

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

APOYO PEDAGÓGICO PARA NIÑOS CON RETRASO ESCOLAR

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :

BERNARDO BÁEZ VÁZQUEZ

ASESORA: DRA. MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

CIUDAD UNIVERSITARIA, DISTRITO FEDERAL. ABRIL DE 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	6
1. EL ALUMNO CON RETRASO ESCOLAR.....	9
1.1 SENTIR DE UN ALUMNO CON RETRASO ESCOLAR.....	9
1.1.1 Autoestima.....	9
1.1.2 Conflictos psíquicos.....	10
1.2.3 La depresión en el escolar.....	11
1.2 EL ENTORNO SOCIAL DEL ALUMNO.....	12
1.2.1 La familia.....	12
1.2.2 La comunidad.....	14
1.2.3 La escuela y el rol de su profesor de refuerzo.....	15
1.3 DIAGNÓSTICO DE UN ALUMNO CON NECESIDAD DE REFUERZO....	15
1.4 EDUCACIÓN PERSONALIZADA Y SESIONES DE REFUERZO.....	17
1.4.1 Principios fundamentales.....	18
1.4.2 Autonomía.....	20
2. EL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL.....	22
2.1 EL CONSTRUCTIVISMO.....	22
2.2 CONSTRUCTIVISMO SOCIAL DE LEV VIGOTSKI.....	25
2.3 ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO.....	31
2.3.1 Trabajar en torno a Zonas de Desarrollo Próximo.....	33
2.4 CONSTRUCTIVISMO A LAS SESIONES DE REFUERZO.....	34
2.4.1 Aprendizaje significativo.....	35
2.4.2 Principios de Vigotski.....	37
2.4.3 Concepción de aprendizaje.....	37
2.4.4 Andamiaje educativo en las sesiones de ayuda pedagógica...	38
3. MOTIVACIÓN PARA APRENDER.....	40
3.1 CONCEPTUALIZACIÓN.....	41
3.2 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA.....	44
3.3 MOTIVACIÓN PARA LA SESIONES.....	48
3.4 EL ESTADO INICIAL DEL ALUMNO.....	51
3.5 USO DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS.....	53
4. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	55
4.1 DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA HUMANA.....	56
4.2 DESCRIPCIÓN DE LAS OCHO INTELIGENCIAS.....	58
4.2.1 Inteligencia lingüística.....	59
4.2.2 Inteligencia lógico-matemática.....	59
4.2.3 Inteligencia espacial.....	59
4.2.4 Inteligencia corporal-cinestésica.....	59
4.2.5 Inteligencia musical.....	60
4.2.6 Inteligencia interpersonal.....	60
4.2.7 Inteligencia intrapersonal.....	60
4.2.8 Inteligencia naturalista.....	60
4.3 DESARROLLO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	61
4.4 INTELIGENCIAS EN LOS ALUMNOS.....	62

4.5 EVALUACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE LOS ALUMNOS.....	63
4.6 PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN DE SESIONES USANDO LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	64
4.7 EVALUACIÓN E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	67
5. CRITERIOS A CONSIDERAR EN LA PLANEACIÓN Y DESARROLLO DE LAS SESIONES DE REFUERZO.....	70
5.1 DIAGNÓSTICO.....	71
5.2 DETECCIÓN DE LAS CAUSAS INTERNAS, EXTERNAS Y CURRICULARES.....	71
5.3 DETECCIÓN DE NECESIDADES ESPECÍFICAS.....	72
5.4 PLANEACIÓN.....	72
5.5 REALIZACIÓN.....	74
5.6 EVALUACIÓN.....	76
CONCLUSIÓN.....	80
FUENTES.....	88
 ANEXO. Listado para evaluar las inteligencias múltiples en los alumnos.	
1 Listado para evaluar las inteligencias múltiples. Lingüística.....	I
2 Listado para evaluar las inteligencias múltiples. Lógico-matemática.....	II
3 Listado para evaluar las inteligencias múltiples. Espacial.....	III
4 Listado para evaluar las inteligencias múltiples. Corporal-cinestésica.....	IV
5 Listado para evaluar las inteligencias múltiples. Musical.....	V
6 Listado para evaluar las inteligencias múltiples. Interpersonal.....	VI
7 Listado para evaluar las inteligencias múltiples. Intrapersonal.....	VII
8 Listado para evaluar las inteligencias múltiples. Naturalista.....	VIII
 ÍNDICE DE CUADROS	
1 Diferencias motivacionales entre los sujetos que afrontan una tarea académica.....	46
2 Ocho tipos de estilos de aprendizaje.....	62

A mi madre.

“Quien te quiere te regaña”

AGRADECIMIENTOS

A mis papás: **María y Rogelio** por traerme a este mundo, por formarme con amor y por esforzarse todos los días para que a mi hermano y a mí nada nos faltase. Gracias por guiar incansablemente al más terco y por creer en mí.

A mi hermano **Braulio**, por toda la ayuda, cariño y comprensión brindados en toda la vida.

A la **Universidad Nacional Autónoma de México**: La **Escuela Nacional Preparatoria 4**, la **Facultad de Ciencias Políticas y Sociales**, el **Colegio de Pedagogía** y la **Facultad de Filosofía y Letras**.

A **todos mis profesores** desde el preescolar hasta la universidad y a todos **mis compañeros de clase, amigos y familiares**.

A mi asesora la doctora: **María Concepción Barrón Tirado**.

A mis sinodales por haber dedicado su tiempo y sus valiosos y significativos comentarios a este trabajo.

Al campeón: **Héctor Antonio Cruz Nieto**, gracias por inspirarme a escribir mi tesina pero sobre todo gracias por tu amistad.

A la **Asociación Goyukensha Goyu-Ryu Karate-Do**.

Y sobre todo a **Dios**.

Arigato gozaimashita.

POYO PEDAGÓGICO PARA NIÑOS CON RETRASO ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

La mayoría de los niños de nuestro país que cursan la educación básica, inscritos ya sea en escuelas públicas o privadas, se enfrentan a clases diseñadas para grupos homogéneos al ser agrupados por la edad que tienen y no por las habilidades y conocimientos previos con los que cuentan. En el aula sus capacidades, habilidades, destrezas y sus estilos de aprendizaje no son adecuadamente estudiados o incluso no son siquiera tomados en cuenta y los salones rebasan por mucho la cantidad máxima de estudiantes. Por otro lado la infraestructura de las aulas no es la más adecuada, se carece de recursos didácticos y en muchos casos los profesores no están preparados con los temas a impartir o con la programación y diseño adecuado de sus clases.

Por si esto fuera poco las condiciones económicas de sus núcleos familiares obligan muchas veces a ambos padres a trabajar jornadas dobles, generando así, un enorme descuido para sus hijos que les afecta en múltiples aspectos como: impidiendo el chequeo en casa de los temas vistos o simplemente obstruyendo el adecuado seguimiento a la educación de su hijo.

Consecuencia de estas barreras para el aprendizaje es el retraso escolar de los niños, quienes no sólo obtienen bajas o pésimas calificaciones, sino que, son objeto de represiones severas, discriminación y burla por parte de su entorno social. Ciclo tras ciclo acumulan mayor retraso, impidiéndoles así el acceso a niveles superiores de educación formal.

En mi labor como docente de educación básica primaria pude darme cuenta de la problemática desde la primera fila y pensar en posibles soluciones, una de ellas: permanecer horas extra con los alumnos que requieren de refuerzo y dar repaso a los temas vistos con explicaciones extendidas, ejemplos que partan de situaciones reales, ejercicios más adecuados a sus gustos y necesidades y a veces con la ayuda de alumnos que ya dominan los temas. Lamentablemente no todos los profesores, instituciones o padres de familia están dispuestos a invertir más tiempo del que el horario escolar enmarca.

Existen “Clases de regularización” o “Sesiones de nivelación escolar” que son impartidas por los profesores dentro y fuera del recinto escolar para resanar la situación y los resultados en la mayoría de los casos son favorables. Esta atención pedagógica incrementa el aprovechamiento escolar del alumno.

En el presente trabajo se proponen sesiones de apoyo para los niños que se han retrasado respecto de sus pares de grado, para que puedan nivelarse en competencias y contenidos mediante el trabajo en torno a Zonas de Desarrollo Próximo, la propuesta está basada en el modelo constructivista de Lev Vigotski y no incluye la educación para niños con dificultades de aprendizaje, ya que ello requeriría de un estudio diferente.

En el primer capítulo se mostrará un acercamiento al sentir y al entorno de un alumno que se ha retrasado en la currícula, qué genera el problema y como es que se complica de no atenderse y, cómo debería ser el trato y el trabajo con este niño.

En el segundo capítulo se abre paso al soporte teórico vertebral de esta tesis, que es el constructivismo social de Vigotski, y el estudio de las Zonas de Desarrollo Próximo, incluyendo teorías como la del aprendizaje significativo y la metáfora del andamiaje.

En el tercero la motivación para prender, ya que se considera importante reconocer que el aprendizaje significativo resulta mejor si el alumno se encuentra intrínseca y extrínsecamente motivado. Cómo motivar e incentivar la automotivación por medio del reconocimiento de las capacidades propias del niño.

El cuarto capítulo trata sobre la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Sin entrar a debate si las inteligencias propuestas por el autor son habilidades o inteligencias, la teoría en experiencia propia ha resultado relevante y de ayuda significativa a la hora de programar y ejecutar las sesiones de refuerzo. Ayuda a los niños a conocer y a explorar habilidades que reconocen poco a poco como desarrollables, como fuente de éxitos y como base para adquirir nuevos conocimientos, y también le sirve al profesor como alternativa a los modelos tradicionales de planeación e impartición de temas.

En el quinto y último capítulo se retoma el constructivismo social, la motivación para aprender y la teoría de las inteligencias múltiples para señalar criterios a considerar en la planeación de sesiones para los niños que son candidatos al refuerzo de temas. Se considera que es imposible realizar una planeación maestra o un diseño de carta

descriptiva maestro de sesiones ya que también, es idea de esta propuesta volcar en el profesor la libertad de planear y diseñar sus propias sesiones con base en las necesidades particulares de cada alumno, flexibilidad que da el hecho de conocer y manejar las teorías mencionadas y trabajarlas junto con su experiencia personal a un niño en particular. Convertir al alumno en protagonista principal de su aprendizaje y enseñarle a aprender, es decir, ayudarlo a descubrir herramientas que le permitan aprender por sí solo y adquirir nuevas competencias mientras se nivela.

1. EL ALUMNO CON RETRASO ESCOLAR

1.1 SENTIR DE UN ALUMNO CON RETRASO ESCOLAR

Es frecuente que niños con rendimientos escolares muy bajos se fantaseen a sí mismos en sus ensoñaciones diurnas como alumnos brillantes admirados por sus compañeros y felicitados por sus profesores. En sus redacciones y dibujos aparece el deseo de ser admirados y queridos por sus brillantes realizaciones. Manifiestan un Yo ideal, plena antítesis de su yo real. Contrasta el Yo ideal exitoso frente al Yo real en un permanente fracaso. Este desajuste entre partes del mismo Yo, se constituye sin ninguna duda en fuente de displacer, de dolor psíquico y de desánimo. Podemos afirmar, porque así es reconocido por muchísimos autores, que estos desajustes son desencadenantes de profundas depresiones. La herida narcisista, la humillación frente a un yo ideal tan distante, el resquebrajamiento de la autoestima y la dura afrenta al amor propio, tienen un alcance suficientemente intenso, como para afectar seriamente tanto en los planos cuantitativos como cualitativos del organismo psíquico, sobre todo si este organismo está en un periodo de formación y maduración. Por ello, el fracaso escolar puede constituirse en uno de los prototipos del fracaso futuro.¹

La identidad y la pertenencia del niño se ven afectadas en el momento en que no rinde en el grado escolar en el que se encuentra e identifica, por lo tanto se frustra, se estresa y desmotiva. Se genera una cadena de retraso escolar y de tensión mayor cuando el alumno, por diversas razones, no ha comprendido un tema, que seguramente es base o parte del andamio, que será requerido para posteriormente aprender nuevos contenidos. Un círculo vicioso es generado, un efecto de bola de nieve que puede evitarse o corregirse.

El niño que se ha retrasado en el currículo o que se encuentra estancado en comparación con sus compañeros de grado sufre, a pesar de que aparentemente no lo muestre, pues monta una serie de defensas que ejecuta para mantener su estabilidad psíquica.

1.1.1 Autoestima

La primera y quizás fundamental condición para que el niño tenga una disposición adecuada que le permita afrontar con éxito las dificultades escolares, es una suficiente

¹ Martínez B. *Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo*, Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid, España, 1986, p. 24

carga de autoestima. De modo esquemático y sencillo definimos la autoestima como el sentimiento de verse bueno y valioso, que se concreta a su vez en confianza y seguridad en sí mismo.²

1.1.2 Conflictos psíquicos

En psicoanálisis se habla de conflicto cuando, en el sujeto, se oponen exigencias internas contrarias. El conflicto puede ser manifiesto (por ejemplo entre un deseo y una exigencia moral o entre dos sentimientos contradictorios) o latente, pudiendo expresarse este último de un modo deformado en el conflicto manifiesto y traducirse especialmente por la formación de síntomas, trastornos de la conducta, perturbaciones del carácter, etc. El psicoanálisis considera el conflicto como constitutivo del ser humano y desde diversos puntos de vista: conflicto entre el deseo y la defensa, conflicto entre los instintos, conflicto edípico, en el que no sólo se enfrentan deseos contrarios sino que se enfrentan con lo prohibido.³

De esta definición interesa destacar que el conflicto aparece como conflicto interno, es decir, no aparece como conflicto entre el sujeto y el objeto, entre el mundo interno y el mundo externo, entre Yo-no Yo, sino como una confrontación entre diversas partes e instancias de la personalidad, lo cual es probablemente condición para que aquella se estructure con cierto grado de consistencia y coherencia, es decir, para que un todo disperso adquiriera una organización definida.

Por otra parte, el conflicto en tanto que interno es relativamente independiente de las condiciones externas. Un ejemplo ilustrativo puede ser el siguiente:

Martínez Baudilio (1986) El niño puede sentir el deseo de saber y conocer y entrar en conflicto con un adulto que en lugar de facilitarle la satisfacción del deseo le regañe, le ignore, le censure su curiosidad, le asuste o simplemente que no esté de acuerdo con él acerca de lo que debe saber y conocer. Aquí se percibe un conflicto entre niño y adulto. Por el contrario, también puede ser que el adulto sea permisivo, comprensivo, dispuesto y aceptador del niño y de sus exigencias. Sin embargo, en esta circunstancia favorable puede ocurrir que el niño no manifieste su deseo de saber y conocer tanto por temor a perder el afecto del adulto como por miedo a conocer aspectos de la realidad que le

² *Ibidem*, p. 44

³ Laplanche, J. y Pontalis, J.B., *Diccionario de psicoanálisis*, Labor, Barcelona, España, 1971, p. 76

desagraden o por el temor a sentir rabia, envidia, celos o con el fin de que a través de la manifestación de su deseo se descubran aspectos de sí mismo que entiende como reprobables. Aquí no se observa conflicto entre Yo-no Yo, sino, entre partes del propio Yo. Evidentemente, un adulto aceptador y permisivo favorece el contacto y en este caso concreto es una condición para que el niño analice a través de él buena parte de su deseo de saber y conocer. Sin embargo el hecho de que el adulto sea un instrumento adecuado para satisfacer parte de la curiosidad del niño no es condición suficiente cuando los conflictos internos alcanzan un grado tal de entidad que inhiban el deseo.⁴

1.1.3 La depresión en el escolar

Joaquín Callabed (2002) menciona que la depresión es un trastorno que afecta principalmente la esfera afectiva. Es muy importante que los profesionales relacionados con la infancia, puedan detectar la posible presencia de una depresión, ya que el tratamiento es efectivo. La innegable gravedad de dicho trastorno contrasta con la efectividad del tratamiento, por lo que es primordial la puesta en marcha de todos los elementos de detección que tengamos a nuestro alcance. Las consecuencias negativas de la depresión en la infancia y en la adolescencia son mayores de lo que pueda parecer a simple vista, ya que al padecimiento en sí de la depresión hay que añadir la incidencia negativa que tiene en el desarrollo de la personalidad. En un adulto, una vez superada la depresión, se vuelve al patrón de personalidad normal. Simplemente hay que volver al anterior punto de referencia de normalidad. En cambio, en un niño o adolescente la fase de depresión interfiere directamente en la actitud vital de la persona frente a la vida.⁵

Callabed señala que para un diagnóstico de depresión se requiere la concurrencia de cinco o más de los siguientes síntomas:

- Humor deprimido.
- Pérdida de interés.
- Pérdida o ganancia de más del 5% del peso corporal en un mes.
- Insomnio o hipersomnia.
- Agitación o inhibición psicomotrices observables.
- Pérdida de energía. Fatigabilidad.

