueba tenga validez se debe usar el tipo correcto de información para tomar una decisión sobre un estudiante, así como juzgar si la información fue representativa y justa.

No es sencillo conseguir que una prueba sea válida, pero el usar métodos diferentes (opción múltiple, preguntas de ensayo, algún proyecto para completar, etc.) será de gran ayuda. Asimismo, lo será el obtener una muestra lo más completa posible del contenido revisado en el aula para elaborar un examen representativo; el poder unir

los objetivos, el contenido, la instrucción y la evaluación también será una estrategia importante para dar validez a una prueba.

Para que una prueba sea justa deberá otorgar las mismas oportunidades de aprender y demostrar sus conocimientos y habilidades a todos los estudiantes por igual.

En la actualidad, la gran mayoría de los docentes realizan su evaluación únicamente a través de las pruebas y, de acuerdo a los resultados presentados en el capítulo anterior, se puede inferir que muchos de ellos no están bien preparados para la elaboración correcta de tales instrumentos y no conocen mucho acerca de las nuevas tendencias evaluativas por lo que siguen usando exclusivamente las pruebas tradicionales.

Las pruebas tradicionales son las que requieren papel y lápiz, incluyen reactivos de opción múltiple, de selección de respuesta, de verdadero/falso, los reactivos de respuesta corta o de completar frases y las preguntas abiertas. Este tipo de evaluación no es incorrecta, sólo que será importante saber elaborarla adecuadamente cubriendo las características de las evaluaciones de calidad ya mencionadas, y complementándolas con evaluaciones alternativas.

Las evaluaciones alternativas son las que hacen compatible la instrucción con las ideas contemporáneas sobre el aprendizaje y la motivación; algunas de ellas son: la evaluación auténtica, la basada en la ejecución y la de portafolios (Santrock, 2002).

4.5 ESTRATEGIAS PARA INCREMENTAR Y PROMOVER LA MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA A TRAVÉS DEL TRABAJO EN CLASE.

Como se ha podido observar a lo largo de este trabajo, la principal recomendación que puede hacerse a los maestros es promover la motivación intrínseca de sus estudiantes y lograr que se posicione sobre las temporales motivaciones externas.

De acuerdo con Raffini (1998), el satisfacer las necesidades psicoacadémicas del alumno es la condición principal que debe darse para que se produzca en un individuo la motivación intrínseca hacia la realización de una tarea.

Pero en general, existe una serie de principios motivacionales que contribuyen a lograr un aprendizaje significativo: 1) factores externos, como recompensas y castigos y; 2) factores internos, como satisfacción de necesidades del alumno, manejo de metas (fomento de la motivación intrínseca) que se han adaptado de Raffini (1998), para los alumnos del nivel medio básico, de acuerdo con lo planteado anteriormente y que se describen a continuación:

4.5.1 ESTRATEGIAS PARA AUMENTAR LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO

1.- Pase libre y 10 flotante

Propósito
El propósito de esta estrategia es permitir que los alumnos experimenten un sentimiento de autonomía y control en relación con la asignación de tareas en el hogar.
Procedimiento
Esta estrategia permite que, una vez por año, los alumnos no realicen una tarea y no sean castigados por ello y puedan cambiar una mala calificación por un 10 cuando lo deseen hacer. Al comienzo de cada ciclo, todos los alumnos reciben un pase libre (ver figura 4.1) que podrán usar cuando "no sientan ganas" de realizar la tarea para el hogar. Si el alumno presenta el pase libre en lugar de la tarea realizada, no se le pedirán explicaciones ni excusas. También recibirán un cupón de 10 flotante similar al que se ve en la figura 4.2, el cual podrán cambiar por alguna mala nota recibida en una tarea. Dicho cambio deberá realizarse antes de concluir el bimestre en curso. Para evitar que se forme un mercado negro de pases libres y 10 flotante, el docente debe aclarar que solo se permitirá uno por año. Para controlar esto se llevará un registro del uso que cada alumno hace de sus pases y cupones. Los que no los usen podrán obtener a cambio de su devolución cierto tiempo libre o puntaje extra agregado al promedio. Los pases y cupones se pueden hacer en cartulina, cartón o madera delgada.
Variantes
Se pueden usar pases libres para otros requerimientos, por ejemplo, idas al baño o a tomar agua. En lugar de entregar un pase y un cupón por ciclo escolar pueden entregarse dos o tres, llevando los registros correspondientes. Los pases libres y los cupones pueden ser manejados también por bimestre, de acuerdo al empeño del grupo en sus actividades y el docente podrá decidir si los alumnos pueden transferir sus cupones a los bimestres siguientes haciéndolos acumulativos (en caso de no haberlos usado). Se pueden elaborar ambos en una sola tarjeta utilizando ambos lados y dar la opción de usar cualquiera de los dos (pero no ambos).

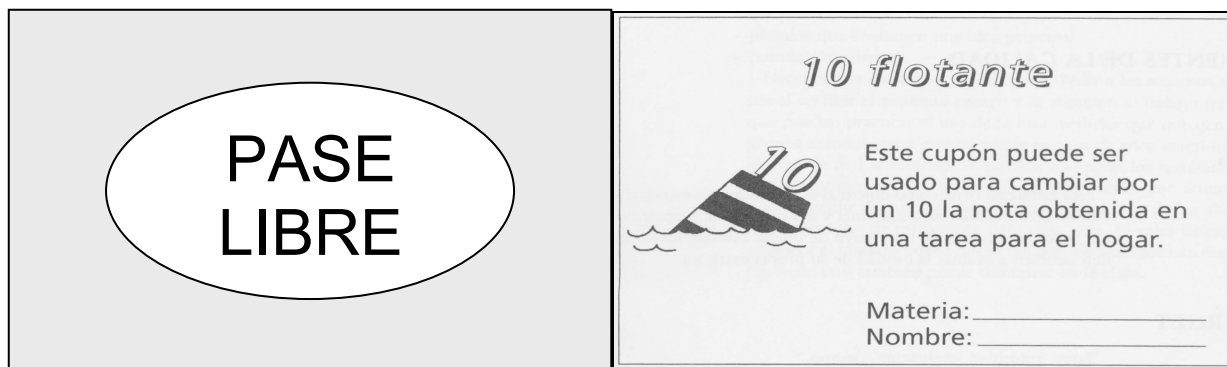


Figura 4.1 Ejemplo de "Pase libre"

Figura 4.2 Ejemplo de "10 Flotante"

2.- Registro de metas

Propósito
Esta estrategia desarrolla autonomía y la autodeterminación en los alumnos; consiste en llevar un registro de sus metas académicas y verificar el progreso que se realiza para lograrlas.
Procedimiento
Se pedirá a los alumnos que dediquen una parte de su cuaderno de tareas para registrar metas específicas para cada materia. En la escuela secundaria se pueden fijar metas para cada unidad o periodo de estudio. A continuación, en la figura 4.3 se presenta una forma de organizar el material (los números romanos representan materias o unidades; las mayúsculas, las metas personales y los números los detalles o pasos específicos para alcanzar cada meta). Los docentes pueden utilizar quince o veinte minutos de una clase a la semana para revisar y actualizar el cuaderno de metas. Los alumnos marcan las metas alcanzadas y formulan nuevas metas para la unidad o el mes que se inicia.
Variantes
Se puede llevar a cabo en cada materia, por el Departamento de Orientación o por los asesores de grupo. Se pueden establecer reuniones periódicas para revisar y discutir el progreso realizado en relación con las metas. Estas reuniones pueden ser de la clase completa o de pequeños grupos.

MES: OCTUBRE
I. Historia: A. Comprender los motivos por los que los colonizadores vinieron a América. B. completar a tiempo las lecturas pedidas. C. Prestar atención y tomar notas en clase.
II. Matemáticas: A: Completar de manera correcta, como mínimo, el 90% de los problemas de la prueba de fracciones. 1. Memorizar las reglas de suma y resta de fracciones. 2. Realizar todos los problemas que figuren en el texto utilizado y los que dijo el docente en clase.
III. Lengua y literatura: A. Leer como mínimo un libro de la biblioteca por semana. 1. Dedicar a la lectura 30 min. por día como mínimo, incluyendo los fines de semana. B. Completar a tiempo todos los trabajos escritos que se pidan.
Algunos docentes utilizan 15 o 20 min. cada lunes para revisar y actualizar el cuaderno de metas alcanzadas y formulan nuevas metas para la unidad o el mes que inicia.

Figura 4. 3 Ejemplo de notas en cuaderno de metas.

3.- Preguntas de los alumnos.

Propósito
Esta estrategia despierta autonomía y autodeterminación en los alumnos permitiéndoles participar en la elaboración de preguntas para las evaluaciones. También ayuda a aumentar la sensación de aptitud proporcionando práctica en la selección de lo más importante del contenido de una asignatura.

<p>Procedimiento</p> <p>Esta estrategia se puede usar en forma individual o con pequeños grupos. Antes de iniciar la actividad, el docente menciona la diferencia entre distintos tipos de preguntas que se usan en una prueba.</p> <p>A. Memorización: las preguntas miden la capacidad del alumno para recordar datos y hechos importantes</p> <p>B. Interpretación: las preguntas requieren que el alumno interprete la información o la use para resolver problemas.</p> <p>Si la prueba que tendrán que realizar los alumnos contiene cierto material de lectura, agrupar y dividir el material entre los equipos. Sobre la base de cantidad de páginas y nivel de los alumnos, explicar a cada grupo que será responsable de escribir cierta cantidad de preguntas de memorización y cierta cantidad de preguntas de interpretación para la sección de lectura asignada. Todos los miembros de cada grupo deben contribuir con una pregunta, como mínimo.</p> <p>Antes de comenzar a trabajar, el docente explica que ciertas preguntas sirven para medir hechos; otras miden comprensión de ideas o relaciones y otras piden la resolución de problemas por inferencia</p> <p>Cuando sea posible, los docentes pueden pedir a los alumnos que escriban preguntas de interpretación que tengan importancia para sus vidas.</p> <p>Luego, el docente forma equipos combinando dos grupos (esta segunda parte de la actividad se puede hacer a continuación de la primera o en otro día.) Se colocan dos sillas al frente de la clase (una para cada grupo de un equipo) y se piden voluntarios para empezar.</p> <p>Los voluntarios eligen una pregunta de hechos que valdrá un punto, una de comprensión, de dos puntos o una de solución de problemas, de tres puntos. Una vez hecha la elección, se plantea a los miembros que ocupan la silla la pregunta del grupo opuesto del equipo correspondiente a la categoría elegida. El docente determina si la pregunta ha sido adecuadamente contestada y marca el puntaje resultante en el pizarrón. La ronda termina cuando todos los miembros de cada grupo de un equipo van pasado por las sillas.</p> <p>Al completar ambas tareas, el docente podrá otorgar alguna calificación o participación especial de cada integrante y al finalizar reunirá las preguntas que considere adecuadas para dar forma a una prueba evaluativa y explicará a la clase que él podrá agregar o utilizar las preguntas para cumplir con los objetivos específicos de estudio de la unidad o bimestre.</p>
<p>Variantes</p> <p>Las preguntas de los alumnos se pueden usar para estudiar propósitos o como parte de un ítem de un examen. Esta actividad también se puede usar como tarea para el hogar en lugar de como proyecto de pequeños grupos.</p> <p>Se pueden llevar a cabo ambas tareas o sólo alguna de ellas.</p>