⁴ Martínez B. *Op. Cit.* p. 72

⁵ Callabed, J. *et al. El niño y la escuela. Dificultades escolares*, Laertes S.A. de Ediciones, Barcelona, 2002, p. 73 y 74

- Sentimientos de culpa y/o inutilidad.
- Disminución de la capacidad de concentración.
- Ideas de muerte o suicidio.

Estos síntomas deben mantenerse durante, al menos dos semanas.⁶ De presentarlos se debe buscar ayuda psicológica para el niño.

1.2 EL ENTORNO SOCIAL DEL ALUMNO

Se parte en este trabajo por reconocer que es el entorno social el que enseña al niño patrones de conducta, valores y aprendizajes con el que se forma y, que buena parte del éxito o fracaso académico que el niño obtenga es resultado de la carga positiva o negativa que su ambiente le dé. Los niños se apropian de la cultura más por lo que ven que por lo que se les encomienda que hagan. Por ello, sus padres, profesores, vecinos y medios de comunicación son quienes deberían mostrar conductas y actitudes adecuadas para una formación positiva en el estudiante.

1.2.1 La familia

La familia es el marco básico del niño: es el primer medio social (por ello denominado grupo primario) y modelo de referencia a la sociedad con una triple función de:

- Identificación social: le da nombre y da la identidad que le introduce y sitúa en la sociedad;
- Transmisora: de bienes y cultura;
- Protectora y formativa: de la personalidad (inicialmente con la relación materno-filial) y luego de reglas y normas de vida.

Todo lo cual se desarrolla en el marco y a través de una relación afectiva, fundamental para el desarrollo biopsicosocial.⁷

La familia es para el niño un factor determinante de su futuro. La excepción de los genios o notables nacidos en el seno de una familia problemática no hacen más que confirmar la necesidad de una infancia feliz para un adulto sano, en el concepto amplio definido por la Organización Mundial de la Salud: la salud no es la ausencia de enfermedad sino un estado de bienestar físico, psíquico y moral que permite una existencia gozosa. Los

⁶ *Ídem*

⁷ Callabed J. *et al. Op. Cit.* p. 125

padres, de hecho, son como los administradores de sus hijos (por contraste con los que se creen propietarios) cuya misión esencial consiste en ponerlos en situación de adultos sanos y autónomos.⁸

Un fracaso puede perturbar todo el entramado relacional de la familia. Como un tejido psicosocial que es, sus miembros dependen los unos de los otros y pueden llegar a un punto en que se sientan desbordados, incapaces de contener lo que está pasando ni de hacer frente a la situación. Incluso en familias que tienen un buen nivel de salud mental pueden tambalearse las relaciones cuando se descompensa uno de los componentes del grupo familiar.

En ocasiones se remueve una fuerte angustia y valdría la pena que pudiéramos calibrar el auténtico nivel de ésta para intentar ayudar. El fracaso lleva a los familiares del niño a experimentar unos sentimientos difíciles de metabolizar: pueden ser de culpa, de inferioridad, de humillación, de impotencia... Quizás podemos abordar este tipo de sentimientos y, en consecuencia, ayudar a los padres a sentirme mejor si se pueden responsabilizar de la parte de colaboración que les corresponda.⁹

El rol de los padres de familia ante un niño que necesita refuerzo escolar es de apoyo y confianza, pues se ha retrasado muy probablemente, por factores que muchas veces no dependen de él. Así que habrá que platicarle y hacerle sentir que no ha fracasado, que simplemente necesita reforzar algunos aspectos de su educación para que pronto se encuentre a la par de sus compañeros.

Muchas veces las expectativas negativas, los comentarios de los padres hacia los hijos, ya sea dirigiéndose a ellos o en comentarios con terceros predispone la actitud del niño ante los retos escolares.

No solo es importante que el niño se sienta tranquilo y a gusto en su núcleo familiar, es necesario además que duerman alrededor de diez horas en niños de entre seis y nueve años y de ocho a nueve horas para niños mayores, un descanso adecuado propicia mejor salud física, mejor ánimo y atención. También es importante que su alimentación sea balanceada. En esta tesis no se propone una dieta para obtener los mejores promedios, pero si se considera indispensable que asistan desayunados a la escuela y comidos a las

⁸ *Ibidem*, p. 17

⁹ *Ibidem*, p. 81

sesiones de refuerzo. Es lógico pensar que el estudiante no comprende lo que se le explica porque está pensando en comida, el alimento es prioritario.

Es sensato considerar también que las actividades lúdicas de la familia no deban girar alrededor del televisor, más aún si se trata de la programación abierta mexicana. Los padres deben procurar pasar mayor tiempo con sus hijos y dedicarles tiempo de calidad, revisar sus trabajos escolares, incentivarles y aconsejarles. Un niño que sabe que sus papás revisan su trabajo, que le compran el material necesario, que asisten a las juntas de padres, que se comunican con sus profesores y que se involucran en las actividades escolares, va a tener una mejor autoestima, responsabilidad y rendimiento en la escuela.

Si se ha diagnosticado a un alumno como candidato a recibir ayuda extraclase, debe de apoyársele garantizando que gozará de tranquilidad emocional en casa, más allá de reprenderlo.

“Sois el arco que dispara la flecha que son vuestros hijos”¹⁰

1.2.2 La comunidad

El entorno social donde se desenvuelven los niños determina también el comportamiento de los estudiantes. Lo que es aceptable por niños mayores es buscado por ellos. Si por alguna razón no encajan, son mal vistos y atacados. Es por ello que modifican su conducta para poder ser parte del grupo. Es importante intervenir en las relaciones del niño con su comunidad, no en el sentido de privarle de la convivencia pero si de propiciar que ésta sea sana y benéfica para él. En muchas ocasiones es difícil que un niño tenga buenos ejemplos en su comunidad pero esto no debe permitir que su desempeño escolar decaiga. Muchas de las competencias del estudiante, que le serán realmente útiles en el futuro, se aprenden fuera de la casa y fuera de los muros escolares, ya que lo que aprende lo hace en el contexto mismo, todo lo que experimenta tiene repercusión significativa ya sea para bien o para mal. Es por ello que es de gran valor que el niño se desenvuelva también en su comunidad y que aprenda de sus amigos, de los adultos y de las situaciones en la calle, siempre bajo la mediación de sus padres.

Los niños que pasan mucho tiempo fuera de su casa, desarrollan competencias significativas e importantes que los niños de buenos promedios no tienen. Pero también los niños que pasan mayor tiempo con sus padres, tienen más posibilidades de éxito

¹⁰ Albert Einstein

curricular. El juego tiene un efecto reparador si se trata de un niño que ha sido reprendido por su bajo rendimiento, pero en exceso le causará una distracción innecesaria.

1.2.3 La escuela y el rol de su profesor de refuerzo

El sistema educativo, es en general poco flexible, entre otros motivos porque está condicionado por el nivel de preparación que exige la sociedad, el plan de estudios y la limitación de tiempo en que ésta ha de conseguirse. Aunque existen unidades de servicio para la educación especial para niños con o sin discapacidad, que trabajan con especialistas en educación, trabajadores sociales y psicólogos (USAER), aún no ha sido suficiente para satisfacer la gran demanda de atención.

Callabed menciona que cada día se da más importancia al ecosistema que rodea al niño y, concretamente, al que envuelve durante su estancia en el centro educativo. Hay trabajos que demuestran que unos niveles de ruido excesivos (colegios próximos a un aeropuerto o autopista) favorecen el bajo rendimiento escolar. Lo mismo cabría decir del mobiliario, la estructura de las aulas (luz, distancias, etc.), los espacios de descanso o deporte.

El horario es muy importante. Las clases que necesiten más atención deben situarse a primera hora de la mañana. Cuando el fracaso escolar es generalizado habrá que preguntarse más por las condiciones generales de la escuela que del propio niño. La proporción de alumnos por clase puede ser determinante, si bien está demostrado que también un número insuficiente de alumnos puede repercutir negativamente en la educación social del niño. La baja exigencia del profesorado, la falta de autoridad y el desorden son motivos de fracasos masivos en determinadas escuelas.

El profesor que atiende a los niños que se encuentran en refuerzo deberá tomar una actitud similar a la de los padres, de confianza y apoyo. Festejar cuando los temas sean vistos con éxito y trabajar en lo que aún no dominan, siempre en un clima de cordialidad y de respeto.

1.3 DIAGNÓSTICO DE UN ALUMNO CON NECESIDAD DE REFUERZO

Lo que comúnmente se le llama fracaso escolar es perfectamente evitable. Un detalle: no existe el *fracaso escolar del niño*. El niño no tiene fracaso escolar. El niño sufre a consecuencia del fracaso escolar, pero ni lo crea, ni lo difunde, ni lo provoca. El niño se

limita a sufrir las consecuencias del fracaso escolar... que no es sino el fracaso de una acción educativa.¹¹

El niño tendrá, muy posiblemente, una dificultad en algún tema escolar. Por ejemplo: le costará fijar la atención, o le resultará especialmente difícil el aprendizaje del cálculo. Si en su escuela o en su casa se dan cuenta a tiempo de que el niño tiene problemas con los temas, podrán estudiar esos problemas y poner en marcha acciones necesarias para superarlas: una mayor atención en el niño, clases de refuerzo, más horas de descanso o mejorar hábitos de estudio y convivencia.

Hay varias razones para estar propenso al retraso curricular que van desde las más fáciles de combatir como el exceso de televisión o entretenimiento hasta las más serias como la depresión, la violencia o el abuso sexual, muchas de las razones delicadas serán difíciles de identificar ya que los padres pueden obstruir el camino. Excluyendo las debidas a trastornos cerebrales, tenemos:

- Familias disfuncionales.
- Violencia, maltrato, abuso sexual.
- Desmotivación o desinterés.
- Baja autoestima.
- Depresión.
- Pérdida de un ser querido.
- Ansiedad.
- Trabajo para ayudar al núcleo familiar.
- Absentismo. Por enfermedad, cambio de domicilio.
- Impedimento corporal como necesidad de lentes.
- Mala o deficiente alimentación.
- Falta de descanso.
- Falta de desfogue o esparcimiento.
- Acoso escolar.
- Sobreprotección.
- Falta de atención de sus padres.
- Exceso de distractores. Inadecuados hábitos de estudio.

¹¹ Callabed J. *et al. Op. Cit.* p. 25

- Más de diez horas semanales de televisión.
- No se considera el estilo de aprendizaje del niño.
- Falta de conocimientos previos.
- Mala planeación, dosificación o planteamiento de los temas por parte de los profesores.
- Sobrecupo en las aulas.
- Inadecuada infraestructura del centro escolar.
- Falta de compromiso y de profesionalismo del sistema educativo.

La necesidad de refuerzo será plenamente observable desde las primeras semanas de trabajo, en la revisión de cuadernos, en el dominio de los temas y en la calidad de sus producciones. Los exámenes o baterías escritas no garantizan informar correctamente sobre lo que el niño realmente sabe. Así que entrevistas periódicas con el niño, con los padres y con el profesor bastarán para evaluar concretamente el desempeño escolar del alumno y así considerar que pueda recibir refuerzo personalizado, ya sea en el centro escolar o de forma particular con un pedagogo o profesor que atienda a niños en horario no escolar.

El refuerzo puede darse basado en dos criterios:

1. Refuerzo preventivo, es decir, que domina parcialmente los temas y necesita trabajar más en ciertos puntos pues es necesario solidificar el andamio que le permitirá adquirir nuevos conocimientos que le sean significativos y duraderos.
2. También puede darse el reforzamiento de corrección, es decir, que tiene un retraso mayor y requiere de trabajo personalizado que le permita el avance a temas más complejos y generales. Posteriormente se avanzará en delimitación y complejidad.

Ambos aspectos serán abordados desde ayudas en torno a Zonas de Desarrollo Próximo, teoría propia del constructivismo.

1.4 EDUCACIÓN PERSONALIZADA Y SESIONES DE REFUERZO

Raúl Ernesto Salas (2008) dice que la educación personalizada es una actividad educativa centrada en la persona. Siendo el objetivo fundamental perfeccionar las facultades del alumno, tanto intelectuales como morales, a través de actividades diversas que se realizan intencionalmente para lograr este fin, de tal forma que se potencian al

máximo las aptitudes, se adquieran unos conocimientos amplios y sólidos y se desarrollen los valores a través de la práctica de hábitos en los períodos sensitivos adecuados.

En sesiones de refuerzo, la educación personalizada toma importancia ya que es el momento en que el profesor conoce mejor al estudiante y tiene la oportunidad de guiarle en la construcción de su conocimiento. La educación personalizada se entenderá en este trabajo como la pertinencia de adecuar la planeación a las características y necesidades de aprendizaje de cada niño, sin embargo las ayudas se trabajarán en grupos y no de forma individual debido al enfoque constructivista social de la propuesta.

El profesor recibe la información necesaria para refinar el acto de enseñanza y puede cambiar lo que enseña basado en la retroalimentación que proviene del alumno. De igual modo, éste recibe la retroalimentación que proviene del profesor y puede ajustar su aprendizaje. Ambos, profesor y alumno, están aprendiendo.¹²

1.4.1 Principios fundamentales

El fundamento de la educación personalizada es considerar a la persona como principio de toda actividad educativa. Estos principios que configuran al ser humano son:

- **Singularidad:** Es la primera manifestación de la consideración de persona, requiere la posibilidad de que los trabajos y las relaciones escolares permitan el desarrollo de cada estudiante de acuerdo con su capacidad, sus intereses y aficiones y su ritmo de aprendizaje, así como con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal. Requiere, asimismo, el estímulo permanente de la capacidad creativa de cada escolar y de la peculiaridad de cada centro educativo conforme a su carácter institucional y social propio. Considera que cada ser es único e irrepetible.
- **Autonomía:** Hace posible la participación de los alumnos no sólo en la realización, sino también en la organización y programación de actividades, de tal forma que los escolares puedan ejercer su libertad de aceptación, de elección y de iniciativa.

¹² Salas. R.E., *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*, Editorial Magisterio, Bogotá D.C., Colombia, 2008, p. 13

- **Apertura:** Se manifiesta en la disposición receptiva y capacidad expresiva; en la apertura a la realidad natural y a la trascendencia, a la posibilidad de fundamentar el trabajo escolar en el desarrollo de la capacidad de comunicación; en la apertura de la institución escolar a la comunidad familiar y social.

Así mismo la educación personalizada atiende a las dimensiones que conforman la persona:

- Somática: Se realiza actividades para atender a la formación del cuerpo.
- Afectiva: Se procura cultivar los afectos, sentimientos y sus manifestaciones. Ayuda a tener conciencia de sí mismo, y valorar su entorno social.
- Intelectiva: A través de las diversas actividades y situaciones propias de la educación personalizada se propicia una sólida formación de la inteligencia. Se busca enseñar a pensar a través de estrategias concretas que se aprenden en el trabajo diario, el ejercicio constante y la evaluación de la adquisición de conocimientos.
- Volitiva: Propicia situaciones para que el alumno sea capaz de ejercitar su voluntad en forma libre.
- Trascendente: En las diversas actividades propias de la educación se procura la formación coherente de vida y doctrina.

La Educación Personalizada se caracteriza porque:

- Ayuda a conocer a cada uno de los alumnos.
- Plantea un proyecto de mejora personal para cada alumno.
- Respeta el ritmo personal de aprendizaje.
- Utiliza recursos metodológicos activos.
- Realiza una evaluación personalizada.
- Procura el asesoramiento académico personal.
- Realiza el asesoramiento educativo familiar.¹³

¹³ “Educación personalizada”, Documento digital consultado en <http://portal.educar.org/educacionpersonalizada> [consultado el 8 de marzo de 2010].