4.- Organizador avanzado

<p>Propósito</p> <p>Esta estrategia respalda la autonomía y la autodeterminación, proporcionando a los alumnos la oportunidad de elegir el enfoque de un tema de estudio.</p>
<p>Procedimiento</p> <p>Unas semanas antes de comenzar un nuevo tema de estudio, el docente introduce el tema a los alumnos, mencionando que comenzarán a estudiarlo en poco tiempo. Al introducir la siguiente unidad, se puede alentar a los alumnos a hacer una lista de preguntas al respecto y de la información específica que quieren obtener acerca del tema. Varios días después de mencionarlo, el docente inicia una discusión de las preguntas e intereses que plantearon los alumnos.</p> <p>El docente organiza su propio enfoque del tema, a partir de las preguntas e intereses de los alumnos.</p>
<p>Variantes</p> <p>Se puede pedir a los alumnos que hagan una investigación independiente, de acuerdo a sus intereses y preguntas y presenten sus hallazgos a la clase.</p>

4.5.2 ESTRATEGIAS PARA AUMENTAR LAS CAPACIDADES DEL ALUMNO.

5.- Lista de "conocemos, queremos aprender, aprendimos"

Propósito
Esta estrategia emplea tres actividades de tormenta de ideas para alentar a los alumnos a participar activamente en un tema nuevo. Se adapta a todas las materias y colabora a desarrollar la sensación de relación y capacidad en todos los alumnos.
Procedimiento
<p>Al introducir un nuevo tema o unidad, el docente pide a los alumnos que generen una lista de cosas que ya conocen acerca del tema. Se registra la lista en el pizarrón bajo el título "Conocemos". Mediante tormenta de ideas, el grupo debe identificar la mayor cantidad posible de cosas conocidas, sin perder tiempo discutiendo las ideas. Una vez completada la lista (aproximadamente 10 minutos), el grupo puede discutir la validez de cada idea y se pueden borrar por el momento las que carecen de consenso. Mediante una segunda tormenta de ideas, la clase hará una lista de todas las cosas que "Queremos aprender" acerca del tema. Se registran las ideas y se pueden agregar las que se retiraron de la primera lista.</p> <p>Es útil mantener las dos listas a la vista de la clase para que todos puedan consultarlas durante el tiempo que se utilice para estudiar esa unidad. Se puede usar la lista "Queremos aprender" para controlar el progreso en el logro de las metas de los alumnos para la unidad.</p> <p>Al completar la unidad se hará una tercera tormenta de ideas para generar una lista de lo que aprendieron los alumnos durante el proceso. Esta lista "Aprendimos" debe contener solo las cosas que no estaban incluidas en las dos listas anteriores. Esta tercera lista es especialmente útil para repasar la unidad.</p>
Variantes
<p>Pequeños grupos de alumnos pueden generar las 2 primeras listas, o algunos la primera y otros la segunda.</p> <p>Las listas se pueden generar en cualquier combinación de grupos (grandes y pequeños). Por ejemplo, la lista "conocemos" puede ser hecha en la clase completa y las otras dos en actividades de pequeños grupos.</p> <p>Los alumnos pueden llevar sus propias listas " queremos aprender " y "aprendimos" e ir completándolas durante el proceso de aprendizaje de la unidad.</p>

6.- Participación reflexiva para todos

Propósito
Esta estrategia permite mayor capacidad y relación, dando a todos los alumnos la posibilidad de contribuir en la discusión en clase.
Procedimiento
<p>Ante la participación activa de los que dominan las discusiones en clase, los más tímidos quedan rezagados. Esta estrategia proporciona un procedimiento que hace que todos participen. El docente escribe el nombre de los alumnos en tarjetas y forma pares para discutir. La formación de parejas puede ser por elección de los alumnos o mediante la asignación. Las parejas se sentaran juntas durante toda la discusión del tema.</p> <p>El docente comienza haciendo una pregunta o pidiendo una opinión acerca del tema que están estudiando y les pide a los alumnos que piensen durante cinco segundos antes de responder y, luego, que compartan su respuesta con el compañero de pareja durante 30 segundos cada uno. Por ultimo, el docente elige una tarjeta de la pila y llama al alumno para que comparta su respuesta con la clase. Si el alumno parece inseguro o duda, el docente evitara llamar a otros (aunque vea muchas manos levantadas), en cambio, alentará al alumno a responder o presentará varias opciones para que elija. Los</p>

más tímidos se benefician con respaldo que les da el docente ya que por lo general necesitan más tiempo para aventurarse a dar una respuesta.

Cuando el primer alumno termino de responder, el docente sigue eligiendo tarjetas para que otros alumnos puedan responder, Cuando la mayor parte de las ideas han sido expresadas, el docente puede preguntar a la clase si alguien tiene algo para agregar, que no se haya dicho hasta ese momento. Sólo ahora se permitirá que levanten las manos. Pero se exigirá que sea para expresar ideas nuevas.

Variantes

El docente puede poner las tarjetas usadas abajo de la pila y sacar de arriba, para asegurar que todos participen antes de que haya una segunda posibilidad. También se puede variar el método de selección de parejas (al azar, elección de los alumnos, designación por parte del docente).

7.- Ver con el ojo de la mente

Propósito

Esta estrategia aumenta la aptitud mediante visualizaciones que permiten a los alumnos obtener una comprensión mas profunda del contenido del programa. También los puede ayudar a experimentar autonomía, ya que crea la percepción personal de un evento.

Procedimiento

Esta actividad consiste en una visualización guiada de un incidente específico que ejemplifique algún tema del programa. Requiere que los alumnos tengan confianza en el docente, no estén atemorizados y no teman ser avergonzados. El docente comienza revisando el contenido de la unidad en busca de un incidente crítico importante para la comprensión de los objetivos de estudio. La intención será que los alumnos vean con el ojo de la mente el incidente elegido.

El docente comienza la visualización pidiendo a los alumnos que se sienten cómodos y mantengan los ojos cerrados para poder ver más claramente con la mente. Tienen que relajarse y respirar tranquila y profundamente. En cada exhalación tratan de relajarse más y de liberar las tensiones que puedan quedar. Se puede alentar a los alumnos a hacer un inventario de las partes de sus cuerpos, comenzando por los dedos de los pies y subiendo hasta la cabeza. Si perciben tensiones en alguna parte del cuerpo, deben apretar los músculos de esa zona durante unos segundos y luego relajar la tensión lentamente, exhalando. En uno o dos minutos los alumnos estarán relajados.

Una vez que están relajados, debe pedirles que traten de visualizar el incidente. En una unidad de historia, por ejemplo, los alumnos podrían tratar de recrear con el ojo de la mente una batalla importante de las luchas entre unitarios y federales o una familia en la cual uno de los miembros decide pelear para las fuerzas contrarias. En una unidad de biología, los alumnos pueden visualizar el sistema circulatorio como se ve desde los ojos de un glóbulo rojo o pueden ver como vena una neurona. En estudios de literatura pueden tratar de ver una escena de una novela desde los ojos del personaje principal.

Los docentes pueden llevar el desarrollo escrito para no distraer a los alumnos durante la visualización. Lo que se necesita es una descripción rica del evento, expresada con lentitud para que los alumnos puedan "ver" lo que el docente describe. Si el ritmo es lento, los alumnos podrán crear sus propios detalles e imágenes del evento. Además de la visión, los docentes pueden incentivar otros sentidos: oler ciertos aromas, experimentar sabores o sonidos específicos durante la visualización. Como este ejercicio es absolutamente personal, es importante explicarles que el proceso depende exclusivamente de cada uno; si una imagen los pone incómodos o ansiosos, pueden dejarla y concentrarse en otra más agradable.

Al finalizar el ejercicio, el docente pedirá a los alumnos que abran lentamente los ojos y regresen a la clase. Es importante darles tiempo para que discutan las experiencias que han tenido durante la actividad. Se les puede pedir que escriban algunas frases que describan lo que vieron antes de comenzar a compartir su experiencia con los demás.

Al usar esta estrategia por primera vez, los docentes darán cinco minutos de tiempo para hacer la visualización y se concentraran en imágenes concretas no personales. Como herramienta de aprendizaje, la visualización puede ayudar a los alumnos a tener una comprensión más clara y personal del contenido del programa.

Variantes

Después de la visualización, se puede pedir a los alumnos que discutan su experiencia con los compañeros en pequeños grupos antes de compartirla con la clase conjunta. Esto permitirá que más alumnos puedan compartir sus experiencias.

Después de cierta práctica con ejercicios de visualización, se puede intentar trabajar con temas menos determinados.

8.- El asistente semanal

Propósito

Esta estrategia da a todos los alumnos la sensación de ser capaces, porque tienen que ayudar al maestro con las responsabilidades de la clase.

Procedimiento

Cada lunes del año escolar, el docente elegirá al azar un alumno que será el asistente de la semana (AS). Solo después de que todos los alumnos de la clase hayan sido AS una semana, se podrá comenzar una segunda ronda. De este modo, los alumnos aprenden a hacerse responsables y ayudan al docente con los procedimientos en clase. Las tareas del AS serán explicadas a la clase al comenzar el año y estarán escritas a la vista de todos. Después de las dos primeras semanas, los alumnos comenzarán a asumir sus responsabilidades con más libertad y sin necesidad de recibir instrucciones del docente. Las tareas pueden ser las siguientes.

1. Al finalizar el día, copiar en el cuaderno de la clase las tareas asignadas.
2. Escribir breves tarjetas con la frase: "Te extrañamos", para colocar en los escritorios de los alumnos que estuvieron ausentes.
- 3.- Pasar lista
- 4.- Reunir o contar el dinero para algún encargo.
- 5.- Ayudar a instalar y manejar los equipos audiovisuales necesarios durante la semana
- 6.- Reunirse con el docente en un almuerzo de trabajo para discutir las tareas y horarios de la semana
7. Puede ayudar a instalar los equipos para experimentos científicos y demostraciones.

Variantes

Las responsabilidades del asistente varían de acuerdo a la estructura de la clase. Puede ser útil que al comenzar el año se realice una tormenta de ideas en la que los alumnos nombren otras posibles responsabilidades y tareas para el AS. Al finalizar la semana se puede entregar al alumno un certificado de apreciación por su trabajo.

El periodo puede ser semanal, mayor o menor según la cantidad de alumnos de la clase.

9.- Sinéctica

Propósito

Esta estrategia utiliza el proceso de pensamiento creativo para aumentar la sensación de aptitud de los alumnos en la comprensión del contenido académico y la resolución de problemas. Como es una actividad grupal sin respuestas correctas, también ayuda a los alumnos a satisfacer sus necesidades de autonomía y relación.

Procedimiento

La sinéctica se refiere a un proceso metafórico de ocho pasos que reúne elementos o ideas dispares que pueden ayudar a los alumnos a ampliar su capacidad de pensar de manera creativa. Esta capacidad puede ser usada para comprender mejor el contenido académico o puede ser canalizada para la solución creativa de problemas comunes.

Antes de iniciar la actividad, el maestro debe estar seguro de que el clima de la clase es de confianza y

aceptación. Se pedirá a los alumnos que compartan ideas que, a primera vista, puedan parecer tontas o no relacionadas. Para que los alumnos se sientan libres de arriesgarse a esto deben confiar en que no serán juzgados ni criticados. No se puede crear un ámbito sano en la clase sin cierta práctica. Los alumnos necesitan tener cierta experiencia previa en tormenta de ideas y discusiones abiertas antes de emprender una actividad sinéctica.

El proceso sinéctico se desarrolla de la siguiente manera:

1. El docente presenta un problema o idea.
 2. Se aclara el problema o idea.
 3. El docente pide a los alumnos que mediante lluvia de ideas contribuyan con analogías directas o comparaciones que tengan características similares al problema. Se registran las contribuciones en el pizarrón. Este paso es similar a "hacer que lo familiar parezca extraño".
 4. De la lista de analogías directas la clase elige una para estudiar más en detalle. El docente pide a los participantes que cierren los ojos e imaginen ser la analogía.
 5. El docente pide a los alumnos que describan lo que sienten usando la analogía elegida. Se registra en el pizarrón la lista de descripciones y sentimientos. Cuando cada alumno ha hecho su descripción, el docente les pide que estudien la lista para identificar elementos contradictorios (se marcan y numeran los pares de opuestos). Estos pares de elementos contradictorios representan un conflicto comprimido o una correspondencia forzada entre atributos opuestos aparentemente polares.
 6. De la lista de conflictos comprimidos, la clase elige uno para estudiar más en detalle. El docente pide a los alumnos que vuelvan a cerrar los ojos e imaginen una nueva analogía directa que represente los atributos opuestos elegidos.
 7. El docente pide a los alumnos que describan la nueva analogía y como se mantienen las características opuestas. Se registran las nuevas analogías en el pizarrón y los alumnos intentan forzar la correspondencia de todas las ideas presentadas durante el ejercicio sinéctico en una solución al problema o en el desarrollo de una nueva forma de encarar el problema original.
 8. Los alumnos discuten las opiniones y sentimientos que el ejercicio les ha sugerido.
- Los ejemplos de la figura 4.4 demuestran como se puede usar el ejercicio sinéctico en la clase.

Variantes

Se puede adaptar el ejercicio sinéctico a casi todas las materias. Se pueden sostener las discusiones en pequeños grupos, que realizaran listas propias y luego compartirán con la clase completa.

Ejemplo 1

<p>1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA. Para comprender los trabajos literarios es imprescindible comprender a los personajes centrales.</p> <p>2. ACLARACIÓN DEL PROBLEMA Para comprender la novela 1984 de George Orwell, es imprescindible entender a Winston, el personaje central.</p> <p>3. ANALOGÍA DIRECTA. Lista de cosas animadas o inanimadas que son como Winston: - Un junco que no se dobla con el viento - un horno descompuesto - un automóvil de prueba</p> <p>4. ANALOGÍA PERSONAL. Los alumnos eligen una de las comparaciones y, mediante un proceso de imaginación "se transforman en esa cosa". Luego procesan la experiencia describiendo los pensamientos, acciones y comportamientos que experimentaron durante la analogía.</p> <p>5. CONFLICTO COMPRIMIDO. Se eligen las palabras o frases contradictorias de la descripción de las experiencias.</p> <p>6. OTRA ANALOGÍA DIRECTA . Se realiza una nueva lista de analogías directas que contenga términos contradictorios.</p> <p>7. NUEVO ANÁLISIS DEL PROBLEMA. Para terminar se vuelve a Winston y se estudia su relación con las analogías.</p> <p>8. DISCUSIÓN DEL PROCESO SINÉCTICO Se discute el proceso para ver en qué medida la experiencia afectó la idea que los alumnos tienen de Winston.</p>
--

Ejemplo 2

<p>1.PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA. Las cosas no marchan bien durante el receso.</p> <p>2.ACLARACIÓN DEL PROBLEMA. Los alumnos más grandes son demasiado abusivos con los de menor edad y se generan peleas.</p> <p>3.ANALOGÍA DIRECTA. El docente pide a los alumnos que formen comparaciones directas entre los problemas del receso y otra cosa animada o inanimada:</p> <ul style="list-style-type: none">- una jungla- un zoológico- un campo de batalla- un camión a toda velocidad- un tocadiscos que funciona mal- un país en la época colonial- un negocio veterinario donde todos los animales andan sueltos <p>Se hace un listado con todos los ejemplos propuestos por el docente y los alumnos; luego se pueden discutir brevemente las ideas o ejemplos mencionados.</p> <p>4.ANALOGÍA PERSONAL. Se puede pedir a los alumnos que elijan una de las analogías directas para estudiar más detalladamente o la puede elegir el docente. Luego se les pide a los alumnos que "se transformen en esa cosa". Esto por lo general se hace mediante una experiencia de visualización. Por ejemplo, pueden elegir transformarse en los animalitos sueltos de la veterinaria y entonces se representarán en esa escena. El docente los guiará para que se concentren en la parte en que cada uno eligió y controlará como se comportan y como se sienten. Posiblemente se generan comentarios como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none">- "Sentí que podía hacerme cargo de la situación"- "Actué con valentía pero estaba muerto de miedo"- "Fue bueno no estar enjaulado" <p>A continuación los alumnos discuten lo que hicieron, sus motivaciones y sentimientos.</p> <ul style="list-style-type: none">- "Temía que los animales grandes me comieran"- "Me sentía fuera de control" <p>Se hace una lista con las palabras clave y luego el grupo comienza a buscar las frases contradictorias.</p> <p>5.CONFLICTO COMPRIMIDO. El grupo elige un par de palabras o frases contradictorias de la lista realizada, el docente les pregunta si pueden pensar en otra cosa que tenga las mismas características contradictorias.</p> <p>6.OTRA ANALOGÍA DIRECTA . Se analizan las analogías de las frases contradictorias y se ve como se relacionan con el conflicto comprimido inherente a esos opuestos.</p> <p>7.NUEVO ANÁLISIS DEL PROBLEMA. El docente regresa a la situación del problema planteado inicialmente y les pide a los alumnos que indiquen si la experiencia les ha permitido comprender mejor el problema del receso o encararlo desde otro punto de vista. Discuten sus ideas y sentimientos y sugieren diversos modos de resolver la situación. Pueden darse cuenta a través del análisis de las características contradictorias.</p> <p>8.DISCUSIÓN DEL PROCESO SINÉCTICO Para terminar, se discute el proceso para ver si la experiencia les permitió comprender mejor el problema del receso.</p>
--

Figura 4. 4 Ejemplos de ejercicios sinécticos.

10.- Eliminar el fracaso

Propósito
Esta estrategia ayuda a los alumnos a aceptar notas no satisfactorias y aumenta su sensación de aptitud. También puede ayudar a reducir la ansiedad ante los exámenes.
Procedimiento
La estrategia requiere que el docente tenga autoridad para establecer cambios en el sistema de calificaciones. Ciertos docentes pueden no tener autonomía para hacer los cambios sugeridos en esta estrategia, entonces necesitarán la aprobación de la Dirección para ponerla en práctica.

<p>Mediante esta estrategia, los docentes cambian el sistema de calificaciones para que los alumnos que no aprueben sus exámenes reciban un incompleto en lugar de una nota baja. Recibir un incompleto les permite continuar y emprender la unidad siguiente, pero se exige de ellos que tomen un examen recuperatorio para completar el contenido en el que fallaron. La responsabilidad de decidir que estrategia se usara para remediar el aprendizaje insatisfactorio recae sobre el alumno pero es importante que el docente este dispuesto a ayudarlo. El examen recuperatorio se evalúa con las mismas pautas y sistema de calificación que el original. Este proceso de repaso y nuevo examen continua hasta que el alumno obtenga una nota satisfactoria.</p> <p>Si un alumno recibe un incompleto antes de completar el incompleto anterior, se le retira de la clase y se le comunica que deberá estudiar de manera independiente. En la práctica, esta organización de la enseñanza proporciona procedimientos notablemente efectivos para los alumnos más lentos.</p> <p>Si las políticas administrativas lo permiten, es útil que los alumnos no obtengan crédito por el curso hasta que todas las unidades hayan sido completadas con una nota satisfactoria. Para que se sientan aptos, es importante que se les de tiempo extra para completar las unidades durante las vacaciones o en el siguiente bimestre.</p> <p>Este enfoque requiere más tiempo y esfuerzo por parte del docente. Sin embargo, muchos docentes que lo han utilizado consideran que vale la pena ponerlo en práctica.</p>
<p>Variantes</p> <p>Para reducir las complicaciones horarias, puede recurrirse a tutores para que ayuden a los alumnos a estudiar y completar sus asignaciones incompletas. Los tutores pueden también administrar los exámenes recuperatorios.</p>

11.- Planilla de evaluación

<p>Propósito</p> <p>Esta estrategia ayuda a los alumnos a sentirse capaces en tareas escritas.</p>
<p>Procedimiento</p> <p>Esta estrategia se basa en la premisa de que muchos alumnos realizan trabajos de escritura pobres porque no tienen una clara comprensión de las expectativas de calidad del docente con respecto a la presentación del trabajo. Para ayudarlos a mejorar la calidad de sus escritos, el docente puede preparar y distribuir cartillas de evaluación para cada tarea escrita que los alumnos tengan que realizar.</p> <p>La cartilla de evaluación puede ser de diversas formas, lo importante es que defina las expectativas del docente o los criterios de evaluación para obtener una nota satisfactoria en una tarea específica. Cuanto más detallada y precisa sea, más ayudará a los alumnos a mejorar la calidad de su rendimiento. Los siguientes ejemplos pueden aplicarse a necesidades específicas:</p> <p>Escrito con valor A El alumno debe entregar un análisis completo con una explicación clara, coherente y sin ambigüedades. Debe demostrar un profundo conocimiento de la importancia de conceptos y generalizaciones, proporcionando un detalle rico y vivido y algunas ideas nuevas relacionadas con ciertos conceptos del tema. Las generalizaciones se respaldarán con ejemplos claros y adecuados.</p> <p>Escrito con valor B El alumno debe presentar una descripción completa del tema con explicaciones razonables, aunque ciertos elementos pueden no estar detallados o completamente desarrollados. Se debe usar ejemplos para respaldar las generalizaciones, pero pueden ser breves.</p> <p>Escrito con valor C Se requiere una descripción mínima del tema y la explicación puede ser confusa, incompleta o vaga. Se usarán ejemplos para respaldar ciertas generalizaciones pero pueden estar inadecuadamente descritos, evidenciar equivocaciones o estar relacionados a las generalizaciones de manera indirecta.</p> <p>La figura 4.5 muestra una explicación más detallada de la autoevaluación de un trabajo; las cartillas contienen términos amplios como “profundo”, “claro”, “sin ambigüedades”, “completo”. Para ayudar a los alumnos a que comprendan mejor las definiciones de los objetivos, es útil mostrarles ejemplos de trabajos previos calificados con A, B y C, los cuales se pueden estudiar en forma conjunta o en pequeños grupos.</p> <p>Muchos docentes consideran útil permitir que los alumnos reescriban sus trabajos en lugar de aceptar notas que no deseaban. Si bien este procedimiento requiere más tiempo y dedicación, es una</p>

herramienta poderosa para provocar la sensación de aptitud y mejorar el aprendizaje de los alumnos.
Variantes
En lugar de asignar letras como valores de calificación, puede ser más efectivo asignar puntos a los elementos de la plantilla de evaluación. Luego se registran estos valores y se promedian para establecer la nota.