1.4.2 Autonomía

Aprender da autonomía. Y la autonomía también es un proceso madurativo que pasa por diferentes etapas. Para que el sujeto sea autónomo y aprenda con autonomía y no como un reflejo, debe haber recibido como mensaje que puede elegir y disentir, que le es posible aprender para sí y no para otro.¹⁴

En el sistema personalizante, lo importante no es la técnica o el material, sino la aplicación de los principios que respetan a la persona. Alrededor de ella giran aquellos recursos viejos, nuevos y los que están aún por llegar. Por lo mismo, no es sólo un método, es la reunión flexible (sometida a una continua crítica y cuestionamiento) de técnicas y procedimientos que en una u otra forma permiten el crecimiento del alumno.¹⁵

Tanto en la escuela como en sesiones de refuerzo, se debe proporcionar al niño seguridad afectiva, exigirle responsabilidad y orientarlo para que logre un sano crecimiento integral, madurez e independencia progresiva.

“La libertad de iniciativa, la libertad de elección, la libertad de aceptación, constituyen, en resumen los objetivos de la educación personalizada en función de la autonomía del hombre”¹⁶

Paulo Freire en su libro “Pedagogía de la autonomía” dice que enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando ya que el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos los unos a los otros. Dice también que el profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, más precisamente, su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda “ponerse en su lugar” al más leve indicio de su rebeldía legítima, así como el profesor que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquiva el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentales éticos de nuestra existencia. Es en

¹⁴ García, N., *Quiero aprender, dame una oportunidad. Propuesta teórico-práctica para resolver las dificultades en el aprendizaje escolar*, Editorial Gedisa, S.A., Barcelona, 1997, P. 27

¹⁵ Ferrini R., *Hacia una educación personalizada*, Editorial Limusa S.A. de C.V., México, 1991, p. 56

¹⁶ García Hoz V. *Educación personalizada*, Ediciones Miñón, S.A., Valladolid, España, 1972, p. 28

este sentido como el profesor autoritario, que por eso mismo ahoga la libertad del educando, al menospreciar su derecho de ser curioso e inquieto, tanto como el profesor permisivo rompe con el radicalismo del ser humano. Es también en este sentido como la capacidad de diálogo verdadera, en la cual los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia, sobre todo en su respeto, es la forma de estar siendo coherentemente exigida por seres que, inacabados, asumiéndose como tales, se tornan radicalmente éticos.¹⁷

El retraso escolar en el presente trabajo se ha referido al retraso que un niño presenta en la currícula respecto de sus compañeros de clase, a competencias que aún no ha adquirido o no domina, provocado por barreras para el aprendizaje en el contexto socio-familiar, áulico o escolar.

No se pretende etiquetar al niño al decir que es candidato al refuerzo o al apoyo pedagógico por que se ha retrasado en aspectos curriculares, sino que experimenta dificultades inducidas por barreras para el aprendizaje de carácter ambiental y por lo tanto requiere de ayuda temporal hasta que adquiera la nivelación en cuanto a contenidos y competencias que le permitan continuar con su formación escolar apropiadamente.

¹⁷ Freire P., *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI Editores S.A. de C.V., México, 2003, p. 59

2. EL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL

En el capítulo anterior vimos que el retraso escolar en los niños puede deberse en muchas ocasiones, más a cuestiones externas que internas. Cuestiones externas y sociales que afectan su desempeño y aprendizaje. Nos dimos cuenta de que es necesario personalizar las ayudas y que el alumno se retroalimenta del profesor y viceversa para ajustar el aprendizaje.

Ahora en el segundo capítulo de este trabajo se retoma la teoría del constructivismo social de Lev Vigotski y concretamente la teoría de la zona de desarrollo próximo como columna vertebral de la propuesta.

2.1 EL CONSTRUCTIVISMO

En sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. Según Delval (1997), se encuentran algunos elementos del constructivismo en autores como Vico, Kant, Marx o Darwin. En estos autores, así como en los actuales exponentes del constructivismo en sus múltiples variantes, existe la convicción de que los seres humanos son un producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar positivamente la naturaleza, y construir la cultura. Destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente.¹⁸

Según Coll (2005) Aprender es construir ya que el aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender.¹⁹

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo, una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de

¹⁸ Díaz Barriga, A. F. y Hernández R.G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, McGraw-Hill, Interamericana Editores, S.A. de C.V., México, 2002, p. 25

¹⁹ Coll, C. *et al. Constructivismo en el aula*, Editorial Graó, de IRIF, S.L., Barcelona, 2005, p. 16

conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias. Por ejemplo: Si un alumno esta por aprender la división, es necesario que sepa sumar, restar y multiplicar. Pero le será más fácil si además comprende el significado del reparto, si lo ha vivenciado en el juego o sus actividades cotidianas. Los conocimientos previos sobre el tema se confrontarán con la nueva información hasta que se “acomodan” en un conocimiento nuevo. El profesor no es aquí un actor principal, sino que es el mediador de los recursos y las estrategias para que cada alumno, por sí mismo construya el conocimiento a partir de su entorno y necesidades.

(Frida Díaz Barriga 2002). El constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas, que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Así el constructivismo percibe el aprendizaje como actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa, constituye la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como:

- El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares.
- La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza aprendizaje.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitivas.

- La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- La revalorización del papel del docente, no sólo en sus funciones de trasmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta reguladamente al alumno.²⁰

Mario Carretero (1993) dice que el constructivismo es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.²¹

Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

- De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver.
- De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva (Coll, 1988). Así, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes:

²⁰ Díaz Barriga, A. F. y Hernández R.G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, Op. cit. p. 26 y 27.

²¹ Carretero M., *Constructivismo y educación*, Edelvives, Zaragoza, 1993, p. 21

- Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.
- Los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.²²

Es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos clave que deben favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de *socialización* y de *individualización*, la cual debe permitir a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. Lo anterior implica que “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de desarrollar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (Coll, 1998, p. 133).

En el enfoque constructivista, tratando de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza, la idea central se resume en la siguiente frase:

“Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados”²³

2.2 CONSTRUCTIVISMO SOCIAL DE LEV VIGOTSKI

Lev Semenovich Vigotski fue un investigador soviético nacido el 17 de noviembre de 1896 en Orsha, una ciudad relativamente cercana a Minsk en Bielorrusia. Su entrada en la edad adulta coincidió con el triunfo de la revolución democrática de los Soviets en 1917.

²² *Ibidem*, p. 30

²³ *Ídem*

Contemporáneo de Piaget que, en ocasiones anticipó a su trabajo sobre los estadios. Los hallazgos de la teoría psicológica los aplicó al campo de la educación, toda vez que había sido maestro antes que psicólogo.²⁴

Wertsch (1988) considera que Vigotski es el único que concibe al hombre como un ente, producto de procesos sociales y culturales y no como un Robinson Crusoe, una persona aislada e individual. L.S. Vigotski es el fundador de la teoría sociocultural en psicología. Con una amplia formación en el campo de la literatura, la lingüística, la filosofía y otras disciplinas humanísticas, es conocido como el "Mozart" de la psicología tanto por su obra como su prematura muerte. Su obra en esta disciplina se desarrolló entre los años 1925 y 1934, fecha en que falleció a los 38 años a causa de tuberculosis. Esos escasos diez años le bastaron a Vigotski para desarrollar uno de los esquemas teóricos más acuciantes cuando intentó, con acierto, articular los procesos psicológicos y socioculturales.²⁵

El constructivismo Social es aquel modelo que dicta que los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean.

De acuerdo a Méndez (2002) Este tipo de modelo pone un gran énfasis en el rol activo del maestro mientras que las habilidades mentales de los estudiantes se desarrollan "naturalmente" a través de varias "rutas" de descubrimientos. En esta teoría, llamada también constructivismo situado, el aprendizaje tiene una interpretación audaz: Sólo en un contexto social se logra aprendizaje significativo. Es decir, no es el sistema cognitivo lo que estructura significados, sino la interacción social. El intercambio social genera representaciones interpsicológicas que, eventualmente, se han de transformar en representaciones intrapsicológicas. El constructivismo social no niega nada de las suposiciones del constructivismo psicológico, sin embargo considera que está incompleto. Lo que pasa en la mente del individuo es fundamentalmente un reflejo de lo que pasó en la interacción social.

A partir de los escritos Vigotskianos, sin existir un planteamiento explícito en relación al problema de las metas educativas podría argumentarse que la educación debe promover el desarrollo sociocultural e integral del alumno. La cultura proporciona a los miembros de

²⁴ Wertsch, J.V., *Vygotsky y la formación social de la mente*, Ediciones Paidós, Editado en Badajoz, Barcelona, España, 1988, p.21

²⁵ *Ibidem*, p. 39 y 40

una sociedad, las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social. De gran relevancia para los individuos resultan los signos lingüísticos (El lenguaje) que mediatizan las interacciones sociales y transforman incluso las funciones psicológicas del niño (funciones psicológicas superiores) y en sentido amplio lo vuelven ser humano.²⁶

Vigotski enfatizaba el importante papel que desempeña el aprendizaje en los procesos evolutivos. Si nos basamos en la ley de la doble formación, el aprendizaje antecede temporalmente al desarrollo. En ese sentido hay que mencionar la frase escrita por el propio Vigotski (1995) que se refiere a que el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo y contribuye, determinadamente, para potenciarlo.²⁷

De este modo se le debe dar más importancia a los procesos en desarrollo que aún no acaban de consolidarse y no en los productos acabados del desarrollo.

La construcción mental de significados es altamente improbable si no existe el andamiaje externo dado por un agente social. La mente para lograr sus cometidos constructivistas, necesita no sólo de sí misma, sino del contexto social que la soporta. Vigotski (1956), en la “Ley general del desarrollo cultural” dicta que:

El tránsito de la consciencia colectiva social a la individual constituye, en esencia el proceso de interiorización.

Vigotski fue un auténtico pionero al formular algunos postulados que han sido retomados por la psicología varias décadas más tarde y han dado lugar a importantes hallazgos sobre el funcionamiento de los procesos cognitivos. Quizá uno de los más importantes es el que mantiene que todos los procesos psicológicos superiores como la comunicación, el lenguaje, o el razonamiento, se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Pero precisamente esta internalización es un producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social. Uno de los ejemplos más conocidos al respecto es el que se produce cuando un niño pequeño empieza a señalar objetos con el dedo. Para el niño, ese gesto es simplemente el intento de agarrar el objeto. Pero cuando la madre le presta atención e interpreta que ese movimiento pretende no sólo coger sino señalar, entonces el niño empezará a interiorizar dicha acción como la representación de señalar. Vigotski (1978):

²⁶ Vygotsky, L.S., *Pensamiento y lenguaje*, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, España, 1995, p.9.

²⁷ *Ídem*

“Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos”.²⁸

Desde esta perspectiva, que también se conoce como sociocultural, el conocimiento se construye dentro de un proceso en el que la experiencia individual siempre está mediada por las interacciones sociales presentes y precedentes. Esto implica que lo que un alumno aprende está filtrado por la cultura, el lenguaje, las creencias, la relación con los otros compañeros, la relación con el maestro, el asesoramiento continuo y los conocimientos previos.

La enseñanza correctamente organizada conduce tras de sí al desarrollo mental infantil, despierta a la vida una serie de procesos de desarrollo que fuera de la enseñanza serían, en general, imposibles. La enseñanza es, por consiguiente, el aspecto internamente necesario universal en el proceso de desarrollo en el niño, no de las peculiaridades naturales, sino históricas del hombre. (Vigotski 1956)

Frida Díaz Barriga (2006) dice que para comprender a un alumno se debe entender, primero, las relaciones sociales en las que se desenvuelve. En el constructivismo social el maestro es una figura importante en el desarrollo evolutivo de la inteligencia de un alumno, dado que la interacción social es estimulante y estructurante de las funciones psicológicas superiores que después serán interiorizadas por él. Es muy importante la participación en clase y el conocimiento de la opinión y de las habilidades de los compañeros. La observación en la resolución de problemas, en la ejecución de actividades y la interacción con el profesor.

Un profesor reflexivo adopta una perspectiva constructivista en la medida de que es consciente de que no basta con que el alumno

¹¹Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

memorice bajo coerción, sino que es mejor estimular la participación activa y la motivación por aprender.²⁹

El aprendizaje va siempre a remolque del desarrollo y el desarrollo avanza más rápido que el aprendizaje y se excluye la noción de que el aprendizaje pueda desempeñar un papel en el curso del desarrollo o moderación de aquellas funciones activadas a lo largo del aprendizaje. El desarrollo o maduración se considera como una condición previa del aprendizaje, pero nunca como un resultado del mismo. El aprendizaje constituye una superestructura por encima del desarrollo, dejando a éste último esencialmente inalterado.³⁰

Una vez que el niño ha aprendido a realizar una operación, asimila a través de ella, unos principios estructurales cuya esfera de aplicación es distinta de las operaciones a partir de las cuales asimila dichos principios. El niño al avanzar un paso en el proceso de aprendizaje, avanza dos en el desarrollo. El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.³¹

La conducta cultural del niño se origina a base de sus formas primitivas, pero la formación de tal conducta supone muchas veces lucha, desplazamiento de estructuras viejas, en ocasiones su total destrucción, en otras la estratificación "geológica" de diversas épocas genéticas que convierten la conducta del hombre culto en algo similar a la corteza terrestre. No debemos olvidar que también nuestro cerebro está constituido por "capas geológicas" semejantes.³²

En resumen de lo anterior tenemos tres principales supuestos de Vigotski respecto al aprendizaje:

- Construyendo significados: La comunidad tiene un rol central. El pueblo alrededor del estudiante afecta grandemente la forma que él o ella "ve" el mundo.
- Instrumentos para el desarrollo cognoscitivo: El tipo y calidad de estos instrumentos determina el patrón y la tasa de desarrollo. Los instrumentos deben incluir: adultos importantes para el estudiante, la cultura y el lenguaje.

²⁹ Díaz Barriga, Frida, A., *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill, 2006, p. 15

³⁰ Vygotsky, L.S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Grijalbo, Barcelona, España, 1979, p. 123

³¹ *Ibidem*, p. 130

³² Vygotsky L.S., *Obras escogidas, tomo 3*, Visor Distribuciones S.A., Madrid, 1995, p. 304

- La Zona de Desarrollo Próximo

De acuerdo a la teoría del desarrollo de Vigotski, las capacidades de solución de problemas pueden ser de tres tipos:

- Aquellas realizadas independientemente por el estudiante
- Aquellas que no puede realizar aún con ayuda y,
- Aquellas que caen entre estos dos extremos, las que puede realizar con la ayuda de otros.

Para Lev Vigotski (1978) son instrumentos psicológicos todos aquellos objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información de modo que el sujeto pueda escapar de la dictadura del aquí y ahora y utilizar su inteligencia, memoria o atención en lo que se podría llamar una situación de situaciones, una representación cultural de los estímulos que se pueden operar cuando se quiere tener éstos en nuestra mente y no sólo y cuando la vida real nos los ofrece.

“El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real del desarrollo y de la zona de desarrollo potencial”.³³

De esta forma lo que un niño puede aprender no sólo depende de su actividad individual. Por tanto, un alumno que tenga más oportunidades de aprender que otro, no sólo adquirirá más información, sino que logrará un mejor desarrollo cognitivo.

El alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros, como son las discusiones en grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre alumnos que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema.

En su época, Vigotski criticó duramente el uso excesivo de test en el trabajo educativo. Ya se usaban para clasificar a los alumnos. Sobre la base de los test, decidían quienes debían ir a establecimientos especiales o diseñaban los agrupamientos de los niños en las aulas.

³³ Vygotsky, L. S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Op cit. p. 133

“La psicología escolar tradicional estudia la psique en su estática y no en su dinámica, en sus formas estancadas y cristalizadas y no en el proceso de su origen, formación y desarrollo”. (Vigotski, 1991)

Los test pueden mostrar parcialmente el nivel de desarrollo dado o determinar las capacidades ya conseguidas del estudiante, es decir su nivel de desarrollo real. Pero no sirven de mucho en la práctica porque no muestran el verdadero potencial de los alumnos ni el proceso o desarrollo ya que hay actividades que podrían realizar con éxito con la ayuda de un adulto o de un compañero más experimentado y, dominar por sí solos poco después o en seguida incluso.

2.3 ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

La zona de desarrollo próximo, está determinada socialmente. Se aprende con la ayuda de los demás, se aprende en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo. (Frawley, 1997).