<p>Nota A</p> <p>El alumno entrega un análisis detallado de sus aspiraciones profesionales y de sus ideas acerca de la educación. Proporciona una evaluación de sus fortalezas y debilidades personales, relacionadas con el desempeño docente. En la descripción se debe evidenciar que el alumno ha considerado varios aspectos de su papel como docente y puede percibir la motivación del alumno desde varias perspectivas. Aporta una descripción clara de los factores del ámbito escolar que contribuyen a fomentar la apatía en el alumno. Presenta una descripción detallada de las necesidades psicoacadémicas de los alumnos e identifica factores del ámbito escolar que pueden respaldar o ir en contra de esas necesidades. Sugiere cambios estructurales y estrategias –respaldadas con ejemplos- que permitan ayudar a los alumnos a cubrir cada una de éstas necesidades en la clase. Por último expone sus creencias y filosofía personal respecto del trato necesario con alumnos que han abandonado el esfuerzo por aprender en la escuela.</p> <p>Nota B</p> <p>El alumno entrega un análisis de sus aspiraciones profesionales, de sus ideas acerca de la educación y de sus fortalezas y debilidades personales en relación con la docencia. Presenta ejemplos de modelos positivos y negativos. El escrito pone en evidencia que el alumno puede considerar la apatía académica y la falta de compromiso de de los alumnos desde la perspectiva del docente o de la del alumno y aporta una descripción básica de los factores que contribuyen a fomentar la apatía. Demuestra comprender ciertas necesidades psicoacadémicas de los alumnos e identifica ciertos factores que las afectan. Sugiere uno o dos cambios estructurales y estrategias –parcialmente respaldadas con ejemplos- que permitan ayudar a los alumnos a cubrir cada una de estas necesidades en la clase. Por último expone parcialmente sus creencias y filosofía personal, de manera general o con poca coherencia con respecto a lo dicho anteriormente, del trato necesario con alumnos que han abandonado el esfuerzo por aprender.</p> <p>Nota C</p> <p>El alumno entrega un vago análisis de sus aspiraciones profesionales y de sus ideas acerca de la educación. Los ejemplos de modelos que presenta no están relacionados con el desarrollo de sus ideas acerca de la docencia. El escrito pone en evidencia que el alumno tiene una comprensión limitada de las motivaciones de los alumnos y de la apatía académica. Sugiere ciertos enfoques para aumentar la motivación del alumno en clase pero débilmente relacionados con sus afirmaciones precedentes o con las necesidades psicoacadémicas de los alumnos.</p> <p>Autoevaluación: realice una autoevaluación de una página de sus análisis, según las pautas de calificación citadas. Incluya la nota específica que merece su escrito y las razones por las que lo considera así.</p>

Figura 4. 5 Planilla de evaluación para un programa de autoestudio.

12.- Lectura en una hora

Propósito
Al enfrentar el desafío de leer un libro completo en poco tiempo, esta estrategia permite a todos los alumnos sentirse capaces y fomenta una interdependencia grupal positiva.
Procedimiento
Elegir libro que tenga tantos capítulos como alumnos haya en la clase y esté al nivel de la mayoría de ellos. Tratar de que sea un libro que les pueda despertar interés a todos. Explicar a la clase que durante el próximo periodo van a leer y discutir un libro completo y que, para realizar esta tarea será necesario que todos los alumnos contribuyan a la meta común. Mostrarles el libro, leerles el título y comentarles de que se trata. Luego, distribuir un capítulo a cada alumno y pedirle que lo lea. A los más rápidos se les dará capítulos más largos y a los más lentos, más cortos. Si se tiene mas alumnos que capítulos, sacar copias de algunos capítulos, que serán leídos por dos alumnos. Explique a los alumnos que la tarea será difícil porque al principio la identidad de los personajes y la

secuencia de eventos será confusa. Pero pídeles que persistan, a pesar de la sensación de confusión y que traten de encontrar el significado de su capítulo. Cuando todos hayan terminado de leer, durante dos minutos, cada uno presentará los personajes y eventos de su parte. Podrán tomar notas pero no deberán concentrarse demasiado en los detalles.

El docente también leerá un capítulo (preferiblemente el primero). Esto le permitirá demostrar la manera correcta de leer y exponer y fomentará la comprensión de que es necesario que todos contribuyan para completar la meta de leer una novela en una hora.

Cuando han terminado de leer, el docente comenzará la discusión relatando el capítulo 1. Se identificarán los personajes y eventos principales. Se presentarán algunos detalles. *Es importante encontrar un equilibrio entre demasiados detalles y muy pocos y sostener la meta de limitar el tiempo de relato a dos minutos (que puede ser un poco más para los que leyeron capítulos largos). Cada alumno relatará su parte hasta que se completa la historia.*

Las siguientes sugerencias pueden ayudar al maestro a simplificar la reconstrucción de la historia.

1. Condensar el relato de los alumnos a una o dos frases y escribirlas en el pizarrón.
2. Pedir a los alumnos que hagan preguntas abiertas a los que tienen dificultades, para transmitir información importante.
3. Recordarles que tienen que resumir y no leer su parte.
4. Proporcionar los datos que son importantes para comprender la trama o tema del libro y que los alumnos omiten en su relato.
5. Cuando sea necesario, ayudar a vincular fragmentos.

Variantes

Según el tiempo disponible, el libro puede ser leído un día y discutido al día siguiente. Para mantener el interés del relato, especialmente si el libro es largo, se puede alterar el orden de las secuencias y leer un capítulo del medio antes de los anteriores a este.

4.5.3 ESTRATEGIAS PARA ESTABLECER BUENAS RELACIONES ENTRE LOS ALUMNOS.

13.- Juego de ideas

Propósito

Esta estrategia alimenta la relación y la sensación de aptitud, ayudando a todos los alumnos a colaborar en el logro de metas comunes.

Procedimiento

Se divide la clase en grupos de cuatro o cinco alumnos. Los grupos se pueden designar, elegir al azar o permitir que los alumnos se agrupen por sí mismos. Esta estrategia es útil como actividad rompehielos.

El docente entrega a cada grupo dos lápices y dos hojas y les pide que decidan quien va a anotar las respuestas y quien será el vocero del grupo. Estos roles pueden ser compartidos o rotados.

El docente inicia la actividad dando a los alumnos una categoría general o una relacionada específicamente con el tema de estudio. Luego les da uno minuto para escribir tantas respuestas como puedan acerca del tema. Por ejemplo, las categorías pueden ser "cosas que vuelan" o "países de África".

Terminado el minuto se pide a los alumnos que dejen de escribir. El docente escribe el nombre o número de cada grupo en el pizarrón y pide a cada grupo una respuesta. Si la respuesta se adapta a la categoría y no ha sido mencionada antes, el grupo gana un punto. Cada grupo solo puede dar una respuesta por vez. El grupo pierde su turno si da una respuesta que ya ha sido mencionada. Esto alienta a los alumnos a organizarse y escuchar las respuestas de los otros.

14.- Ruedas giratorias

Propósito
Esta estrategia es una actividad estructural que respalda la relación grupal y que canaliza el esfuerzo de todos los miembros de la clase hacia la ayuda a los demás a dominar los objetivos de estudio. Sostiene una interdependencia positiva y responsabilidad individual y despierta sensación de pertenencia en todos los participantes.
Procedimiento
Dividir la clase en un número par de grupos de tres, cuatro o cinco alumnos. Para formar las ruedas giratorias, llamar a un grupo al frente de la clase y pedir a los alumnos que se paren de espaldas, cada uno mirando en diferentes direcciones: norte, sur, este y oeste (en este ejemplo consideramos un grupo de cuatro miembros). Pedir a los alumnos que se paren hombro contra hombro. Llamar a un segundo grupo de cuatro para formar un círculo alrededor del primero e indicarles que se coloquen enfrentados a los otros (ver figura 4.6). Formar otras ruedas del mismo modo, aunque algunas tengan dos, tres o cinco alumnos. Para aplicar este procedimiento al estudio de gramática u ortografía, de a cada alumno una tarjeta con tres o cuatro palabras de la lista que están estudiando. No importa que las palabras se repitan pero tienen que estar incluidas al menos una vez en cada rueda. Al comenzar la acción, los alumnos de la rueda interior leen la primera palabra de sus listas a los compañeros que tienen enfrente y les piden que deletreen, silabeen o digan como se escribe la palabra. La persona que leyó la palabra tiene que corregir los errores de su compañero y debe tratar de darle algún respaldo (recordarle reglas, por ejemplo). Cuando los alumnos de la rueda interior han terminado con su lista, los de la rueda exterior usan las suyas, repiten el proceso con los alumnos de la rueda interior que tiene enfrente. Al terminar la primera ronda, el docente da una señal y los alumnos de la rueda exterior giran hacia la izquierda hasta quedar enfrentados con el compañero siguiente de la rueda interior. Cada alumno queda frente a un nuevo compañero y se repite el proceso de revisar y aprender las palabras de las listas. Se sigue hasta completar el circuito. Cuando los alumnos vuelven a estar frente al compañero inicial, intercambian sus tarjetas y comienzan nuevamente. Se puede ayudar a los alumnos a comprender la importancia de la estimulación y el respaldo para ayudar a otros a aprender y mejorar
Variantes
Esta estrategia puede usarse para estudiar cualquier materia que requiera que los alumnos integren información. También se puede usar en tormenta de ideas, en las que los alumnos trabajan con sus compañeros de rueda para generar ideas y solucionar problemas.