Cuando por primera vez se demostró que la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, se hizo evidente que ambos niños no poseían la misma edad mental y que, evidentemente, el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto.

“Esta diferencia de edades, entre doce y ocho, o nueve y ocho, es lo que denominamos la zona de desarrollo próximo: que es la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver inmediatamente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.³⁴

Según Newman (1991), en una ZDP, los objetos no son susceptibles de un único tipo de análisis. El profesor y el niño pueden comprender un objeto, como un poema, un diagrama o un concepto hablado, de manera muy distinta. De igual modo, el mismo acto de hablar puede interpretarse de una forma muy diversa. Pero estas diferencias no deben causar “problemas” al profesor, al niño, ni a la interacción social; los participantes pueden actuar como si sus comprensiones fuesen iguales. Al principio, esta igualdad sistemática

³⁴ L. S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Op cit. p.134

sobre lo que “en realidad” es un objeto puede parecer que impide al análisis cognitivo. Sin embargo, nos da la sensación de que precisamente esta vaguedad es necesaria para que se produzca el cambio cuando interactúan personas que sostienen análisis distintos. Asimismo, constituye el elemento clave del proceso que denominamos apropiación.

El profesor aplica de manera recíproca el proceso de apropiación en las interacciones docentes. Al construir una ZDP para una tarea concreta, el profesor incluye las acciones de los niños en su propio sistema de actividad. Las acciones de los niños pueden funcionar en dos contextos de comprensión de la significación de la tarea: la del niño y la del profesor. Ambas están delimitadas por las comprensiones sociohistóricas del ámbito de la actividad en la que interactúan. El hecho de que cualquier acción sea siempre susceptible de cualquier análisis hace posible el cambio cognitivo. Los niños pueden participar en una actividad de mayor complejidad que las que es comprensible para ellos desarrollándose “la actuación antes de que aparezca la competencia”³⁵

Cuando se crea una ZDP y el alumno, ayudado del profesor o de un compañero recorre esa zona construyendo conocimiento, se establecen nuevos niveles de desarrollo real y potencial, que delimitan una nueva ZDP. Con la ayuda del maestro, en la ZDP los alumnos pueden lograr ciertos aprendizajes que antes solamente eran potenciales. Esto permite que se consiga no solamente un nuevo nivel de desarrollo real, sino también, y lo más importante, un nuevo nivel de desarrollo potencial que posibilita una nueva y más avanzada ZDP, en la que antes no se lograba realizar actividades ni solos ni acompañados.

La ayuda es ajustada cuando se adapta a las características y necesidades del alumno, ya sea a través del diálogo como por medio de la presentación de materiales. Una ayuda no es ajustada si la intervención docente apunta a capacidades ya adquiridas o que exceden su ZDP. Es importante que no se agote la explicación del docente en el grupo, sino que haya un tiempo de realización de experimentos, diseño de juegos, explicaciones entre compañeros, resolución de problemas, donde el profesor pueda intervenir de forma más individualizada.

Según Coll (1993), al actuar en la Z.D.P. el docente asume diferentes roles:

³⁵ Newman, D., *et al.* *La zona de construcción del conocimiento*, Ediciones Morata S.A., Madrid, 1991, p. 80

- *Como guía y soporte.* Ayuda a que el niño tome riesgos. Focaliza sus preguntas e ideas, trata de asegurar que cada alumno logre el éxito académico.
- *Como participante activo* en el aprendizaje. Investiga con los alumnos con demostraciones de los procesos de investigación.
- *Como evaluador* del desarrollo.
- *Como facilitador.* A través del uso de diferentes tipos de medios culturales como el currículo o el lenguaje.

2.3.1 Trabajar en torno a Zonas de Desarrollo Próximo

En las sesiones de refuerzo la ayuda que se brinda debe de estar vinculada al proceso de construcción de significados de cada estudiante, si no se conecta con los esquemas de conocimiento difícilmente será de utilidad. Esta ayuda para ser efectiva debe trabajarse en torno a Zonas de Desarrollo Próximo y ajustarse a la situación y características actuales de la actividad mental constructiva de cada alumno, siempre basada en una planificación detallada y rigurosa, en la observación, reflexión y retroalimentación constante sobre la actividad de las sesiones.

Javier Onrubia dice que la ayuda debe de conjugar dos grandes características.

1. En primer lugar, debe tener en cuenta los esquemas de conocimiento de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación a ese contenido, dispongan los alumnos.
2. Pero, al mismo tiempo debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno a las intenciones educativas. Esto significa, por un lado que la enseñanza debe apuntar fundamentalmente no a lo que el alumno ya domina, sino aquello que no conoce, no realiza o no domina suficientemente; es decir, que debe ser constantemente exigente con los alumnos y ponerlos ante situaciones que les obliguen a implicarse en un esfuerzo de comprensión y de actuación. Al mismo tiempo, esta exigencia debe ir acompañada de los apoyos y soportes de todo tipo, de los instrumentos

tanto intelectuales como emocionales, que posibiliten a los alumnos superar exigencias, retos y desafíos.³⁶

La enseñanza como ayuda ajustada pretende siempre, a partir de la realización compartida o apoyada de tareas, incrementar la capacidad de comprensión y actuación autónoma por parte del alumno. Es decir, tiene como objetivo que los instrumentos y recursos de apoyo que el profesor emplea para que el alumno pueda ir con su ayuda más allá de lo que sería capaz individualmente puedan, en un momento dado, retirarse progresivamente hasta su completa desaparición, de manera que las modificaciones en los esquemas de conocimiento realizadas por el alumno sean lo suficientemente profundas y permanentes como para que éste pueda afrontar adecuadamente por sí solo, gracias a ellas, situaciones similares. La premisa subyacente en este punto es que lo que el alumno puede realizar con ayuda en un momento dado podrá realizarlo más tarde de manera independiente, y que el hecho de participar en la tarea conjuntamente con un compañero más competente o experto es precisamente lo que provoca las reestructuraciones y los cambios en los esquemas de conocimiento que harán posible esa actuación independiente.³⁷

El habla ocupa un lugar central en la creación de ZDP porque es el instrumento fundamental a través del cual los participantes pueden contrastar y modificar sus esquemas de conocimiento y sus representaciones sobre aquello que se está enseñando y aprendiendo.³⁸ Por ello el lenguaje utilizado deberá ser el más claro y explícito posible, evitar que se produzcan malentendidos en la comunicación y comprobar periódicamente que no existan dichos malentendidos o confusiones.

2.4 CONSTRUCTIVISMO A LAS SESIONES DE REFUERZO

En este modelo los alumnos no tienen que preocuparse por fosilizar o memorizar, sino participar en la resolución del problema, reflexionar lo acontecido y finalmente discutir, retroalimentarse con su profesor y compañeros sobre el proceso seguido. Vigotski menciona que la comprensión es muy importante ya que el aprendizaje sin comprensión

³⁶ Coll C. *et al. Op. Cit.* p. 102

³⁷ *Ibidem*, p. 104

³⁸ *Ibidem*, p. 116

debe considerarse como un fraude por que crea la ilusión o mito de que la educación tiene un efecto, mismo del cual carece.³⁹

2.4.1 Aprendizaje Significativo

David Ausubel (1976) dice que el aprendizaje significativo ocurre cuando la información nueva, por aprender, se relaciona con la información previa, ya existente en la estructura cognitiva del alumno, de forma no arbitraria ni al pie de la letra; para llevarlo a cabo debe existir una disposición favorable del aprendiz, así como significación lógica de los contenidos o materiales de aprendizaje.

Ausubel, como otros teóricos cognitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Podríamos caracterizar a su postura como constructivista (aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz), (Díaz Barriga, 1989).

Ausubel también concibe al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque se señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (dado que el alumno reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etcétera) desde esta concepción se considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento.

Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández (2002): La propensión y capacidades de los estudiantes para razonar estadísticamente en escenarios auténticos (de la vida real) mejora considerablemente gracias a:

- a) Una instrucción que utilice ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que los estudiantes pertenecen o esperan pertenecer (relevancia cultural).

³⁹ Srinthall, Norman A., *Psicología de la educación*, McGraw-Hill, España, 1996, p. 175

- b) Una participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado (actividad social).⁴⁰

*En síntesis, el aprendizaje significativo es 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.*⁴¹

Para David Ausubel (1976) el conocimiento y experiencias previas de los estudiantes son las piezas clave de la conducción de la enseñanza:

*Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influencia al aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo a ello.*⁴²

Se puede decir además, que con nuestros significados nos acercamos a un nuevo aspecto que a veces sólo parecerá nuevo pero que en realidad podemos interpretar perfectamente con los significados que ya poseíamos, mientras que otras veces nos planteará un desafío al que intentamos responder modificando los significados de los que ya estábamos provistos de forma que podamos dar cuenta del nuevo contenido, fenómeno o situación. En este proceso, no sólo modificamos lo que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de forma peculiar, de manera que podamos integrarlo y hacerlo nuestro.

Cuando se da este proceso, decimos que estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe. Por lo que hemos escrito queda claro que no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya

⁴⁰ Díaz Barriga, A. F. y Hernández R.G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Op. Cit.* p. 34

⁴¹ *Ibidem* p. 39

⁴² *Ibidem* p. 41

poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización varía, en nudos y en relaciones, a cada aprendizaje que realizamos.⁴³

2.4.2 Los principios de Vigotski

- El aprendizaje y el desarrollo son una actividad social y colaborativa que no puede ser "enseñada" a nadie. Depende del estudiante construir su propia comprensión en su propia mente.
- La Zona de Desarrollo Próximo puede ser usada para diseñar situaciones apropiadas durante las cuales el estudiante podrá ser provisto del apoyo apropiado para el aprendizaje óptimo.
- El docente debe tomar en consideración que el aprendizaje tiene lugar en contextos significativos, preferiblemente el contexto en el cual el conocimiento va a ser aplicado.

2.4.3 Concepción de aprendizaje.

Partiendo de las ideas constructivistas, el aprendizaje no es un sencillo asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino "un proceso activo" por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto "construye" conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe. Coll (2005).

La concepción constructivista le ofrece al profesor un marco para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que toma en la planificación y en el curso de la enseñanza por ejemplo, de ella se desprenden criterios para comparar materiales curriculares; para elaborar instrumentos de evaluación coherentes con lo que se enseña; para elaborar unidades didácticas; etc. Paralelamente, aporta criterios para comprender lo que ocurre en el aula: por qué un alumno no aprende; por qué esa unidad cuidadosamente planificada no funcionó; por qué a veces el profesor no tiene indicadores que le permitan ayudar a sus alumnos. La concepción constructivista es un referente útil para la reflexión y toma de decisiones.⁴⁴

⁴³ Coll, C. *et al. Op. Cit.* p. 16

⁴⁴ Coll, C. *et al. Op. Cit.* p. 20

2.4.4 Andamiaje educativo en las sesiones de ayuda pedagógica

Bruner formula el concepto de “andamiaje” (scaffold), en 1976 a partir del concepto de Z.D.P. El supuesto fundamental del andamiaje es que las intervenciones tutoriales del adulto deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea del niño.

Lo que el profesor ofrece es sólo ayuda, porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno. Pero no olvidemos que es una ayuda sin la cual es muy difícil que se produzca la aproximación entre los significados que construye el alumno y los significados que representan los contenidos escolares.

En la metáfora del andamio se evidencia:

- El carácter necesario de las ayudas.
- El carácter transitorio de las ayudas.

El profesor eficaz debe tener una buena formación referida al conocimiento del alumno y a la metodología educativa, ser crítico y reflexivo porque será el contexto, el grupo con el que trabaja, el que le indicará qué tipo de ayuda en concreto debe prestar. El profesor ayuda al alumno a “formar el andamio” y retira la ayuda progresivamente, según el niño avance en el tema o actividad.

Una imagen familiar nos aclarará el concepto y la repercusión de sus ejemplos. Imaginemos la imagen de un adulto tomando de la mano a un niño que empieza a andar, con rótulo de “todos necesitamos que nos echen una mano”. Exactamente como dice Resnick: el niño/a hace lo que puede, y el adulto hace el resto; la práctica del niño se enmarca en el contexto de la activación global, mientras que la ayuda del adulto se va replegando gradualmente (de sostenerlo con las dos manos, a hacerlo con una, después se le ofrece solamente un dedo, más tarde se separan unos centímetros, y así sucesivamente) con forme aumenta la capacidad del niño.⁴⁵

⁴⁵ Cazden C., *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Paidós, España, 1988, p. 114

En conclusión, la teoría constructivista y el trabajo en ZDP nos permiten mejorar la interacción del niño con sus compañeros, su profesor de ayuda y su ambiente socio-familiar para beneficio de su propio aprendizaje y del dominio de nuevas competencias.

Al encontrarse en sesiones de ayuda, acompañado de otros compañeros, un niño tiene la oportunidad de vencer progresivamente algunas barreras que hasta el momento le han impedido el avance adecuado en los temas que le corresponden. El cambio del estilo de enseñanza, la participación en la resolución de problemas, la reflexión colectiva, la discusión y la retroalimentación le ayudan a reacomodar la información que hasta ahora se encontraba frágil en el andamio.

Conocer la situación en la que se encuentra el niño, ya sea emocional o formativamente es muy importante para comenzar a adaptar métodos de enseñanza, contenidos, estrategias y didáctica a su currícula.

En el próximo capítulo se considera además el estado anímico de los niños para poder aprender mejor, ya que es posible que su estilo de aprendizaje y el método de enseñanza de sus profesores titulares sean adecuados pero que barreras de carácter motivacional estén obstaculizando el óptimo desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. MOTIVACIÓN PARA APRENDER

El logro del aprendizaje significativo está condicionado no sólo por factores de orden intelectual, sino que requiere como condición básica y necesaria una disposición o voluntad por aprender, sin la cual todo tipo de ayuda pedagógica está condenada al fracaso.⁴⁶

El estudio de la motivación viene desde muy antiguo hasta nuestros días. Desde la época de Aristóteles, hasta la de filósofos como Descartes, Hobbes y Spinoza, se han señalado a los deseos y a los impulsos como fuerzas mentales o facultades, al mismo nivel que la imaginación, los sentimientos o los procesos afectivos o intelectuales. Kant dividió las variables motivacionales en dos grupos, denominados emoción y voluntad. Wundt relacionaba ambas y consideraba que la voluntad es una serie especial de emociones que aboca a un sentimiento de determinación que acaba por traducirse en acción, de manera espontánea. A principios del siglo XX y más tarde, algunos pensadores, como James o Mc Dougall, influidos por Darwin, fijaron preferentemente su atención en los instintos, como motivos primarios de la conducta y Freud sostenía que los instintos y los impulsos tienen una importancia fundamental en la conducta y especialmente para su adaptación o inadaptación.⁴⁷

La teoría de Dweck y Elliot de 1983 hace notar, en relación a los valores, que los alumnos realizan su tarea de modo diferente, en función del tipo de meta que persigan. Se debe distinguir entre *metas de aprendizaje* o de mejora de la propia competencia y *metas de ejecución* o de tener éxito y quedar bien frente a otros.⁴⁸

En un libro fascinante, que lleva el modesto título de *Cómo funciona la mente*, Steven Pinker señala: “*Si no comprendemos aquello para lo que el cerebro fue diseñado que hiciera en el medio en que evolucionamos, no es probable que tenga éxito esa actividad nada natural que llamamos educación*”. En una última instancia el cerebro está diseñado para una cosa: la supervivencia. Hace todo tipo de cosas maravillosas, algunas de las cuales sólo podemos empezar a imaginar, pero lo esencial es que está ahí para que nosotros y nuestra progenie sigamos existiendo. Lo que esto significa que todos los años

⁴⁶ Díaz Barriga, A. F. y Hernández R.G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, McGraw-Hill, Interamericana Editores, S.A. de C.V., México, 2002, p. 65

⁴⁷ Granados P., *Diagnóstico pedagógico (Aprendizajes básicos, factores cognitivos y motivación)*, Editorial Dykinson, S.L., Madrid, 2003, p. 320

⁴⁸ *Ibidem*, p. 325

se examina a millones de jóvenes sobre su capacidad para hacer algo no natural y biológicamente intrascendente. Y si no consiguen dar la talla, se deduce que algo malo les ocurre. Un gurú de los negocios y mediador británico, sir John Harvey Jones, señala: *Tenemos un sistema educativo pensado para que cada año 200 000 jóvenes, más o menos, ingresen a la universidad. A todo aquel que no consigue entrar se le dice en un momento u otro que ha fracasado*". Cuando nos enfrentamos a una situación de aprendizaje, hay una parte de nuestro cerebro que suelta la pregunta: "¿Necesito este aprendizaje para sobrevivir? ¿Sí o no? En caso afirmativo podemos seguir con el aprendizaje que tenemos a nuestro alcance y empezar a aprovechar nuestro potencial. Sin embargo, si la respuesta es negativa, olvidémonos de todo. *La principal función del cerebro es mantener vivo y con capacidad reproductora el organismo del que forma parte. Todos los demás artificios [...] surgen de esta ambición primordial*". La neurocientífica Rita Carter, en *El nuevo mapa del cerebro*.⁴⁹

3.1 CONCEPTUALIZACIÓN

El término motivación se deriva del verbo latino *movere*, que significa moverse, "poner en movimiento" o "estar listo para la acción". Para Moore (2001, p. 222) la motivación "implica impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos". Según Woolfolk (1996, p. 330), "la motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta". De acuerdo con Brophy (1998, p. 3), el término motivación es un constructo teórico que se emplea hoy en día para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado hacia las metas específicas. Así un motivo es un elemento de consciencia que entra en la determinación de un acto volitivo; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción.⁵⁰ En el aprendizaje, la motivación depende inicialmente de las necesidades y los impulsos del niño, puesto que estos elementos originan la voluntad de aprender en general y concentran la voluntad. De esta forma podemos ver que la motivación es un acto de voluntad.

Según Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández (2002) la motivación escolar constituye uno de los factores psico-educativos que más influyen en el aprendizaje. Esta no se restringe a la aplicación de una técnica o método de enseñanza en particular, por el

⁴⁹ Galbert, I., *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*, Paidós Educador, Barcelona, 2005, pp. 25 y 26

⁵⁰ Díaz Barriga, A. F. y Hernández R.G., *Op. Cit.* p. 65

contrario, la motivación escolar conlleva una compleja interrelación de diversos componentes cognitivos, afectivos, sociales y de carácter académico que se encuentran involucrados y que de una u otra forma tienen que ver con las actuaciones de los alumnos como la de sus profesores. De igual forma es un hecho que la motivación estará presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita y sólo podrá interpretarse analizando las incidencias y características propias de los actores y comunidad educativa implicada.

Los factores que determinan la motivación por aprender y el papel del profesor están dados en el plano pedagógico donde la motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad por aprender y en el contexto escolar en donde la motivación del estudiante permite explicar en qué medida los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos que pueden ser o no los que desean sus profesores, pero en todo caso se relacionan con sus experiencias subjetivas, su disposición para involucrarse en las actividades propuestas.⁵¹

Se plantea desde la perspectiva cognitiva y humanista que el papel del profesor en el ámbito de la motivación está centrado en inducir motivos a sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para realizar las actividades de manera voluntaria, dando así significado al trabajo realizado, de manera que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social “motivación por el aprendizaje”.

El dominio de la motivación requiere tanto para el profesor como para su alumno que comprendan que existe interdependencia entre los siguientes aspectos:

- Las características y exigencias de la tarea o actividad;
- Las metas o propósitos que se establecen;
- El fin que se busca con su realización.

Por lo tanto son tres los propósitos que se desean conseguir con la motivación: despertar interés en el alumno y llamar su atención; estimular el deseo de aprender que implica constancia y esfuerzo, dirigiendo estos intereses y esfuerzo hacia el logro del fin.

⁵¹ *Ibidem*, p. 69

Por lo tanto se puede decir que el papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de fomentar en el alumno el interés y el esfuerzo necesario, siendo la labor del profesor ofrecer la dirección y la guía pertinente en cada situación.

Díaz Barriga y Hernández indican también que la motivación para el aprendizaje es un fenómeno muy complejo, condicionado por aspectos como los siguientes:

- El 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 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 y actuar) para afrontar con éxito las tareas y problemas que se le presenten.
- 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 y 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 de la actividad 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 de proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las expectativas que el profesor tenga acerca del alumno pueden influir en cierta medida en el nivel de logro académico del estudiante; pero también pueden influir en la motivación y en la autoestima de este.⁵²

Jesús Alonso Tapia (2000) pone de manifiesto que, el interés por aprender o la falta del mismo que observamos en los alumnos depende, por un lado, de los tipos de metas que están en juego en un momento dado, desde la perspectiva del alumno, y de las expectativas que tiene de conseguirlas; por otro, de lo que el sujeto piensa al afrontar las tareas y los resultados.

La actuación del profesor, a través de los mensajes que da, de la forma de organizar la clase o de los comportamientos que modela, puede influir positiva o negativamente en el interés por el aprendizaje, al subrayar que lo que está en juego son unas metas y no otras, o al no enseñar a pensar de forma constructiva frente a los fracasos.⁵³

Los niños que asisten a las sesiones de refuerzo, en sus clases ordinarias, han experimentado muchas veces la sensación amarga de notar que su profesor no espera mucho de ellos, al limitar o reducir el tiempo de su participación, al no confiarles ejercicios o tareas más avanzadas. Si se demostrara mayor credulidad, más involucramiento, tono afectivo, apoyo constante y humano; si las expectativas fueran inducidas por el profesor, seguramente los niños tendrían mejor disposición y esfuerzo en las tareas o contenidos a tratar. Debemos partir pues por brindarles también un mejor trato para poder trabajar con ellos con mayor éxito.

3.2 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

Es de vital importancia para el docente conocer las metas que persiguen sus alumnos cuando están en clase. Tradicionalmente en el campo de la motivación escolar las metas de los alumnos se han categorizado en dos tipos: motivación intrínseca y motivación extrínseca (Díaz Barriga y Hernández, 2000).

Motivación intrínseca: Es la que se centra en la tarea misma y en la satisfacción personal que representa enfrentarla con éxito.

⁵² *Ibidem*, p. 71

⁵³ Tapia, A., *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*, Santillana, Madrid, 2000, p. 17

Motivación extrínseca: Es la que depende de lo que digan o hagan los demás respecto a la actuación del alumno, o de lo que éste obtenga como consecuencia tangible de su aprendizaje.

En el comportamiento de los alumnos se amalgaman ambos tipos de motivación, es decir, coexisten motivos intrínsecos y extrínsecos aún cuando unos puedan predominar en función de la persona o de las circunstancias. Además, creemos que es especialmente válido que el docente intervenga en ambas esferas para establecer, por supuesto, un punto de equilibrio.

Así, puede confirmarse que dentro de los motivos principales que animan a los alumnos a estudiar están aprender; alcanzar el éxito; evitar el fracaso; ser valorado por sus profesores, padres o compañeros, u obtener muy diversos tipos de recompensas.⁵⁴

El maestro deberá fomentar la motivación intrínseca ya que ésta es la más importante en el sentido de que es más valioso que el alumno experimente satisfacción por cumplir metas u obtener el éxito en ámbitos que van desde lo interior. Lo ideal es que los niños se sientan atraídos por la naturaleza de las tareas y actúen cada vez con mayor autonomía.

Aunque es imposible establecer tipologías puras sobre los alumnos preponderantemente motivados por uno u otro tipo de metas, autores como Dweck y Elliot (1983) o Brophy (1998) consideran que los alumnos que afrontan la realización de una tarea académica estableciendo metas de aprendizaje (llamadas también metas de dominio o metas de involucramiento con la tarea) son diferentes de quienes establecen metas de ejecución (metas que involucran el ego), donde la preocupación fundamental está puesta en preservar sus auto percepciones positivas y su reputación pública, de manera que el quedar bien y/o evitar el fracaso son más relevantes que el aprender en sí. También es frecuente que los alumnos establezcan la manera prioritaria metas de evitación al trabajo, donde rehúsan adoptar los desafíos inherentes a la tarea y tratan de minimizar el tiempo y el esfuerzo que le dedican.

Los autores Dweck y Elliot han encontrado que la meta que sigue depende en gran medida de la concepción que se tenga de la inteligencia o aptitud intelectual y de las habilidades para el estudio. Se ha visto que los alumnos cuya meta es conseguir aprender, conciben a la inteligencia como un repertorio de conocimientos y habilidades

⁵⁴ Díaz Barriga, A. F. y Hernández R.G., *Op. Cit.* p. 73

que es posible incrementar mediante el esfuerzo. Por otro lado aquellos preocupados por las consecuencias y la aceptación de los demás, consideran a la inteligencia como algo estático y predeterminado, por lo que si el alumno se esfuerza y fracasa, la conclusión sobre su autoestima es muy negativa (“soy tonto”, “no entiendo nada, soy un fracasado”, “nunca podré con las matemáticas”). En el cuadro número uno se esquematiza a grandes rasgos las diferencias que proponen estos autores.⁵⁵

Cuadro 1: Diferencias motivacionales entre los sujetos que afrontan una tarea académica.

<i>Aspectos motivacionales</i>	<i>Meta: Con el deseo de aprender</i>	<i>Meta: Para quedar bien o no quedar mal</i>
Percepción de la incertidumbre inherente a la tarea	Reto o desafío abordable	Amenaza o reto inalcanzable
Pregunta de partida	¿Cómo puedo hacerlo?	¿Podré hacerlo?
Centro de atención del alumno	Proceso de aprendizaje	Resultados
Interpretación de errores	Natural; producen aprendizaje	Fracaso personal por incompetencia
Información que buscan	Lo que saben y lo que no saben	Lo que valen
Valoración del profesor	Fuente de orientación y ayuda	Juez y sancionador
Tareas preferidas	En las que pueden aprender	En las que pueden lucirse
Creencias de los alumnos	Es importante el esfuerzo a realizar. La inteligencia es cambiante	Importa a percepción de su competencia actual. La inteligencia es fija
Autoevaluación	Criterios personales de	Criterios rígidos: quedar

⁵⁵ *Ibidem*, p. 75

	superación	bien o mal
Carácter reforzante de la meta	Realización de la tarea	Propia valoración

FUENTE: Cuadro elaborado a partir de Dweck y Elliot⁵⁶

Los principales resultados de la línea de investigación en atribuciones causales indican que el esfuerzo y la persistencia son mayores cuando atribuimos nuestro desempeño a causas internas y controlables, que cuando partimos de causas externas e incontrolables.⁵⁷

Son dos las condiciones que deben darse para que se produzca en un individuo la motivación intrínseca hacia la realización de una tarea (De Charms, 1984, en Alonso, 1991; Brophy, 1998):

1. Que la realización de la tarea sea ocasión para percibir o experimentar que se es competente.
2. Que se dé la experiencia de autonomía, que el sujeto sienta que ejerce control sobre su entorno y su propia conducta.

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 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.

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. Estos mensajes pueden centrarse en los resultados, así como en el proceso de aprendizaje.⁵⁸

⁵⁶ Díaz Barriga, A. F. y Hernández R.G. *Op.Cit.* p. 76

⁵⁷ *Ídem*

⁵⁸ *Ibidem*, p. 85

Ian Gilbert (2002) propone una pregunta para estimular la motivación intrínseca y que, los profesores también pueden mostrar a los alumnos para ayudarles a encontrar el sentido del tema o de los contenidos que se encuentran viendo.

La idea de un cerebro diseñado para la supervivencia se ha resumido en alguna parte del extremo inferior del aprendizaje acelerado con la escueta pregunta: *¿Qué hay en ello para mí?* Conocida como el *QHEEPM*.⁵⁹ Cuando los niños entran en clase la pregunta siempre es la misma: *¿Qué hay para mí?, ¿para qué sirve?, ¿por qué me he de molestar en aprender esto?* Son preguntas que muchas veces se callan. Sencillamente se alojan en el trasfondo y van minando con toda sutileza nuestros esfuerzos meticulosamente preparados para que la clase resulte medianamente divertida. La medida en que los gritos de *¿Para qué sirve esto?* y *¿Tenemos que hacerlo?* Se volaticen o sencillamente se queden bajo la superficie depende del tema de que se trate.⁶⁰

Lo que Gilbert propone es dedicar periódicamente unos minutos para debatir en el aula o grupo de trabajo el *QHEEPM* de una determinada asignatura o área temática desde el punto de vista de los alumnos. *¿Qué hay en ello para ellos?, ¿Qué beneficio van a obtener del aprendizaje que intentamos proporcionarles?*

3.3 MOTIVACIÓN PARA LA SESIONES

Cuando una persona desea aprender algo, las otras actividades no atraen sus esfuerzos. Se produce un cambio, un aumento de expectativa y luego de tensión, y ambos casos constituyen una disposición para aprender. Esto determina una movilización de energía, la cual se ha consumido cuando el aprendizaje ha sido llevado a cabo. Si el esfuerzo tiene éxito, la tensión también se alivia: "la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta"⁶¹

Cuando un niño o adulto desea andar en bicicleta y no sabe hacerlo, tratará de aprender con o sin ayuda. Y las posibilidades de que aprenda a andar en bicicleta, si ninguna particularidad motriz o mental se lo impide, serán altas ya que existe la motivación intrínseca por aprender esta habilidad.

⁵⁹ En el original inglés WIIFM, *What's in it for me?*

⁶⁰ Gilbert, I. *Op. cit.* p. 27

⁶¹ PONER LA CITA DE INTERNET

Lo mismo pasa con la motivación escolar, cuando el alumno se encuentra en un ambiente agradable, donde él es tomado como persona que siente, piensa y desea, entonces dirigirá sus energías para aprender. Quizás al principio lo haga para agradar al maestro, para ser aceptado por su grupo; posteriormente, dependiendo de la habilidad del maestro, el alumno sentirá agrado por la materia porque le resulta pragmática y satisfactoria.

Como se puede apreciar, la motivación debe darse antes, durante y al final de la construcción del aprendizaje. Sin ser una “receta”, existen algunas sugerencias que aquí se presentan para motivar a los alumnos antes, durante y después de las actividades o tareas:

Manejo de la motivación “antes”:

- Mantener una actitud positiva. Primero que nada, el maestro debe mostrar una actitud positiva, ya que los alumnos la captarán inmediatamente cuando entre al salón de clase.
- Generar un ambiente agradable de trabajo. El clima o la atmósfera del salón de clase debe ser cordial y de respeto. Se debe evitar situaciones donde se humille al alumno.
- Detectar el conocimiento previo de los alumnos. Esto permitirá tener un punto de partida para organizar las actividades y detectar el nivel de dificultad que deberá tener. Asimismo, se podrá conocer el lenguaje de los alumnos y el contexto en el que se desenvuelven.
- Preparar los contenidos y actividades de cada sesión. Un maestro que llega a improvisar es detectado automáticamente por los alumnos, por lo cual pierde credibilidad y los desmotiva.
- Mantener una mente abierta y flexible ante los conocimientos y cambios. Hay que considerar que los conocimientos se construyen y reconstruyen día con día; que existen diferentes perspectivas para abordarlos ya que no son conocimientos acabados e inmutables.
- Generar conflictos cognitivos dentro del aula. Plantear o suscitar problemas que deba resolver el alumno, que activen su curiosidad e interés. Presentar información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno para que éste sienta la necesidad de investigar y reacomodar sus esquemas mentales.

- Orientar la atención de los alumnos hacia la tarea. Tratar de que los alumnos tengan más interés por el proceso de aprender y no por las recompensas que puedan tener.
- Cuidar los mensajes que se dan. Tratar de no desmotivar a los alumnos diciendo que algo es muy difícil y que no van a poder con ello. Al contrario, hay que alentarlos a que den su mayor esfuerzo y felicitarlos por ello.