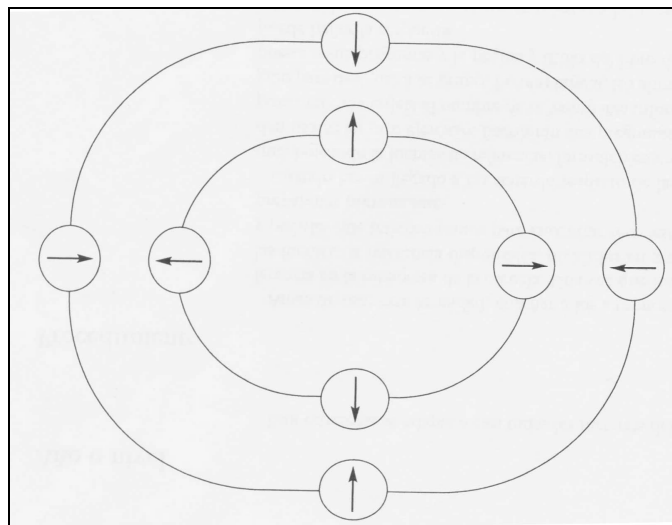


Figura 4. 6 Ruedas giratorias

15.- Cuadros de puntaje

Propósito
Esta estrategia es útil para establecer relación grupal y aumentar la sensación de aptitud. Permite a los alumnos contribuir con respuestas de equipo más allá de sus habilidades personales.
Procedimiento
Una vez que la clase ha completado una unidad de estudio, revisar los objetivos y el vocabulario que los alumnos necesitan aprender. A partir de ellas, establecer una lista de veinte o treinta preguntas cortas, concentradas en los objetivos de aprendizaje. Estas preguntas, que serán semejantes a las que se usarán en el examen, servirán para realizar un juego cuyo tablero se ejemplifica en la figura 4.7 (es una sugerencia que puede variar según la creatividad del docente). Agrupar a los alumnos en equipos heterogéneos de cuatro o cinco miembros. Se los puede reunir al azar o de acuerdo a puntajes previos. Cada grupo elige su vocero. Deben trabajar juntos para establecer consenso en cada decisión. Asignar un número de orden a cada grupo y escribirlo en un papelito. Se doblan los papelitos y se hace que cada vocero saque uno. Ese será el orden en que participarán en el juego. Al participar, cada equipo decidirá por consenso que número del tablero elegirá. Entonces, el docente leerá una pregunta de la lista preparada y el equipo buscará la respuesta por consenso. Si el vocero da la respuesta correcta, el equipo recibe el puntaje del número del tablero que eligió. Las respuestas incorrectas no reciben puntaje pero tampoco penalización y el número del tablero queda abierto. La pregunta se puede mover al final de la lista y usarse luego nuevamente. Gana el grupo que obtiene los puntos de tres cuadrados adyacentes en dirección horizontal, vertical o diagonal. Se hará una copia del tablero para cada grupo, para que puedan registrar su puntaje. El juego es divertido y sirve para repasar antes del examen.
Variantes
Se puede pedir a los alumnos que escriban sus propias preguntas para el juego. Las escribirán en tarjetas, un par de días antes de realizar la actividad. El docente las recogerá y administrará durante el juego. En lugar de presentar los puntajes posibles pueden ser desconocidos para los equipos.

9	16	2	29	13
20	1	25	8	28
7	23	10	17	12
15	26	19	3	30
4	11	6	24	21
22	14	27	18	5

Figura 4. 7 Cuadros de puntaje

4.5.4 ESTRATEGIAS PARA INCREMENTAR LA AUTOESTIMA DEL ALUMNO

16.- Ruedas de semejanza

Propósito
Esta actividad doble puede aumentar la autoestima de los alumnos y establecer una sensación de relación grupal entre los miembros de la clase.
Procedimiento
Hacer una rueda de semejanza como la de la figura 4.8 para cada alumno (dibujar un círculo grande y luego uno más pequeño en el medio; dividir el sector en ocho pares iguales). Por último, escribir una frase en cada sección de la rueda que los alumnos completarán con información acerca de sí mismos. Distribuir las ruedas y asignar tiempo para que los alumnos las completen. Pedirles que usen solo la mitad del espacio para escribir. Al terminar escribirán su nombre sobre la línea dentro del pequeño círculo y entregarán las ruedas. Al día siguiente, entregar nuevamente las ruedas a los alumnos y pedirles que busquen a los compañeros que completaron frases de manera idéntica o similar. Cuando se encuentra una semejanza, ambos compañeros firmaran la rueda del otro en el sector correspondiente. Cuando han terminado, pedir a los alumnos que comenten las respuestas a las preguntas en las que tienen varios compañeros y aquellas en las que son únicas o tienen pocos compañeros. Este trabajo se puede usar para iniciar una charla acerca de semejanza y originalidad en las personas.
Variantes
Esta actividad se puede usar como rompehielos en grupos nuevos. En este caso, se pueden hacer ambas partes de la actividad el mismo día. Se pueden variar las preguntas de la rueda.

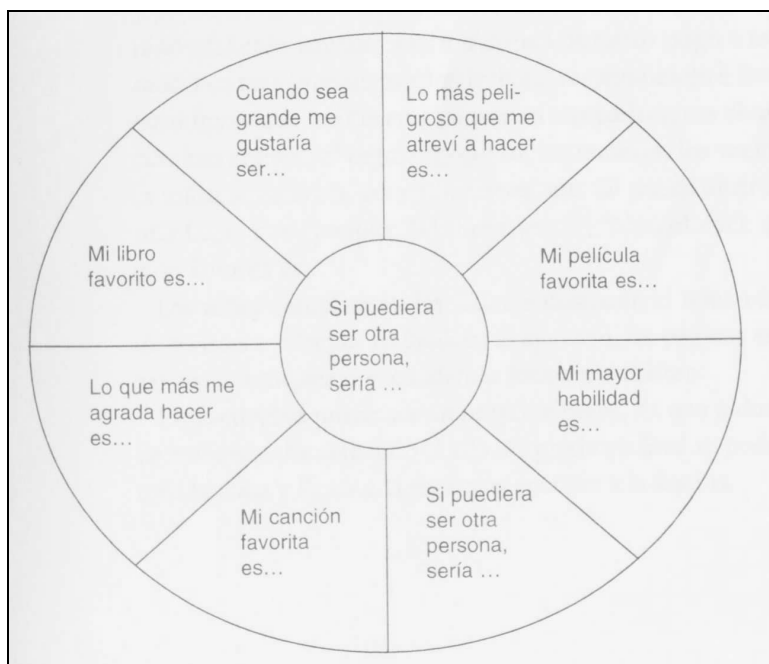


Figura 4. 8 Rueda de semejanza

17.- ¿Quién se parece a mí?

Propósito
Esta estrategia establece relación grupal y refuerza la autoestima, proporcionando la oportunidad de descubrir que otros compañeros tienen intereses similares a los propios.
Procedimiento
Esta actividad es muy útil como rompehielos para alumnos que recién se conocen. Distribuir entre los alumnos una copia del cuestionario de la figura 4.9 y un lápiz. Pedirles que se tomen unos minutos para completar la columna A de la hoja. Luego los alumnos caminarán por el aula buscando a los compañeros que tienen la misma respuesta. Cuando encuentren uno, escribirán el nombre en la columna B (se pueden escribir varios nombres). Luego se puede establecer una estadística de coincidencias y diferencias para la clase completa. Además la actividad se puede usar para introducir varios conceptos matemáticos (suma, resta, fracciones, porcentajes, probabilidad y gráficos).
Variantes
Las preguntas del cuestionario se pueden adaptar a los intereses de los alumnos. También se puede adaptar a temas específicos.

	Columna A	Columna B
1. Mi animal doméstico favorito	_____	_____
2. El deporte que más me gusta	_____	_____
3. La materia que más me gusta.	_____	_____
4. Mi comida favorita.	_____	_____
5. Mi color favorito.	_____	_____
6. El mes de mi cumpleaños.	_____	_____
7. El tipo de libros que prefiero.	_____	_____
8. Mi programa de T.V. favorito.	_____	_____
9. El conjunto de rock que prefiero.	_____	_____
10. Mi hobby preferido.	_____	_____
11. La bebida que me gusta.	_____	_____
12. La golosina que más me gusta	_____	_____
13. El helado que más me gusta.	_____	_____
14. Mi actriz o actor favorito.	_____	_____

Figura 4. 9 ¿Quién se parece a mí?

4.5.5 ESTRATEGIAS PARA ESTIMULAR LA PARTICIPACIÓN Y EL PLACER DE APRENDER

18.- Preguntas curiosas

Propósito
Esta estrategia es útil para despertar el interés y compromiso de los alumnos en el estudio de una unidad nueva. También refuerza el sentimiento de aptitud de todos los alumnos.
Procedimiento
<p>Antes de iniciar un periodo escolar o una nueva unidad, el docente escribe una serie de preguntas (una por cada alumno), relacionadas con la unidad específica o el tema general del ciclo (las preguntas deben ser específicas).</p> <p>El día en que se inicie la actividad, el docente pegará una pregunta en la espalda de cada alumno, mientras entran en el aula. Cada pregunta estará numerada y se informará a cada alumno el número que le ha tocado pero no la pregunta. Los alumnos caminarán por el aula, leyendo las preguntas de los demás. Sin mencionar la pregunta, le darán a cada compañero la respuesta más aproximada que conocen. Cada alumno anotará en una hoja de papel las respuestas que le hayan sido ofrecidas.</p> <p>El docente explicará a los alumnos que cada uno tiene la responsabilidad de registrar una respuesta de cada uno de sus compañeros a la pregunta desconocida. Cuando todos hayan reunido sus respuestas, las revisarán y escribirán la pregunta que creen tener escrita en la espalda. Finalmente, podrán verificar su conjetura con el papel que contiene la pregunta.</p> <p>Al finalizar, el docente conducirá un debate sobre el tema, pidiendo a cada alumno que lea su pregunta y las respuestas y comparta las razones por las que pensó que esa era la pregunta. El docente puede proporcionar la respuesta correcta a la pregunta, antes de dar el turno a otro alumno.</p>
Variantes
Esta estrategia es útil como rompehielos en un grupo nuevo. Se pueden usar preguntas generales de la vida o relacionadas con la escuela, la comunidad, el país.

19.- Salpicadura de palabras

Propósito
Esta estrategia despierta interés en la lectura mediante una actividad creativa y divertida.
Procedimiento
La salpicadura de palabras es una colección de palabras o conceptos clave seleccionados de un texto o de una presentación que los alumnos están a punto de leer o escuchar. Las palabras elegidas se ubican de manera desordenada (figura 4.10).
Variantes
Cuando los alumnos se han familiarizado con esta estrategia pueden crear sus propias salpicaduras de palabras. Esta actividad les enseña a resumir la información más importante de una lectura o presentación.

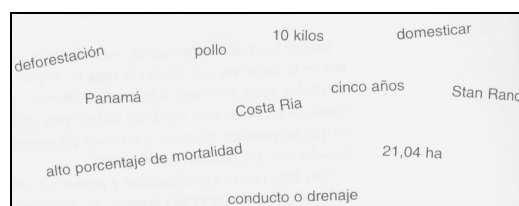


Figura 4.10 Salpicadura de palabras: Granja

20.- Rap de la mesa redonda

Propósito
Esta estrategia despierta interés en el arte de la escritura y alienta la relación grupal.
Procedimiento
<p>Dividir la clase en grupos de alrededor de cuatro alumnos. Preparar una lista de temas relacionados con la unidad de estudio y elegir una palabra clave para cada tema. Escribir cada tema y su palabra clave en un trozo de papel (tienen que ser tantos papeles como grupos de alumnos haya). Colocar los papeles en una caja y permitir que cada grupo saque uno.</p> <p>Cada grupo tendrá que generar una lista de palabras relacionadas con el tema, que rimen con la palabra clave. El procedimiento de mesa redonda se usa para asegurar que cada miembro del grupo tenga su oportunidad de contribuir con el proceso. Consiste en pasar una hoja de papel y un lápiz alrededor del grupo y cada persona, por turno, agrega una palabra, que rime, a la lista, mientras las otras esperan. Si uno de los miembros del grupo no encuentra palabras para escribir, después de quince segundos puede pasar el papel al siguiente.</p> <p>Cuando se tienen las palabras, se puede volver a empezar la mesa redonda para hacer frases que las incluyan. Luego los alumnos organizan las frases, creando una canción rap que tenga sentido y cuente una historia relacionada con el tema. Se puede utilizar música rap de fondo, pero tiene que ser sin letra. Los grupos pueden practicar su canción y luego cantarla frente a la clase.</p>
Variantes
Según el tema de estudio, los alumnos pueden elegir su propia palabra clave, una vez que se les ha dado el tema. Se graba la canción terminada y hacer presentaciones de las mismas.

21.- Vamos a pescar

Propósito
Esta estrategia despierta interés en la resolución de problemas de operaciones básicas.
Procedimiento
<p>A partir del modelo de la figura 4.11, dibujar y recortar unos veinte peces en cartón o cartulina. Se los puede plastificar para que duren más. En un lado del pez escribir un problema. Decorar el otro lado con ojos, aletas y pegarle un clip. Extender los peces en el piso del aula, con la cara decorada hacia arriba. Luego fabricar una caña de pescar y ponerle en la punta del hilo un imán.</p> <p>Cada alumno tendrá que pescar un problema y lo leerá en voz alta, dando también la respuesta. Si el alumno da la respuesta correcta entrega el pescado al docente y pasa la caña al alumno siguiente. Si el problema no fue resuelto, el pez vuelve al agua (con la cara decorada hacia arriba) para que lo pueda pescar otro alumno. El juego termina cuando se han pescado todos los peces.</p>
Variantes
Posiblemente, sea mejor realizar la actividad en pequeños grupos (cuatro o cinco alumnos) para evitar que se aburran mientras esperan su turno. Se pueden anotar también preguntas simples que requieran respuestas breves.

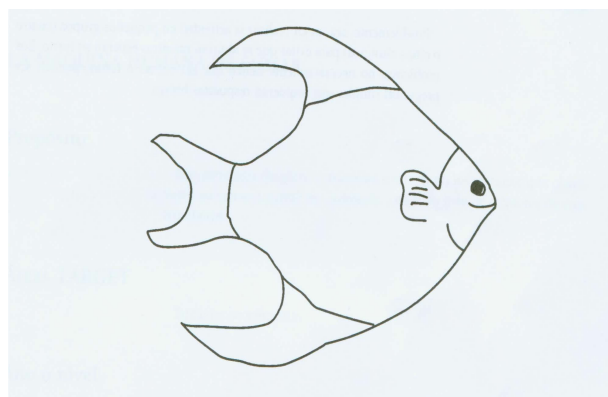


Figura 4.11 Vamos a pescar

22.- Trabajo individual, trabajo en grupo, trabajo agrupado.

<p>Propósito</p> <p>Esta estrategia permite conocer la diferencia entre el trabajo individual, el trabajo en grupo y el trabajo agrupado.</p>
<p>Procedimiento</p> <p>El docente formará al menos cuatro subgrupos de trabajo y, de acuerdo al tema que se trabajará elegirá un texto y cada equipo lo trabajara durante 30 min., posteriormente lo expondrá en 15 min. El material se repartirá de la siguiente forma:</p> <p>Opción A (Todos el mismo texto).</p> <p>Grupo 1. A cada miembro de este equipo se le dará todo el material completo y lo trabajarán de forma individual y de igual manera prepararán la exposición del tema. (Se podrá elegir al azar a uno o dos de ellos para que realicen su exposición o a todos si así lo desea).</p> <p>Grupo 2. Sólo se les dará un ejemplar del documento, lo dividirán en tantas partes como miembros haya en el equipo y cada miembro expondrá su parte al grupo.</p> <p>Grupo 3. Trabaja con un solo documento pero en forma conjunta y entre todos prepararan la exposición e intervendrán en ella.</p> <p>Grupo 4. Se le entregará un documento y solo se le indicará que en 45 min. tienen que exponer el tema.</p> <p>Opción B. (Cada grupo una parte del texto)</p> <p>Se trabaja como en la opción A, pero con un texto mucho más amplio y subdividido en partes, el número de participaciones debe corresponder con el número de subgrupos existentes.</p> <p>Después de las participaciones se realizará una discusión en la que cada grupo comentará su experiencia de trabajo y las diferencias que observó con las otras exposiciones, resaltando las dificultades que sintieron en cada parte del proceso. El docente cerrará la sesión enlistando las ventajas e inconvenientes de las diferentes formas de trabajo.</p>
<p>Variantes</p> <p>Además de establecer las diferencias existentes entre el trabajo individual, grupal o agrupado, esta estrategia permite llevar a cabo exposiciones de temas.</p>

23.- Votar con los pies

Propósito
Esta estrategia permite a los alumnos expresar su opinión sobre un tema.
Procedimiento
Antes de iniciar esta actividad, escribir tres carteles en letras grandes que digan "No", "Si" y "Sin comentarios". Ubicar los carteles en diferentes paredes del salón. El docente debe explicar a los alumnos que les hará preguntas acerca de la lectura o el material que van estado estudiando. Para responder, se pondrán de pie y se ubicarán bajo el cartel que mejor exprese su opinión o respuesta. Cuando todos los alumnos estén agrupados bajo los carteles, discutirán las razones que determinaron su respuesta. Al cabo de algunos minutos se pide a dos o tres de cada grupo que compartan las razones. Cuando todos han podido expresar sus motivos, pedirles que regresen a sus asientos. Se puede seguir la discusión o pasar a otro tema.
Variantes
Si la estrategia se va a usar en varias oportunidades durante el ciclo, se puede limitar la posibilidad de usar ese cartel a una o dos veces por trimestre.

24.- Tomar notas gráficas

Propósito
El propósito de esta actividad es desarrollar la aptitud de los alumnos para tomar notas y, al mismo tiempo, aumentar su creatividad.
Procedimiento
Explicar a los alumnos que van a aprender una nueva forma de tomar notas del material de lectura o de la clase del docente. En lugar de la forma tradicional de escribir todo lo que puedan acerca de lo dicho o leído, van a tratar de captar las ideas principales en forma grafica. Es necesario dividir la hoja en cuatro secciones y usar cada sección para un aspecto principal del tema (una hoja puede servir para ocho aspectos). Los alumnos deberán dibujar símbolos y objetos simples que les recuerden lo que leyeron o escucharon. Explicar a los alumnos que el objetivo de la actividad no es realizar un dibujo artístico sino buscar una manera grafica de tomar nota de las ideas más importantes. El docente puede preparar ejemplos para ayudarlos a comprender la modalidad. Luego, se hará una selección de lecturas cortas y se pedirá a los alumnos que practiquen esta forma grafica. Al finalizar, se les pedirá que expliquen sus dibujos a los demás, en pequeños grupos. Por lo general, aprecian la situación de comparar sus ilustraciones y el proceso los ayuda a ampliar la comprensión de las ideas básicas de la lectura. Una vez que hayan practicado lo suficiente, podrán evaluar si el método les sirve o no.
Variantes
Se les puede pedir a los alumnos que, a partir de las notas graficas, hagan solos o en pequeños grupos una descripción del material estudiado. El docente puede también permitirles que usen sus notas graficas en el examen siguiente. Los dibujos u objetos se pueden sustituir por mapas mentales o de conceptos.

CONCLUSIONES

Hoy en día el nuevo conocimiento se genera a una velocidad tal que ya resulta difícil no sólo comprenderlo y asimilarlo, sino incluso enterarse de su existencia. Las mismas instituciones educativas no han sido capaces de adaptar sus sistemas de enseñanza a esta realidad ni de actualizar lo suficiente los conocimientos que imparten. Por su parte los medios masivos de comunicación nos han mal acostumbrado al consumo de cosas ya hechas y no a la creación o imaginación.

Todo ello coloca al proceso de enseñanza-aprendizaje en una crisis que afecta a la sociedad por entero y para superarla se requiere un cambio radical de actitud: aprender a aprender es una urgente necesidad si queremos adaptarnos al ritmo de nuestro tiempo (García 2002).

En el Sistema Educativo Mexicano empieza a considerar la necesidad de este cambio y se da inicio a una serie de planteamientos para buscar esa adaptación, sin embargo la política que lo rodea no permite que se den pasos seguros en este sentido. Pero mientras esto sucede nuestra labor como docentes es accionar en las aulas de clase para lograr la implantación de un nuevo Sistema, paralelo al actual pero más acorde a tales exigencias. Aclarando que no se propone ignorar al actual Sistema, sólo se hacen algunas sugerencias para enriquecerlo y poco a poco irlo actualizando.

En lo personal considero que en el contexto de la escuela secundaria es donde se percibe más la urgencia de tal cambio ya que en la actualidad los adolescentes están viviendo un momento histórico importante, en el que como se ha mencionado la tecnología está dominando a un mundo globalizado, pero que a pesar de toda esta turbulencia que hay alrededor de ellos, el asombro y la gran conmoción que se observa en los adultos, no está presente en nuestros jóvenes estudiantes, tal vez porque han crecido juntos.

Tal indiferencia también se ve reflejada en el poco interés que muestran hacia su propio aprendizaje, lo que en términos generales está ocasionando que los docentes de secundaria empiecen a tener sentimientos de frustración que les provocan una pérdida de la propia motivación ante su trabajo (Acosta, 1998).

En este trabajo se realizó una propuesta para mejorar el proceso instruccional dentro de las aulas de la escuela secundaria, en la cual se resalta el papel que juega la motivación de los alumnos para alcanzar la efectividad en tal proceso y la responsabilidad que tiene el docente en fortalecer esa motivación.

Entonces, si consideramos que los maestros son los actores principales y consecuentemente los responsables directos de lograr que sus alumnos se sientan motivados a aprender, se hace imprescindible que lo reconozcan para que se interesen en conocerse y conocer a sus estudiantes, y se actualicen constantemente ya que esto les permitirá llevar a cabo un proceso instruccional motivador que arroje los resultados que todos deseamos.

Pero si en lugar de eso los profesores sólo se quejan de la falta de motivación que sus alumnos muestran ante su aprendizaje y se empeñan en buscar diversas justificaciones como las mencionadas por Reimers (2003):

- causas estructurales, ya que las condiciones de pobreza explican porque unos aprenden más que otros.
- los ambientes que hay en sus casas, porque el hecho de que algunos padres tengan mayor capital cultural que otros o mayor disposición de recursos económicos para contribuir al desarrollo intelectual, social y emocional de sus niños marca la diferencia.
- la base neurológica del cerebro, la biogenética sostiene que son condiciones muy tempranas en la vida de los niños las que explican que unos están en mejor posibilidad de aprender que otros.

Esto, sin cuestionarse ¿en dónde queda su responsabilidad como docente?, la panorámica se vuelve desalentadora.

Si por el contrario los profesores se consideren parte importante de las variables que generan la motivación por el aprendizaje, será el mejor principio para lograr enfrentar la falta de interés que presentan sus alumnos. Ya que es indudable que la forma en que los docentes enseñan es un factor fundamental para que todos los alumnos aprendan a niveles de excelencia, por lo que el hacer conciencia en los docentes sobre el gran peso que tiene su labor en el cambio será el primer paso para llegar a este.

De acuerdo con la definición de Woolfolk (1999), la motivación es el “estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta” por lo que el saber cómo fomentarla permitirá al docente promover los comportamientos deseados en clase.