Manejo de la motivación “durante”:

- Utilizar ejemplos y un lenguaje familiar al alumno. A partir del conocimiento previo del educando, el maestro puede conocer su forma de hablar y pensar. Utilizando esto se pueden dar ejemplos que los alumnos puedan relacionar con su contexto, sus experiencias y valores.
- Variar los elementos de la tarea para mantener la atención. Si el maestro siempre sigue las mismas actividades y procedimientos en todas las clases, los alumnos se aburrirán, ya que éstas se harán monótonas. Por ello, el maestro deberá tener una amplia gamma de estrategias de aprendizaje para que los alumnos se motiven en la construcción de su aprendizaje.
- Organizar actividades en grupos cooperativos. Pueden ser exposiciones, debates, representaciones, investigaciones, etc. Las actividades en grupos cooperativos permitirán a los alumnos tener diferentes puntos de vista sobre el mismo material, por lo cual sus compañeros servirán de mediadores en su construcción del conocimiento.
- Dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de la autonomía. El alumno, aún cuando sea parte de un grupo, es un ser autónomo, que merece ser tomado en cuenta como tal; por lo cual, no debe ser tratado como uno más en la masa. Se debe respetar su individualidad dejándolo actuar y pensar por sí mismo.
- Mostrar las aplicaciones que pueden tener los conocimientos. Ejemplificar mediante situaciones diarias la relevancia de los contenidos. Muchas veces los alumnos dicen: para qué estudio esto si no me va a servir para nada. El maestro debe orientarlos para que lo apliquen en su realidad. Si es posible, guiarlos para que sean ellos quienes le encuentren sentido y digan para qué sirve.
- Orientarlos para la búsqueda y comprobación de posibles medios para superar las dificultades. Hay un dicho popular que dice: si le das un pez al hambriento, comerá

ese día. Si le enseñas a pescar, comerá siempre. Esta analogía sirve para ejemplificar la labor del docente.

Manejo de la motivación “después”:

- Diseñar las evaluaciones de forma tal que no sólo proporcionen información del nivel de conocimientos, sino que también permitan conocer las razones del fracaso, en caso de existir. La evaluación debe permitir detectar las fallas del proceso enseñanza aprendizaje, para que el maestro y el alumno puedan profundizar en ellas y corregirlas.
- Evitar en lo posible dar sólo calificaciones. Se debe proporcionar a los alumnos información acerca de las fallas, acerca de lo que necesita corregir y aprender.
- Tratar de incrementar su confianza. Emitir mensajes positivos para que los alumnos se sigan esforzando, en la medida de sus posibilidades.
- Dar la evaluación personal en forma confidencial. No decir las calificaciones delante de todos. Es preferible destinar un tiempo para dar la calificación en forma individual, proveyéndolos de la información necesaria acerca de las fallas y los aciertos; buscando de esta forma la retroalimentación del proceso enseñanza aprendizaje.⁶²

3.4 EL ESTADO INICIAL DEL ALUMNO

¿Con qué cuentan los alumnos al iniciar un determinado proceso de aprendizaje? ¿Cuál es la base desde la que, mediante la ayuda necesaria, pueden llevar a cabo la actividad constructiva que supone aprender algo de un modo significativo? A grandes rasgos, y pese a tratarse de aspectos que se encuentran, sin duda, interrelacionados, la concepción constructivista señala tres elementos básicos que determinan lo que se denomina el estado inicial de los alumnos, a modo de radiografía, en el momento de iniciar un proceso cualquiera de aprendizaje. (Coll *et. al.* 2005).

En primer lugar los alumnos presentan una determinada disposición para llevar a cabo el aprendizaje que se les plantea. Esta disposición o enfoque con el que abordan la situación de aprendizaje de nuevos contenidos no es, en general algo inexplicable o impredecible, sino que surge como resultado de la confluencia de numerosos factores de

⁶² De la Peña, Xóchitl, *Motivación en el aula.*, Documento digital tomado de <http://www.psicopedagogia.com/motivacion-aula> [consultado el 4 de enero de 2010]

índole personal e intrapersonal. El grado de equilibrio personal del alumno, su autoimagen y autoestima, sus experiencias anteriores de aprendizaje, su capacidad de asumir riesgos y esfuerzos, de pedir, dar y recibir ayuda son algunos aspectos de tipo personal que desempeñan un papel importante en la disposición del alumno frente al aprendizaje. Pero estos no son los únicos factores que inciden o pueden incidir en esta disposición. Otros elementos como la representación inicial que los alumnos tienen sobre las características de la tarea que han de realizar (contenido, actividades, material, evaluación, etc.), su interés por ella o, en otro orden de cosas, la representación y las expectativas que tienen en relación a profesor y a sus propios compañeros, forman parte, sin duda, del conglomerado de factores que acaban determinando con qué ánimo se sitúan los alumnos frente a la tarea de aprender un nuevo contenido y qué sentido le atribuyen en un principio.

En segundo lugar, ante cualquier situación de aprendizaje, los alumnos disponen de determinadas capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades generales para llevar a cabo el proceso. Por una parte, el alumno cuenta con determinadas capacidades cognitivas generales o, en términos más corrientes, con unos niveles de inteligencia, razonamiento y memoria que le van a permitir un determinado grado de comprensión y realización de la tarea. Pero estas capacidades generales no son únicamente de carácter intelectual o cognitivo. El alumno cuenta también con determinadas capacidades de tipo motriz, de equilibrio personal y de relación interpersonal. En este sentido, entendemos pues, que el alumno pone en juego un conjunto de recursos de distinta índole que, de manera más o menos general y estable, es capaz de utilizar frente a cualquier tipo de aprendizaje.

Por otra parte, y en estrecha interrelación con dichas capacidades, para llevar a cabo el aprendizaje el alumno dispone de un conjunto de instrumentos, estrategias y habilidades generales que ha ido adquiriendo en distintos contextos a lo largo de su desarrollo y, de manera especial, en el de la escuela. Instrumentos como el lenguaje (oral y escrito), la representación gráfica y numérica, habilidades como subrayar, tomar apuntes o resumir, estrategias generales para buscar y organizar información, para repasar, para leer un texto de manera comprensiva o para escribir reflexivamente sobre un tema, son algunos ejemplos de este conjunto de recursos de tipo general que pueden formar parte, en una u

otra medida, del repertorio inicial del alumno y con los que cuenta (o no) para afrontar el aprendizaje del nuevo contenido.⁶³

3.5 USO DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

La concepción constructivista propone considerar un tercer aspecto indispensable en la radiografía inicial de los alumnos: los conocimientos que ya poseen respecto al contenido concreto que se propone aprender, conocimientos previos que abarcan tanto conocimientos e informaciones sobre el propio contenido como conocimientos que, de manera directa o indirecta se relacionan o pueden relacionarse con él.⁶⁴ El aprendizaje de nuevos contenidos es entonces, el resultado de la actividad constructiva que incorpora significados y representaciones a la estructura mental que el niño ya posee.

Contando con la ayuda y guía necesarias, gran parte de la actividad mental constructiva de los alumnos tiene que consistir en movilizar y actualizar sus conocimientos anteriores para tratar de entender la relación o relaciones que guardan con el nuevo contenido. La posibilidad de establecer estas relaciones determinará el que los significados que construyan sean más o menos significativos, funcionales y estables.⁶⁵

No se va a discutir en este trabajo si los alumnos siempre cuentan con conocimientos previos para cada aprendizaje nuevo, el éxito de las sesiones dependerá de la lógica empleada por el profesor ya que los temas deberán estar al alcance de los alumnos, en ocasiones podrán existir muy pobres conocimientos previos o tal vez nulos, esto dependerá de la distancia entre el estado actual del estudiante y el tema que se dispone a ver. En otro caso podría resultar que los conocimientos previos con los que cuenta el estudiante sean erróneos o desorganizados. Entonces es pertinente solucionar estos problemas antes de ver los nuevos contenidos o de lo contrario se generará un problema más grande que el originario.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que aunque los alumnos tengan conocimientos previos suficientes para abordar el nuevo contenido, el hecho de que posean estos conocimientos no asegura que los tengan presentes en todo momento a lo largo de su proceso de aprendizaje. Es en este sentido tan importante, que los alumnos tengan unos conocimientos previos pertinentes como que los utilicen en el momento

⁶³ Coll, C. *et al.* *Constructivismo en el aula*, Editorial Graó, de IRIF, S.L., Barcelona, 2005, p. 48 y 49

⁶⁴ *Ibidem*, p. 50

⁶⁵ *Ídem*.

adecuado para establecer relaciones con el nuevo contenido. En otras palabras, la actualización y la disponibilidad de los conocimientos previos que poseen los alumnos es una condición necesaria para que puedan llevar a cabo un aprendizaje lo más significativo posible, pero en esta condición no podemos darla por supuesta aún sabiendo que los alumnos poseen estos conocimientos.⁶⁶

⁶⁶ *Ibidem*, p. 57

4. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Parte del problema de la desmotivación en los alumnos, que abordáramos en el capítulo anterior, tiene que ver con la educación en las aulas mexicanas, que es impartida a manera de *unitalla*, de modo que la mayoría de los alumnos no logra ver o gozar del significado ni del beneficio que un contenido o curso le pretende enseñar. De modo que un grupo importante de alumnos no puede avanzar a la par que sus compañeros.

Además de contemplar en la práctica que los alumnos se encuentren intrínsecamente motivados para aprender, es necesario procurar, una serie de estrategias para favorecer el aprendizaje. Puede haber niños motivados para aprender en las aulas pero a veces, las condiciones externas no están a su favor. Aquí se propone el uso de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner como alternativa a los métodos tradicionales de planeación, práctica o la evaluación.

Es común que en algún momento nos encontremos con alumnos que argumentan que tienen bajas calificaciones o que su rendimiento es por debajo del promedio por que son poco inteligentes. Culturalmente se nos ha enseñado que hay personas más inteligentes que otras, estudiantes más inteligentes y dedicados que otros, efectivamente, es cierto, pero está incompleto.

Hay una capa importante de la población que carece de facilidad para los exámenes formales pero que desarrolla una comprensión significativa cuando los problemas se plantean en contextos naturales.⁶⁷ Hay alumnos que aprenden las matemáticas con gran facilidad pero que son poco competentes en las ciencias naturales, otros son excelentes deportistas, buenos narradores de historias o acontecimientos, otros se relacionan fácilmente con diversos tipos de personas y los hay buenos músicos o buenos dibujantes de corta edad. Pero los tipos de alumnos mencionados a veces coinciden en que en la escuela, su rendimiento es pobre. Lo que ocurre es que han desarrollado diferentes inteligencias, es decir, son inteligentes en múltiples aspectos pero hay una inteligencia o habilidad que han desarrollado más que las otras.

Los alumnos denominados comúnmente como los inteligentes o más listos de la clase, son aquellos que se ajustan más a las exigencias del profesor o a su estilo de enseñanza.

⁶⁷ Gardner H., *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas*, Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1993, p.28

Estos alumnos inteligentes, en la mayoría de los casos, deben su inteligencia a la atención adecuada de sus padres y a que su entorno además cumple con ciertas características favorables para el desarrollo de su habilidad, generalmente, la matemática. Los alumnos que no la han desarrollado al nivel que sus pares son por tanto considerados poco inteligentes.

Nos enfrentamos con enigmas intrigantes. En primer lugar, los niños llegan a dominar con facilidad muchos ámbitos, en apariencia complejos, pero no aquellas cosas en función de las cuales se han diseñado las escuelas. En segundo lugar, y lo que quizá sea aún más inquietante, incluso aquellos estudiantes que en apariencia tienen éxito en la escuela suelen no comprender en un sentido profundo los auténticos principios y conceptos en torno a los que se ha diseñado su currículo.⁶⁸

En el salón de clases, en horario escolar, resulta muy difícil la inclusión de la teoría de las inteligencias múltiples, debido a que cada una de las inteligencias, descritas más adelante, se encuentran estrechamente relacionadas y a la vez pueden tener características muy particulares, que en la planeación de la clase serían difíciles de incluir y en la acción difíciles de atender, más aún si se trabaja con un grupo numeroso de alumnos. La noción de inteligencias múltiples parece adecuarse mejor a las sesiones de ayuda o refuerzo pues el trabajo con los niños es a la medida. Es más fácil identificar capacidades y deficiencias en los alumnos y trabajar mejor con ellos.

En esta tesis se reconoce que la teoría de las inteligencias múltiples no es en sí, la solución a los problemas curriculares de los alumnos pero sí es de gran ayuda en el trabajo y de gran relevancia a la hora de planificar los contenidos y recursos didácticos que aunados a la teoría constructivismo generan mejores o más diversas herramientas para la ayuda pedagógica.

4.1 DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA HUMANA

En 1904, el Ministerio de Instrucción Pública de Francia pidió al psicólogo francés Alfred Binet y a un grupo de colegas suyos que desarrollaran un modo de determinar cuáles eran los alumnos de la escuela primaria que corrían el “riesgo” de fracasar, para que estos alumnos recibieran una atención compensatoria. De sus esfuerzos nacieron las primeras pruebas de inteligencia. Importadas a los Estados Unidos varios años después,

⁶⁸ *Ídem.*

las pruebas de inteligencia se difundieron ampliamente, así como la idea de que existía algo llamado “inteligencia” que podía medirse de manera objetiva y reducirse a un único número o puntaje de “coeficiente intelectual” (CI).

En 1983 el psicólogo Howard Gardner señaló que nuestra cultura había definido la inteligencia de manera demasiado estrecha y propuso en su libro *Estructuras de la mente* la existencia de por lo menos siete inteligencias básicas, Gardner procuró ampliar los alcances del potencial humano más allá de los confines de la medición de un CI. Cuestionó seriamente la validez de determinar la inteligencia de un individuo por medio de la práctica de sacar a una persona de su ambiente de aprendizaje natural y pedirle que realice ciertas tareas aisladas que nunca había hecho antes –y probablemente nunca elegiría volver a hacer-. En cambio, Gardner sugirió que la inteligencia tenía más que ver con la capacidad para 1) resolver problemas y 2) crear productos en un ambiente que represente un contexto rico de actividad natural.⁶⁹ Inicialmente se plantearon siete inteligencias, estudios posteriores hicieron a Gardner en 1995, validar la octava.

Las investigaciones de Gardner lo apartaron de las teorías tradicionales respecto de la inteligencia humana que se basan en dos supuestos fundamentales: que la condición humana es unitaria y que es posible describir adecuadamente a los individuos como poseedores de una inteligencia única y cuantificable. En su estudio referido a la capacidad humana, Gardner estableció criterios que permiten medir si un talento constituye de hecho una inteligencia. Cada inteligencia debe poseer una característica evolutiva, debe ser observable en grupos especiales de la población tales como prodigios o “tontos sabios” [personas que demuestran habilidades superiores en una de las inteligencias, mientras el resto de ellas funciona en niveles muy bajos o poco desarrollados], debe proporcionar alguna evidencia de localización en el cerebro y disponer de un sistema simbólico o representativo.⁷⁰

Si bien la mayoría de las personas cuenta con la totalidad del espectro de las inteligencias, cada individuo revela características cognitivas particulares. Todos poseemos diversos grados de las ocho inteligencias y las combinamos y utilizamos de manera profundamente personal. Cuando los programas de enseñanza se limitan a

⁶⁹ Armstrong T., *Las inteligencias múltiples en el aula*, Ediciones Manantial SRL, Buenos Aires, 1999, p. 16

⁷⁰ Campbell L., et al. *Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*, Editorial Troquel S.A., 2004, P. 11 [La información entre corchetes son anotaciones personales sobre la cita, con el fin único de prevenir malinterpretaciones]

concentrarse en el predominio de las inteligencias lingüística y matemática se minimiza la importancia de otras formas de conocimiento. Es por ello que muchos alumnos no logran demostrar dominio de las inteligencias académicas tradicionales, reciben escaso reconocimiento por sus esfuerzos y su contribución al ámbito escolar y el social en general se diluye.

Las investigaciones de Gardner revelaron no sólo una familia de inteligencias humanas mucho más amplia de lo que se suponía, sino que generaron una definición pragmática renovada sobre el concepto de inteligencia. En lugar de considerar la “superioridad” humana en términos de puntuación en una escala estandarizada, Gardner define la inteligencia como:

- La capacidad para resolver problemas cotidianos.
- La capacidad de generar nuevos problemas para resolver.
- La capacidad de crear productos u ofrecer servicios valiosos dentro del propio ámbito cultural.

La definición de inteligencia humana formulada por Gardner destaca la naturaleza multicultural de su teoría.⁷¹

4.2 DESCRIPCIÓN DE LAS OCHO INTELIGENCIAS

Gardner en su libro *Frames of mind*, presentó su teoría de las inteligencias múltiples, que bien podían haberse llamado las capacidades o habilidades múltiples, pero el autor decidió llamarles atrevidamente inteligencias, por presentar la teoría con mayor impacto, aún así se ha considerado correcto llamarles de dicha manera.