Pero por ser uno de los temas más amplios y estudiados en Psicología, además de que incluye muchas connotaciones complejas, debe ser cuidadosamente explicado a los docentes para que sepan cómo aplicarlo. Para ello, en este trabajo se han presentado los enfoques desde los que se ha abordado la motivación y la importancia que las teorías del aprendizaje le han concedido a ésta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Destacando, sobre todo las aportaciones de los teóricos cognoscitivistas, quienes hasta el momento han dado la explicación más completa respecto a la conducta motivada debido a que se enfocan en la función que los procesos mentales y la comprensión del mundo tienen en ella. Esto obviamente, sin dejar de lado las premisas planteadas por los demás teóricos, las cuales se pueden emplear como apoyo para complementar el manejo motivacional.

Así, que integrando los enfoques motivacionales y sus aplicaciones dentro de las teorías del aprendizaje, podemos concluir que para lograr motivar a sus estudiantes, los docentes deben considerar las aportaciones de los teóricos humanistas: Maslow (1968, 1970), Rogers y Freigberg, 1994), Deci y Ryan (1991), porque primeramente deben verificar que sus alumnos cuenten con la satisfacción de necesidades básicas: fisiológicas (hambre, sueño, sed, etc.); porque si el alumno tiene cubiertas esas primeras necesidades, entonces el docente podrá participar apoyando a la familia en la satisfacción de necesidades

de orden superior como son las de seguridad, pertenencia y estima (que deben fortalecerse en la adolescencia), para que después apoye a sus alumnos en la búsqueda del último nivel de necesidades, las de autonomía, autorrealización y autodeterminación (Woolfolk, 2002). En este sentido el maestro debe saber cómo llevar a cabo dicha búsqueda y cómo integrar las actividades del salón de clases en acciones que guíen a sus estudiantes a encontrar la autonomía que les permitirá tener una motivación interna por aprender.

Es por eso que las aportaciones de los modelos cognoscitivistas se consideran tan relevantes, ya que al explicar la función que las creencias, expectativas, metas, planes, esquemas y atribuciones del éxito o del fracaso de cada persona tienen en el desarrollo de sus actividades en general, y particularmente en su interés por conseguir algo, por ejemplo aprender; dan al docente elementos para convencerse de que la motivación está en el estudiante y no en la tarea, pero que él puede fomentar esa motivación si sabe promover adecuadamente tareas que guíen a los estudiantes a conseguir lo que desean, enseñándolos a ser independientes y autónomos.

En el cognoscitivismo se explica también el valor intrínseco de la motivación tratando de dar a conocer cómo se llevan a cabo los procesos mentales a través de la investigación de Piaget (1896,1980), el cual describe el desarrollo cognitivo de los niños en cuatro etapas que señalan el cambio de pensamiento del niño de acuerdo a su edad. Otorgando a la etapa adolescente un nivel de pensamiento formal, caracterizado por la capacidad de pensar sobre los pensamientos, de tener una lógica más compleja que les permite resolver problemas y elaborar conclusiones así como pensar a futuro. Bandura (1986,1995) integra los factores sociales a la capacidad de procesar la información, porque considera que el ambiente en el que se desenvuelve la persona también influye en su aprendizaje; y resalta la importancia que el sentido de eficacia personal que cada individuo tiene de sí mismo para lograr organizar y emprender actos que le permitan manejar situaciones futuras. Otra importante aportación realizada en este aspecto la dio Vigotsky (1896, 1934), ya que consideró también que el ambiente social es determinante en el desarrollo de los individuos y que su aprendizaje avanza más a través de la interacción con otros. Y al declarar al lenguaje como la

principal herramienta para conocer los pensamientos, demuestra que las herramientas cognitivas tienen su origen en las relaciones sociales de las personas (Santrock, 2002).

En general, los planteamientos realizados por los teóricos cognoscitivistas dieron pie a las propuestas de trabajo denominadas constructivistas, las que plantean que la información no se vierte a la mente de los adolescentes sino que ellos exploran y descubren el conocimiento, reflexionan y piensan en forma crítica: lo construyen (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Lo cual plantea la posibilidad de llevar a todo proceso instruccional a implantar esta forma de trabajo en las aulas para lo que se comienza a generar el cambio paulatino en el que la primera figura de interés es el maestro.

Todas las aportaciones que los teóricos cognoscitivistas realizaron para llegar a las actuales concepciones de la motivación para el aprendizaje han sido muy importantes y cada una de ellas maneja conceptos y descripciones que permiten ampliar la información para aplicar en clase, en este trabajo se abordó un poco sobre éstas.

Pero no podemos dejar de considerar las aportaciones de las otras teorías como las relacionadas con el aprendizaje asociativo que proponen los conductistas, los cuales explican la conducta motivada a través de incentivos; premios o recompensas que reciben los sujetos contingentemente con sus respuestas, en donde la fuente de motivación conductual es el refuerzo extrínseco que se le proporciona a los sujetos para que aumenten sus hábitos o tendencias de actuar de cierta manera y que tienen efectos inmediatos pero no permanentes (Alonso, 1998). Lo cual nos permite entender por qué ha sido uno de los más usados o “abusados” en las aulas y que a pesar de no ser el más recomendable, sigue vigente. Sin embargo, aunque el interés está centrado ahora en el promover motivaciones intrínsecas, si sabemos manejarlos correctamente algunos de sus principios pueden servirnos de apoyo en esta búsqueda.

Como los alumnos de secundaria se encuentran en la etapa del desarrollo más compleja: el inicio de la adolescencia (pubertad). Los maestros también deben estar bien informados al respecto. Ya que es una etapa caracterizada por los cambios físicos desencadenados por la madurez de los órganos sexuales que provocan de manera indirecta la seguridad en sí mismo, la autoestima y autoconfianza, porque si el aspecto físico resultante de dichos cambios se acerca o se aleja de la norma de belleza establecida ocasionará autopercepciones negativas o positivas (Feldman, 2002). Desde la teoría psicoanalítica, Anna Freud describe en los adolescentes conductas totalmente opuestas que los caracterizan: son egoístas pero también sociales, son rebeldes pero también idealistas, son apasionados pero también les gusta la soledad, son optimistas y también pesimistas; esto por depender de las necesidades e intereses personales que en ese momento tengan y porque siempre estarán manejados por los impulsos sexuales (Rice, 2000). Esta teoría se complementa con la teoría psicosocial de Erikson (1902, 1994), en la que le incorpora hallazgos de la sociopsicología y antropología, porque en la búsqueda de los individuos por una identidad individual, éstos llevan a cabo un proceso que inicia en la niñez y a través del cual deben dominar algunas tareas, impuestas por la sociedad, en el tiempo adecuado. Para la etapa adolescente Erikson propone que la principal tarea será el encontrar una identidad propia lo cual, al no cumplirse, generará confusión (identidad vs. Confusión). Entonces, esta etapa será de búsqueda, en la que deben encontrarse todos los elementos físicos, sexuales, sociales, vocacionales, morales, ideológicos y psicológicos para que se puedan resolver los conflictos.

Así, volvemos nuevamente a Piaget y sus aportaciones al desarrollo psicológico, que particularmente en la etapa adolescente nos señala la capacidad cognitiva de operaciones formales y pensamiento abstracto que en teoría tienen, pero que tal vez no todos saben usarla todavía. Y es aquí donde entra nuevamente la creatividad docente, para conseguir que la transición de un pensamiento concreto a uno formal se logre plenamente, lo cual se da en la transición de la escuela primaria a la secundaria que junto con los factores personales y de adaptación a nuevo sistema de trabajo provocan un déficit normal en la motivación escolar, el cual puede eliminarse rápidamente con el apoyo del profesor.

En sí la consolidación de la identidad se dará hasta casi finalizar la etapa adolescente (19 ó 20 años), por lo que el adolescente de secundaria necesitará tener un buen guía que le permita avanzar un tramo del camino en esa búsqueda, alguien que le permita alcanzar autonomía a través de sus acciones y consejos, así como del apoyo emocional que puede brindar. Y sin ningún problema, los maestros pueden lograr conjuntar todo ello en una clase si son orientados para saber hacerlo.

Lo anterior junto con el hecho de que los adolescentes en general tengan intereses que cambian de un momento a otro, aunque algunos investigadores como Larcebeau (1967) hayan encontrado tres tipos de intereses en los adolescentes: intereses personales y sociales, intereses en actividades físicas y no intelectuales, y por último intereses por actividades placenteras en lugar de difíciles (Horrocks, 2001). Ha generado que vean al estudio como una actividad instrumental, a la que valoran en la medida en que sea percibido como relevante o no para la consecución de metas, que desafortunadamente no están implicadas con valores del logro o del aprendizaje, provocan que su motivación sea externa.

Pero si como docentes nos damos a la tarea de conocerlos más apoyándonos en la comunicación constante con ellos y en los medios masivos de comunicación, sin dejar a un lado el seguimiento a los avances tecnológicos lograremos entenderlos, ya que al conocer sus intereses particulares y generales, así como sus metas podremos aplicar de manera más objetiva y personalizada las estrategias motivadoras en el aula de clase.

Desafortunadamente los resultados arrojados por investigaciones nacionales e internacionales muestran que los maestros de secundaria cuentan con débiles competencias pedagógicas para conseguir tales objetivos. En una investigación realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) dentro de sus Talleres Generales de Actualización en el año 2003, como parte de la revisión hecha para la Reforma Educativa, se encontró que casi la mitad de los maestros de secundaria en México no imparten materias de acuerdo a su especialidad, y el 90% de ellos reconocen que están poco o medianamente preparados para impartirlas. Si algo tan básico no esta funcionando correctamente, qué podemos esperar de las competencias pedagógicas de los docentes, porque hay que tener presente que el

24% de ellos tiene una formación universitaria y, que tanto normalistas como universitarios y los que cuentan con ambas preparaciones en su mayoría (88%) no han recibido cursos de actualización últimamente (al menos en los últimos 2 años). Cabe mencionar que dentro de los principales problemas que ellos perciben están:

- Que consideran deficiente o regular el desarrollo de habilidades intelectuales en sus alumnos (38.2%).
- El aprendizaje de los contenidos de enseñanza y la adquisición de competencias para la vida (26.2%).
- La planeación y evaluación institucional y el ambiente de trabajo (25%).

Pero lo más delicado del asunto es que cuando se les preguntó qué se puede hacer para elevar la calidad de la educación en México, las respuestas giraron en torno a sus intereses personales ignorando completamente las necesidades del país. Sus respuestas se centraron en que se deben redefinir los perfiles profesionales (76%) y que hay que mejorar los mecanismos de selección (65%), evitado los exámenes de conocimientos (43%) y los cursos de oposición (67%) (Del Valle, 2005).

En las evaluaciones internacionales como la de PISA, los resultados reflejan deficiencias hasta en la manera en que enseñan a leer y a escribir a sus alumnos, lo que nos hace dudar respecto a su capacidad de crear climas de aprendizaje respetuoso donde los estudiantes adquieran habilidades interpersonales fundamentales para la convivencia (Ornelas, 2003)

Una de las medidas adoptadas por la SEP, intentando generar ese cambio tan necesario es la Reforma Educativa de la Escuela Secundaria a la cual hay que realizar algunos ajustes, ya que ha generado resistencia por parte de varios sectores, incluyendo a los propios maestros, por la forma impositiva en que se ha venido manejando (RIES, 2005)

Entonces, se considera necesario dirigir una formación continua que promueva entre los colectivos docentes la puesta al día o adquisición de saberes profesionales necesarios para promover una enseñanza de calidad, destacando: los conocimientos sobre los contenidos, las disciplinas, los enfoques y los métodos de

enseñanza, las habilidades didácticas y el desarrollo de los valores y las actitudes en una labor docente centrada en los alumnos y que además promueva en ellos las habilidades intelectuales básicas para el estudio autónomo y la comunicación (Pronap, 2005).