Como se mencionó anteriormente, las ocho inteligencias están presentes en todos los alumnos, pero se encuentran influenciadas genética y culturalmente por el entorno de cada estudiante. Las relaciones sociales o las exigencias de la vida en cada alumno también son determinantes para que se desarrolle una inteligencia más que otra, sin que esto signifique que no pueda desarrollar, con dedicación, el resto de las inteligencias.

⁷¹ *Ibidem*, p. 12

4.2.1 Inteligencia lingüística

La capacidad para usar las palabras de manera efectiva, sea de manera oral (como un narrador de cuentos, un orador o un político) o de manera escrita (por ejemplo, como un poeta, un dramaturgo, un editor o un periodista). Esta inteligencia incluye la habilidad de manipular la sintaxis o la estructura del lenguaje, la fonética o sonidos del lenguaje, la semántica o significados del lenguaje y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos del lenguaje. Algunos de estos usos incluyen la retórica (usar el lenguaje para convencer a otros de tomar un determinado curso de acción), la explicación (usar el lenguaje para informar y el metalenguaje (usar el lenguaje para hablar sobre el lenguaje)

4.2.2 Inteligencia lógico-matemática

La capacidad para usar los números de manera efectiva (por ejemplo, como un matemático, un contador o un estadístico) y razonar adecuadamente (por ejemplo, como un científico, un programador de computadoras o un especialista en lógica). Esta inteligencia incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones (si-entonces, causa-efecto), las funciones y otras abstracciones relacionadas. Los tipos de proceso que se usan al servicio de la inteligencia lógico-matemática incluyen: la categorización, la clasificación, la inferencia, la generalización, el cálculo y la demostración de hipótesis.

4.2.3 Inteligencia espacial

La habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual-espacial (por ejemplo, como un cazador, un explorador o un guía) y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones (por ejemplo, como un decorador de interiores, un arquitecto, un artista o un inventor) Esta inteligencia incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que existen entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales y de orientarse de manera adecuada en una matriz espacial.

4.2.4 Inteligencia corporal-cinestésica

La capacidad para usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos (por ejemplo, un actor o un mimo, un atleta o un bailarín) y la facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas (por ejemplo, como un artesano, un escultor, un

mecánico o un cirujano). Esta inteligencia incluye habilidades físicas específicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, así como las capacidades autoperceptivas, las táctiles y la percepción de medidas y volúmenes.

4.2.5 Inteligencia musical

La capacidad de percibir (por ejemplo: como un aficionado a la música), discriminar (por ejemplo, como un crítico musical), transformar y crear (por ejemplo, como un compositor) y expresar (por ejemplo: como la persona que toca el instrumento) las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono, la melodía, el timbre o el color tonal de una pieza musical. Uno puede tener una comprensión figurativa de la música o “de arriba abajo” (global, intuitiva), o una comprensión formal o “de abajo arriba” (analítica, técnica), o ambas.

4.2.6 Inteligencia interpersonal

Es la capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Esto puede incluir la sensibilidad a las expresiones faciales, la voz y los gestos; la capacidad para discriminar entre diferentes clases de señales en la práctica (por ejemplo: para influenciar a un grupo de personas a seguir cierta línea de acción).

4.2.7 Inteligencia intrapersonal

El conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Esta inteligencia incluye tener una imagen precisa de uno mismo (los propios poderes y limitaciones); tener conciencias de los estados de ánimo anteriores, las intenciones, las motivaciones, los temperamentos y los deseos, y la capacidad para la autodisciplina, la autocomprensión, y la autoestima.

4.2.8 Inteligencia naturalista

Consiste en observar a los modelos de la naturaleza, en identificar y clasificar objetos y en comprender los sistemas naturales y aquellos creados por el hombre. Los granjeros, los botánicos, los cazadores, los ecologistas y los paisajistas se cuentan entre los naturalistas eximios.

Gardner tiene especial cuidado en señalar que la inteligencia no debe limitarse a aquellas que él ha identificado. No obstante, considera que las ocho proporcionan un panorama mucho más preciso de la capacidad humana del que proponen las teorías unitarias previas. A diferencia del estrecho rango de habilidades que miden los test estandarizados de CI, la teoría de Gardner expande la imagen de lo que significa “ser humano “. Advierte también que cada inteligencia contiene diversas subinteligencias. Por ejemplo, existen subinteligencias en el dominio de la música que incluyen la ejecución, el canto, la escritura musical, la dirección orquestal, la crítica y la apreciación musical.⁷²

Otro aspecto de las inteligencias múltiples consiste en que se pueden conceptualizar en tres categorías amplias. Cuatro de las ocho inteligencias, espacial, lógico-matemática, corporal-cinestésica y naturalista, se consideran formas de inteligencias “objetivas” es decir, relacionadas con el objeto. Estas capacidades se encuentran controladas y conformadas por los objetos con los que los individuos interactúan en su entorno. Por el contrario, las inteligencias “abstractas”, verbal-lingüística y musical, no dependen del mundo físico sino de los sistemas lingüísticos y musicales. La tercera categoría consiste en las inteligencias “relacionadas a la persona”, en la que las inteligencias inter e intrapersonal reflejan un poderoso juego de equilibrios.

4.3 DESARROLLO DE LAS INTELIGENCIA MÚLTIPLES

El punto clave de la teoría de las IM es que *la mayoría de las personas pueden desarrollar todas sus inteligencias hasta poseer en cada una un nivel de competencia razonable*. Que las inteligencias se desarrollen o no, depende de tres factores principales:

- *Dotación biológica*, incluyendo los factores genéticos o hereditarios, y los daños o heridas que el cerebro haya podido recibir antes, durante o después del nacimiento.
- *Historia de la vida personal*, incluyendo las experiencias con los padres, docentes, pares, amigos y otras personas que ayudan a hacer crecer las inteligencias o las mantienen en un bajo nivel de desarrollo.

⁷² Campell L. *Op. Cit.* p. 13

- *Antecedente cultural e histórico*, incluyendo la época y el lugar donde uno nació y se crió, y la naturaleza y estado de los desarrollos culturales o históricos en diferentes dominios.⁷³

4.4 INTELIGENCIAS EN LOS ALUMNOS

Cuando llega el momento en que los niños empiezan a ir a la escuela, probablemente ya se han establecido formas de aprender que se relacionan con ciertas inteligencias más que con otras. A continuación, en el segundo cuadro, se describirán brevemente los estilos de aprendizaje de los niños que presentan inclinaciones hacia inteligencias específicas. El apoyo brindado en las sesiones, en la medida de lo posible, deberá inclinarse en el campo de las inteligencias preferidas de los estudiantes.

Cuadro 2: Ocho tipos de estilos de aprendizaje

Niños con marcada tendencia	Piensan	Les encanta	Necesitan
Lingüística	En palabras	Leer, escribir, contar historias, jugar, juegos con palabras, etc.	Libros, elementos para escribir, papel, diarios, diálogo, discusión, debates, cuentos, etc.
Lógico-matemática	Por medio del razonamiento	Experimentar, preguntar, resolver rompecabezas lógicos, calcular, etc.	Cosas para explorar y pensar, materiales de ciencias, cosas para manipular, visitas al planetario, y al museo de ciencias, etc.
Espacial	En imágenes y fotografías	Diseñar, dibujar, visualizar, garabatear, etc.	Arte, LEGO, videos, películas, diapositivas, juegos de imaginación, laberintos, rompecabezas, libros ilustrados, visitas a museos etc.

⁷³ Armstrong T. *Op. Cit.* p. 40

Corporal- cinestésica	Por medio de sensaciones somáticas	Bailar, correr, saltar, construir, tocar, gesticular, etc.	Juegos de actuación, teatro, movimientos, cosas para construir, deportes y juegos físicos, experiencias táctiles, experiencias de aprendizaje directas, etc.
Musical	Por medio de ritmos y melodías	Cantar, silbar, entonar melodías con la boca cerrada, llevar el ritmo con los pies o la manos, oír, etc.	Tiempos dedicados al canto, asistencia a conciertos, tocar música en sus casas y/o en la escuela, instrumentos musicales, etc.
Interpersonal	Intercambiando ideas con otras personas	Dirigir, organizar, relacionarse, manipular, mediar, asistir a fiestas, etc.	Amigos, juegos grupales, reuniones sociales, festividades comunales, clubes, aprendizaje tipo maestro/aprendiz.
Intrapersonal	Muy íntimamente	Fijarse metas, meditar, soñar, estar callados, panificar.	Lugares secretos, tiempos para estar solo, proyectos manejados a su propio ritmo, alternativas, etc.
Naturalista	En el mundo natural	La vida de las plantas y los animales, pasar mucho tiempo en ambientes no artificiales.	Actividades de campo, rodearse de plantas y animales, juegos de semejanzas, etc.

FUENTE: Cuadro elaborado a partir del libro de Thomas Armstrong. *Op.Cit.* p. 46

4.5 EVALUACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE LOS ALUMNOS

Para trabajar en torno a las inteligencias múltiples de los alumnos, es necesario conocer sus inclinaciones, observar en cuales materias tienen mejores resultados, en cuáles se desempeñan mejor y en cuáles les cuesta más trabajo o se muestran más incómodos o indiferentes. Es bueno entablar también, buena relación con ellos y platicar de cómo les

gustaría que fueran las sesiones. Podría también accederse a las anotaciones conductuales de su profesor y entrevistar a sus padres. Para organizar toda esta información u observaciones sobre las IM de un alumno Thomas Armstrong propone un listado de cuestiones para evaluar las inteligencias múltiples de los alumnos. Este listado puede verse en el anexo de este trabajo.

4.6 PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN DE SESIONES USANDO LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Linda Campell (2004) menciona que la teoría de las inteligencias múltiples permite a los docentes transformar las actuales clases y unidades didácticas en actividades de aprendizaje multimodal para los alumnos. Debido a que muchos docentes trabajan dos o tres inteligencias sin dificultad, realizar el intento de incorporar capacidades adicionales implica correr riesgos y ser flexible. No obstante, tales esfuerzos brindan recompensas concretas. Resulta gratificante contemplar los avances en el entusiasmo, compromiso y nivel de logro de los alumnos mientras experimentan la expansión de su propia capacidad intelectual.

Con el objeto de infundir variedad en el trabajo del aula sin dificultades, presentamos los siguientes “Menús didácticos” en los que el docente encontrará opciones accesibles para expandir su repertorio pedagógico.⁷⁴

Menú lingüístico:

Utilizar la narración, organizar un debate, relatar un cuento o novela, realizar una presentación, crear un programa de radio dedicado, redactar un boletín o un folleto, inventar eslóganes, grabar un casete, disco o DVD, realizar una entrevista, escribir una carta, utilizar recursos tecnológicos para escribir, dejar que utilicen el pizarrón o pizarra electrónica.

Menú lógico-matemático:

Crear situaciones problemáticas, traducir a fórmulas, crear líneas del tiempo, diseñar y realizar experimentos, inventar juegos de estrategia, usar diagramas de Venn, crear silogismos, crear analogías para explicar temas, clasificar datos, utilizar recursos tecnológicos para calcular.

⁷⁴ Campell L. *Op. Cit.* p. 294

Menú corporal cinestésico:

Realizar simulacros, crear movimientos para explicar, crear una coreografía, inventar un juego de mesa o de movimiento, fabricar fichas o rompecabezas, armar o construir maquetas, realizar salidas de campo, diseñar búsqueda del tesoro, diseñar productos.

Menú visual-espacial

Diseñar tablas, asociaciones o gráficos, crear un espectáculo con diapositivas, dibujos, videos o álbum de fotografías, diseñar un póster, una cartelera o un mural, emplear sistemas mnemotécnicos para aprender, crear objetos artísticos, realizar dibujos arquitectónicos, crear anuncios publicitarios, variar la forma y el tamaño, utilizar códigos de colores para ilustrar o ejemplificar procesos, inventar juegos para exponer, pintar, esculpir, construir, usar el retroproyector o cañón, usar recursos tecnológicos para ilustrar o dibujar.

Menú musical:

Realizar una presentación con acompañamiento musical, Escribir la letra de una canción, cantar una canción que explique, reconocer patrones rítmicos, relacionar la letra de una canción con un tema o lección, presentar breves espectáculos musicales, fabricar un instrumento y utilizarlo para llamar la atención o explicar un tema, usar música para facilitar el aprendizaje, escribir un nuevo final para una composición musical para explicar o relacionar, crear un collage musical, usar recursos tecnológicos musicales.

Menú interpersonal:

Coordinar reuniones de debate, dramatizaciones, diseñar proyectos de trabajo social, fomentar y trabajar la enseñanza entre pares, planificar reglas de procedimiento, abordar problemas locales o globales para ejemplificar o relacionar, proporcionar y recibir retroalimentación, aportar capacidades propias para trabajos grupales.

Menú intrapersonal:

Crear analogías personales, describir cualidades que ayuden a llevar a cabo objetivos específicos, establecer y alcanzar objetivos, describir sentimientos al respecto, aplicar estrategias de aprendizaje autodirigido, escribir un pasaje de diario personal, explicar motivos para estudiar, recibir retroalimentación.

Menú naturalista:

Recopilar y clasificar información, confeccionar un diario de observaciones, comparar fenómenos meteorológicos, explicar semejanzas de especies animales o vegetales, crear taxonomías, utilizar lupas, binoculares, mapas, microscopios o telescopios, reconocer relaciones, encargarse del cuidado de plantas o animales, describir ciclos o patrones, especificar características, realizar experimentos y viajes de estudio al campo.

Si bien este listado ofrece numerosas opciones didácticas, los docentes han hallado otras maneras de utilizar los menús. Algunos entregan copias de ellos a sus alumnos y les solicitan que elijan las opciones que les resultan más apropiadas para abordar el aprendizaje de contenidos académicos.

Los docentes también han utilizado los menús como opciones para la evaluación. Luego de una revisión de los listados, los alumnos seleccionarán la manera como demostrarán lo aprendido. Siempre y cuando establezcan criterios claros respecto a la calidad del trabajo, los conocimientos y las habilidades que deben presentarse, los alumnos podrían comunicar sus logros por medio de gráficos, secuencias de movimientos, actividades gramáticas o canciones originales.

Los menús y las actividades de aprendizaje, si se les utiliza como herramientas para el aprendizaje, la evaluación, o el trabajo individual del alumno, permiten comprender que las ocho inteligencias son estrategias eficaces para la solución de problemas cuando se hace referente a los desafíos de la escuela y de la vida.⁷⁵

Para trabajar con la teoría de las inteligencias múltiples no existe un modelo único y determinado, los enfoques deben ser adaptados a las necesidades y al contexto de cada niño, ser planeados con realismo y responsabilidad. En las sesiones de refuerzo puede impartirse un tema con más de dos enfoques y verificar cuál es el más adecuado para seguir trabajando ese tema. Tampoco es recomendable forzar a los alumnos a trabajar contenidos teñidos de un enfoque de inteligencia, que es al momento, inadecuado para ellos. Los docentes que planean ayudas con enfoques de IM deberán estudiar y dominar en lo posible las habilidades requeridas para la explicación de los temas. Como ya se mencionó al inicio de este capítulo, la teoría de las inteligencias múltiples por sí misma no

⁷⁵ *Ibidem*, p. 297

es la solución en concreto, pero si se usa como ayuda en el marco didáctico, será de gran utilidad en el proceso constructivo de los alumnos.

4.7 EVALUACIÓN E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Si ya hemos llegado hasta este punto usando la teoría de las IM para ayudar a alumnos con retraso escolar, es necesario que la evaluación de los estudiantes sea también considerando los aspectos más generales de la teoría. Enseñar a los niños basándonos en su inteligencia más desarrollada es lo que hemos considerado en este capítulo como adecuado y la evaluación de estos niños debería comulgar también con esta idea. Evaluar entonces de forma tradicional o repitiendo las pruebas o los exámenes fracasados podría llegar a ser contradictorio a la propuesta presentada. Thomas Armstrong (1999). Las medidas auténticas de evaluación indagan la comprensión de materiales por parte de los alumnos de manera mucho más completa que las pruebas de elección múltiple o los test que requieren de llenar espacios en blanco. En particular las mediciones auténticas permiten a los alumnos mostrar qué han aprendido en contexto, en otras palabras, en un contexto que se acerca mucho al medio donde se esperará que ellos demuestren su aprendizaje en la vida real. Las medidas estandarizadas, por otro lado, casi siempre evalúan a los alumnos en medios artificiales muy lejanos del mundo real.⁷⁶ La evaluación que se propone es una que esté cubierta por un abanico amplio de instrumentos y métodos.