Retomando todos los aspectos hasta ahora mencionados y que básicamente están relacionados con el docente, debemos considerar de la misma forma a los aspectos que forman parte del alumno, a los factores contextuales y de instrucción que proponen Díaz Barriga y Hernández (2002).

Por todo ello se propone a la motivación de los alumnos por el aprendizaje como una de las principales áreas en las que se inicie el cambio. Y para que el docente pueda generar una motivación intrínseca en sus estudiantes se debe dar un proceso en el que actúen conscientemente alumno y profesor; proceso que será exitoso si el alumno tiene claras sus metas, se siente capaz de alcanzarlas, es autónomo, cuenta con una autoestima positiva y sabe desenvolverse bien socialmente (Raffini, 1998). Habilidades que sin duda le debe proporcionar su maestro dentro del trabajo en clase de manera directa o indirecta; para lo cual él debe estar debidamente preparado y actualizarse constantemente, contando con habilidades pedagógicas que le permitan guiar a los estudiantes adolescentes en dicho proceso. Entonces, la tarea del docente se hace doblemente importante, porque debe saber aplicar estrategias y dirigir comportamientos de trabajo (Alonso, Gallego y Money 1997).

Aún cuando las oportunidades de adquirir conocimientos profundos probablemente tengan causas múltiples tanto las internas como las externas a la escuela e independientemente del papel que desempeñan las condiciones estructurales, las condiciones de causa temprana o las condiciones neurológicas de unos y otros jóvenes, el hecho de que en los centros escolares existan condiciones apropiadas en las aulas es la base para todo lo demás. Y por ser el maestro el que tiene la relación directa con ellos se requiere que reflexione sobre su responsabilidad en el tema ya que su preparación, su vocación y su compromiso en la práctica docente, además de su propia motivación lo convierten en la persona indicada para fomentar la motivación por el aprendizaje

en sus alumnos. Entonces, queda claro el por qué nos centramos en la forma en cómo los maestros están enseñando y en el tipo de ambientes sociales y emocionales que promueven en la escuela secundaria.

Y recordando que la motivación no se da con una especie de interruptor que se “enciende” al inicio de la actividad de aprendizaje, y que una vez activada quedará encendida hasta el final; debemos convencer al docente de que la motivación abarca todo el episodio de enseñanza-aprendizaje, y que el alumno así como el docente deben realizar deliberadamente ciertas acciones, antes, durante y al final de cada clase, para que persista o se incremente una disposición favorable para el estudio.

En este trabajo se han adaptado, de acuerdo a las características de la escuela secundaria en México y a las de los estudiantes de este nivel, algunas estrategias basadas en la satisfacción de las necesidades que plantea Maslow en su teoría y complementadas por las propuestas por Raffini en 1998: las de autonomía, las que incrementan las capacidades de los alumnos, las que les permiten establecer buenas relaciones interpersonales, las que incrementan su autoestima y las que estimulan la participación de los alumnos y su placer por aprender.

Las cuales servirán de apoyo al docente junto con todos los fundamentos teóricos que soportan el tema de la motivación para el aprendizaje para dar un paso más hacia el cambio de una enseñanza tradicional a una más efectiva. Dichas estrategias le permitirán a los docentes implementar formas novedosas de trabajo dentro de sus clases para exponer los temas. Gran parte de ellas promueven el trabajo grupal, lo cual genera una sana competencia de apoyo y cooperación que permite satisfacer necesidades personales y relacionadas con la edad.

Y si consideramos que esta es una mínima parte de la gran variedad que ahora existe, los maestros deben comprometerse a prepararse más y actualizarse para enriquecer su trabajo y mejorar los resultados.

Además, la creatividad e innovación que los maestros tengan permitirá hacer de cada una de las estrategias propuestas o de cualquier otra, una fábrica de instrumentos para aplicar, ya que se pueden hacer tantas adecuaciones como se quiera.

Estas mejoras tan deseables e indispensables para el progreso obviamente tendrán características propias en cada país, pero de manera general se debe buscar que la escuela inculque el gusto y deseo de aprender, la capacidad de aprender a aprender y desarrolle la curiosidad de conocer. Para ello, nadie puede remplazar al sistema formal de educación, ni la relación de diálogo entre el maestro y el alumno.

REFERENCIAS

- Aberastury, A. y Knobel, M. (2001). La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico. México: Paidós.
- Acosta, M. (1998). La motivación en el proceso instructivo. Metas que la fundamentan en el aprendizaje. En M. Acosta Contreras (comp.) Creatividad, motivación y rendimiento académico. España: Aljibe. P.p 55-80.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1997). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora (3ª ed.). España: Mensajero.
- Alonso, J. (1995). Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. España: Aula XXI Santillana.
- Andere, E. (2006). México sigue en riesgo: el monumental reto de la educación. México: Planeta.
- Barocio, R. (2006, marzo). Los retos educativos del nuevo milenio. Conferencia presentada en el 3er Congreso de Educación, Tecnológico de Monterrey. México.
- Baron, R. (1996). Psicología. México: Prentice Hall. Pp. 352-365
- Becerril, E. (2004). El adolescente de educación secundaria y su proyecto de vida, una propuesta. Tesina de licenciatura. UNAM. México.
- Belart, H. y Ferrer, M. (1999). El ciclo de la vida, una visión sistémica de la familia. Bilbao: Desclée de Brouwer. Pp. 151-179.

-Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta Contreras (comp.) Creatividad, motivación y rendimiento académico España: Aljibe. P.p 40-54.

-Características del funcionamiento actual de las escuelas. Recuperado el 30 de abril de 2005. http://sepiensa.org.mx/contenidos/f_inteligen/intro_1.htm

Coll, C. (comp.) (1999). Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria. España: ICE/HORSORI.

-Coll C. Palacios, J. y Marchesi, A. (2001). Desarrollo psicológico y educación 3. Problemas de Aprendizaje. Madrid: Alianza. PP. 183-208.

-Cuéllar, G. (2002). La calidad de la Educación Secundaria en México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, mayo-agosto 2002, vol.7, núm.15 pp.371-376.

-Del Valle, S. (2005, febrero 27). Improvisan maestros de Secundaria. Imparten materias que no dominan. Periódico Reforma. México D.F.

-Del Valle, S. (2005, marzo 1). Pone SEP requisitos a docentes. Periódico Reforma. México D.F.

-Del Valle, S. (2005, marzo 6). Reprueba 18% en Secundaria. Periódico Reforma. México D.F.

-Del Valle, S. (2005, marzo 22). Abandonan 400 mil el nivel secundaria. Periódico Reforma. México D.F.

-Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.

-Díaz Barriga, A. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. (2ª ed.) México: Mc. Graw-Hill.

-Feldman, R. (2002). Psicología con Aplicaciones en Países de habla hispana. (4ª edic.) México: Mc. Graw-Hill.

-Fernández, M. (1995). La Profesionalización del docente.(2ª edic.) España: Siglo veintiuno de España editores, S.A. Pp. 194-196.

-García, F. Comp. (2004). El currículum en la Educación Básica. Memoria del Tercer Encuentro Internacional de Educación. México: Santillana Aula XXI.

-García, J. (2002). Creatividad, la ingeniería del pensamiento. (2ª ed.) México: Trillas. Pp. 91-120.

-Horrocks, J. (2001). Psicología de la Adolescencia. México: Trillas.

-Izquierdo, C. (2003). El mundo de los adolescentes. México: Trillas.

-Mayor, L. y Tortosa, F. (1995). Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional. Bilbao: Desclée de Brouwer.

-Melgar, I. (2005, marzo 21). Exhiben a docentes de Secundaria. Periódico Reforma. México, D.F.

-Molina, S. (1997). Escuelas sin fracasos. España: Aljibe. Pp. 93-104.

-Ornelas, C. (comp.) (2003). Evaluación Educativa: Hacia la Rendición de Cuentas. Memoria del Segundo Encuentro Internacional de Educación. México: Santillana Aula XXI.

-Palmero, F. (2002). Psicología de la Motivación y la Emoción. España: Mc. Graw-Hill.

-Papalia, D. (1997). Desarrollo Humano. México: Mc Graw Hill Interamericana. Pp. 360-404.

-Programa General de Formación Continua de Maestros de Educación Básica. Recuperado el 23 de abril de 2005. <http://pronap.ilce.edu.mx/home/prioridades.2htm>.

-Raffini, J. (1998). 100 Maneras de incrementar la motivación en la clase. Argentina: Troquel.

-Real Academia Española (1970). Diccionario de la Lengua Española 19a ed. Vol. IV España: Espasa calpe

-Reimers, F. (2003). La profesión del docente y el aprendizaje de los alumnos. Educare. Revista de las escuelas de calidad. No. 4. México: SEP. Págs. 37-45.

-Rice, (2000). Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura. Madrid: Prentice Hall.

-Rodríguez, M (1995). Psicología de la creatividad (3ª edic.). México: Pax.

-Rodríguez, D. (2006, marzo). Educación ¿apuesta mexicana para los próximos sexenios? Conferencia presentada en el 3er Congreso de Educación, Tecnológico de Monterrey. México.

-Santrock, J. (2002). Psicología de la Educación. E.U.A: Mc. Graw-Hill.

-Sarmiento, C. (2004). Influencia de funcionamiento familiar y el medio escolar sobre la motivación y el desempeño escolar. Tesis de Maestría UNAM, México.

- Segovia, F. 7/2003. Aula Inteligente. Nuevas perspectivas. Recuperado el 23 de abril de 2005. http://sepiensa.org.mx/contenidos/f_inteligen/intro_1.htm

- SEP. Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica Secundaria. México.
- SEP/2005. Reforma Integral de la Educación Secundaria. Recuperado el 23 de abril de 2005.<http://ries.dgm.sep.gob.mx>
- Schunk, H. (1999). Teorías del aprendizaje (2ª edic.) México: Pearson. Pp. 2-18.
- Vaillant, D. (2001). Las Tareas del Formador (Programas de formación docente).
- Vargas, A. (2004) Concepciones de los docentes del tercer nivel de Educación Básica acerca de las estrategias para promover la motivación en el aula. Tesis de licenciatura. UNAM. México.
- Woolfolk, Anita E. (1999). Psicología Educativa. (7ª edic.). México: Prentice Hall.
- Zilberstein, J. y Portela, R. /2002. Motivación y aprendizaje de las ciencias sociales. Recuperado el 18 de abril de 2005.
http://unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ed_ciencias_motivación_aprendizaje.pdf.
- Zorrilla, M. (2003). Reinventar la profesión de ser maestro. Educare. Revista de las escuelas de calidad No. 2. México: SEP Págs. 21-22.