La evaluación auténtica descrita por Armstrong es la siguiente:

- Da a los maestros una “sensación vivencial” de la experiencia única del niño como estudiante.
- Ofrece experiencias interesantes, activas, vividas y emocionantes.
- Crean un medio en el que todos los niños tienen la oportunidad de triunfar.
- Permite a los maestros desarrollar currículos significativos y evalúa en el contexto del programa enseñado.
- Evalúa todo el tiempo de manera que arrojan una imagen más precisa de los logros del alumno.
- Pone los énfasis en las fortalezas del alumno; dice lo que pueden hacer y lo que está intentando hacer.

⁷⁶ Armstrong T. *Op. Cit.* p. 156

- Ofrece fuentes de evaluación múltiples que dan una visión más precisa de los progresos del alumno.
- Trata a cada alumno como un ser humano único.
- Ofrece una evaluación imparcial frente a la cultura de cada alumno al medir su desempeño; da a todos la misma oportunidad para tener éxito.
- Ofrece información útil para el proceso de aprendizaje.
- Considera la evaluación y la enseñanza como dos caras de una misma moneda.
- Compromete al niño en un proceso continuo de autoreflexión, aprendizaje con mediación y revisión.
- Describe el desempeño del niño en términos comunes que pueden entender sin dificultades los padres, los mismos niños y otras personas que no son educadores profesionales.
- Los resultados se expresan en productos valiosos para los alumnos y otros.
- Se ocupa tanto de los procesos como de los resultados finales.
- Examina a los alumnos de maneras no perturbadoras dentro del contexto de su medio de aprendizaje natural.
- Incluye las habilidades del pensamiento de orden superior e importantes dominios subjetivos (por ejemplo: la lucidez y la integridad).
- Estimula el aprendizaje por sí mismo.
- Ofrece a los alumnos el tiempo que necesiten para trabajar en la resolución de un problema, proyecto o proceso.
- Involucra la creación, hacer entrevistas, demostrar, resolver problemas, reflexionar, debatir y participar en muchas otras tareas de aprendizaje activo.
- Estimula el aprendizaje cooperativo.
- Compara a los alumnos con sus propios desempeños anteriores.

El requisito previo más importante para una evaluación auténtica es la observación. Hay que observar a los alumnos cuando manipulan los sistemas de símbolos de cada inteligencia. Se puede tomar nota de cómo participan en un juego de mesa lógico, cómo interactúan con una máquina, cómo bailan o cómo enfrentan una discusión en un grupo de aprendizaje cooperativo. Observar a los alumnos mientras resuelven problemas o producen algo en contextos naturales ofrece la mejor imagen de las competencias de los alumnos en la gama de materias que se enseñan en la escuela. El segundo componente más importante en la implementación de una evaluación auténtica es la documentación

de los productos de los alumnos y sus procesos de resolución de problemas.⁷⁷ Puede ser para este caso: Registros anecdóticos, carpetas con muestras de trabajo, audio casetes con lecturas o muestras tipo radio, video, fotografías, diario estudiantil, entrevistas con los alumnos y ejercicios relacionados con criterios, es decir, evaluaciones que en el momento muestren lo que el alumno es y no es capaz de hacer.⁷⁸

⁷⁷ *Ídem.*

⁷⁸ *Ibidem*, p. 157

5. CRITERIOS A CONSIDERAR EN LA PLANEACIÓN Y DESARROLLO DE LAS SESIONES DE REFUERZO

A esta altura, sería ideal culminar el trabajo con un diseño de programa alternativo que abarcara los temas y contenidos a desarrollar, uno que mostrara todas las estrategias y herramientas que fueran efectivas para todos los niños con retraso escolar. Uno que pudiera vaciarse en cartas descriptivas que, de aplicarse al pie de la letra, convirtiera mecánicamente a los alumnos en actores principales del aprendizaje y elevara la autoestima y las calificaciones al nivel óptimo y los dotara de conocimientos y competencias útiles y duraderas. Un programa que fuera siempre efectivo como una fórmula para obtener el volumen de un cuerpo geométrico.

Sabemos que lo anterior es imposible. Pero paradójicamente, y en la realidad, el profesor encargado de las sesiones de refuerzo realiza una labor más parecida a la ingeniería, pues afortunadamente los niños nunca son iguales, tienen necesidades, gustos, capacidades e intereses diferentes, además de inteligencias disparejamente desarrolladas. Así que resultaría imposible diseñar un plan maestro que mostrara el proceso paso a paso para resanar los huecos de aprendizaje en cada niño.

Las estrategias que pueden resultar hoy efectivas con un niño, mañana pueden ser completamente erradas o inservibles para otro. Cómo vamos a lograr nivelar a los estudiantes, cómo vamos a lograr entonces que los alumnos puedan tener un nivel adecuado de conocimientos, que les permitan tener éxito en el grado en el que se encuentran y que les asegure la promoción a niveles más avanzados de escolaridad.

Pareciera que se ha llegado a un callejón sin salida, sin embargo sí pueden considerarse algunos criterios para la planeación y el trabajo que cada maestro desarrolle con sus alumnos. Para ello es recomendable realizar un diagnóstico del niño, planear y evaluar conforme a las particularidades, basados en criterios fundados en las teorías ya propuestas en este trabajo.

A continuación se describirá una sugerencia metodológica de sesiones de refuerzo que ha sido diseñada y matizada por la experiencia personal, teniendo la flexibilidad de ser modificada para su delimitación o aumento según las necesidades.

5.1 DIAGNÓSTICO

En el primer capítulo, se señaló la importancia de realizar las sesiones de refuerzo en dos modalidades, la primera consiste en la prevención y la segunda en la corrección, enfocadas principalmente en nivelar a los alumnos para que puedan aprender significativamente los contenidos del plan de estudios. A continuación el diagnóstico en las dos vertientes.

- Diagnóstico de un alumno que requiere de refuerzo preventivo: Es un niño que ha tenido un rendimiento escolar regular pero que en últimas fechas ha mostrado retraso o aparente incompreensión de temas nuevos. Se puede observar: falta repentina de interés, calificaciones en los exámenes recientes más bajas de lo normal, reducida participación e inseguridad para realizar el trabajo.
- Diagnóstico de un alumno que requiere de refuerzo de corrección: Es un niño que se ha retrasado de manera tal que su rendimiento escolar es bajo a nivel crítico: Desde el principio de ciclo sus resultados en los exámenes y producciones han sido bajos, no participa, su interés por lo escolar es escaso o nulo, argumenta no saber de los temas aunque parcialmente los domine, los trabajos en sus libros y cuadernos están incompletos además de que su actitud comienza a influir de forma negativa en sus compañeros.

5.2 DETECCIÓN DE LAS CAUSAS EXTERNAS, INTERNAS Y CURRICULARES

Antes de planear las sesiones, una vez que un niño ya es candidato a recibir el apoyo de refuerzo, es necesario indagar las causas del por qué el alumno se ha retrasado. Como ya se ha dicho en el presente trabajo, dicho retraso puede deberse más a situaciones externas y administrativas que internas, es decir, barreras para el aprendizaje que el estudiante padece pero que no genera, pues en estos casos se trata de niños que no tienen trastornos cerebrales observables o dificultades de aprendizaje derivadas de tales trastornos.

Si se detecta y trabajan los temas o contenidos que necesitan refuerzo, sin atender primero a lo que lo ha generado, no se hará otra cosa que resanar temporalmente el problema pero éste se seguirá recurriendo.

Es importante entonces identificar el problema medular del retraso en el niño, por ejemplo, se mantiene despierto hasta altas horas de la noche y en la mañana no desayuna, o tal

vez sus papás se encuentran en proceso de divorcio, el estilo de impartición de clases de su profesor titular es inadecuado a su estilo de aprendizaje, estuvo enfermo y faltó semanas a la escuela o se cambió de escuela.

Siempre habrá aspectos en la vida del niño en el que el profesor no pueda intervenir directamente, pero si podrá entrevistarse con los padres y hacerles conscientes y partícipes de las necesidades del niño. En la medida posible, solucionar todos estos problemas antes o a la vez que el niño recibe el apoyo de nivelación.

5.3 DETECCIÓN DE NECESIDADES ESPECÍFICAS

Una vez detectado y trabajado el o los problemas de raíz se puede entonces buscar la solución a las necesidades específicas, que en la mayoría de los casos, se descubren antes que la causa medular, es decir, el profesor ha reportado a determinado alumno como de rendimiento deficiente porque no participa y porque el resultado de los exámenes es reprobatorio. Pero no reportó que es porque él mismo no planeó bien sus clases, no procuró investigar si los niños tenían los conocimientos previos mínimos suficientes o tal vez porque no ha usado los recursos didácticos adecuados, por mencionar un trío de ejemplos.

Se realizará entonces una serie de pruebas contextuales para detectar las necesidades específicas. Por ejemplo: Revisar el último examen realizado y retomar los puntos en donde hay posible retraso, muchos alumnos obtienen mala calificación cuantitativa por no leer las instrucciones, por nerviosismo o simplemente aún no se han adaptado a las pruebas escritas. Entonces el profesor puede adaptar las mismas cuestiones del examen a un formato oral o contextualizado. La observación del profesor en la explicación, desarrollo o dominio de los temas será vital para identificar si ese contenido merece refuerzo particular, si puede verse en conjunto, si se ha tratado de una falta de maduración o si realmente no hay problemas significativos con ese contenido específico.

5.4 PLANEACIÓN

Ángel Díaz Barriga (1999) Lejos de quienes piensan que los programas son un problema exclusivo de la burocracia escolar, se puede decir que son un espacio que permite que el docente recree sus ideales pedagógicos, y como tal pueda convertirse en un ámbito para la experimentación de sus mejores ideas educativas, si tanto los docentes

como las instituciones entienden los diversos significados de un programa; un programa es un punto de partida, es un proyecto, es la posibilidad de ejecutar el trabajo en el aula y, simultáneamente, es el espacio donde el docente está obligado a inventar, a revisar si los grandes proyectos, metas y utopías de la educación se pueden realizar en determinadas condiciones escolares y grupales. De esta manera, el programa es un espacio vivo y un reto a la creatividad, y no un cartabón que se debe seguir como lo suelen considerar sus críticos.⁷⁹

Cuando los niños se encuentran en su horario ordinario de clases, las clases que reciben se apegan al plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública, los profesores para ello, realizan una planeación anual en base a éstos contenidos, dosificación de temas y la planeación semanal en cartas descriptivas que si bien funcionan en elaborados programas de capacitación, en el salón de clases con niños de primaria no tienen el mismo impacto o utilidad. En honor a la verdad es difícil llevar a cabo el programa al pie de la letra y en los tiempos establecidos, ya que los grupos son distintos cada ciclo y no es posible adivinar cuánto tiempo tomará en realidad ver correctamente un tema, en ocasiones incluso, hay que regresar a ver temas previos y necesarios antes de poder abordar algún tema del programa.

Cuando los profesores realizan su planeación semanal imaginan cómo abordar los temas con el grupo y en base a las características generales del mismo, planean los temas, se plantean objetivos, definen las competencias a perseguir, las actividades a realizar, los tiempos de las actividades, la evaluación y material didáctico a utilizar. Esto favorece a muchos niños pero deja indudablemente de lado a muchos otros.

Si en esta propuesta partiéramos de la idea de realizar cartas descriptivas en el modo en que se hace en clases ordinarias, seguramente obtendríamos resultados no favorables. La planeación de los temas a reforzar, debería ser personalizada en estilo y contenido y, cada profesor tendría la libertad de experimentar métodos, de crear estrategias, de explorar recursos didácticos y de evaluar el desarrollo en todo momento, es decir, evaluar con mayor énfasis en el proceso más que en el resultado final.

Ángel Díaz Barriga (1999) respecto a la planeación en cartas descriptivas, dice lo siguiente:

⁷⁹ Díaz Barriga A., *Didáctica y currículum*, Editorial Paidós Mexicana S.A., México, 1999, p. 13

Cuando en un sistema educativo se proporcionan a los docentes cartas descriptivas en vez de programas escolares, se olvida que en un grupo escolar todo proceso de aprendizaje adopta particularidades específicas. Una programación tan rígida no es sino, la tecnificación del acto educacional. Por ello, resulta inadecuado el modelo de las cartas descriptivas para los programas escolares, dado que omiten toda una serie de análisis en relación con el plan de estudios, el problema del contenido y las condiciones psicosociales que afectan el aprendizaje.⁸⁰

La planeación entonces podrá darse en formato flexible pero enfocada al marco constructivista, al trabajo en ZDP y a la teoría de las inteligencias múltiples. De dicha manera se personaliza una planeación para las necesidades de cada alumno, en apego al programa institucional pero resanando los huecos que han originado retraso.

5.5 REALIZACIÓN

Para llevar a cabo las sesiones de ayuda será necesario favorecer el desarrollo de los siguientes puntos:

- a) Adecuada infraestructura del lugar,
- b) Los tiempos,
- c) El diagnóstico,
- d) La detección de necesidades,
- e) Planteamiento de objetivos,
- f) La motivación de los alumnos y la propia del maestro,
- g) La programación constructiva de las sesiones,
- h) Los recursos didácticos,
- i) La ejecución y
- j) La evaluación.

Antes de comenzar, habrá que procurarse un lugar reservado para las sesiones, un aula exclusiva por ejemplo, deberá estar limpia, tener excelente iluminación, con mucho oxígeno, ser espaciosa y de ser posible no deberá contener más de ocho alumnos. No se recomienda mezclar alumnos de grados avanzados con los niños de los primeros grados. Para hacerlo práctico pueden agruparse niños por el nivel de conocimientos y no por la

⁸⁰ *Ibidem* p. 31

edad o el grado. Los niños que se encuentran en proceso de alfabetización sí deberán tener su propio horario y sus grupos deberán tener el menor número de alumnos, los grupos se harán más grandes en los casos de niños con leve retraso o bien en grados avanzados de primaria, se recomienda también que los profesores encargados del refuerzo no sean los mismos que atienden a los alumnos en clases ordinarias. El ambiente dentro del aula deberá ser amable, tranquilo y se deberá procurar que los niños estén felices, incluir algo de buen humor desde el inicio de las sesiones relaja, despierta y predispone positivamente a los alumnos; ya que si estudian en turno matutino, ya han tenido un horario escolar de trabajo y pueden no estar en condiciones propias para el refuerzo. Es bueno también fomentar en ellos el saludo y la camaradería.

Además, siendo muy importante, los profesores encargados deberán ser aquellos quienes muestren franca vocación por la enseñanza, por ser aquellos que no se cansan en buscar estrategias e ingeniar, antes y durante, en el uso de las herramientas que enseñan a desarrollar en sus alumnos.

La función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda ajustada a su competencia.⁸¹

Respecto a los tiempos de las sesiones bien pueden ser de tres veces por semana, con una duración máxima de dos horas, siendo la de una hora y media la recomendada, ya que hay tiempo suficiente para indagar sobre las Zonas de Desarrollo Próximo de los alumnos o bien para evaluar los conocimientos previos y adaptar, readaptar o ejecutar lo que se ha planeado, evaluar sobre la marcha el proceso de aprendizaje e intervenir, cerrar el tema, hacer la retroalimentación y despejar dudas. En experiencia personal, una hora muchas veces no es suficiente.

De acuerdo con Coll, “El profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas; pero esto solo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica constantemente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación”. Esto significa que en la interacción educativa no hay sólo una asistencia del profesor al alumno, sino ambos gestionan de manera

⁸¹ Díaz Barriga, A. F. y Hernández R.G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, McGraw-Hill, Interamericana Editores, S.A. de C.V., México, 2002, p. 6

conjunta la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada.⁸²

El conocimiento del plan de estudios del ciclo es indispensable, y la acción en torno a Zonas de Desarrollo Próximo deberá estar presente en todo momento.

De acuerdo a Vygotsky y su teoría constructivista, los siguientes aspectos facilitarán los procesos de aprendizaje en las sesiones de refuerzo:

- El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. El maestro debería ser capaz de determinar la “Zona del Desarrollo Próximo” en la que se encuentra el niño y formular en relación a ese nivel los objetivos que se propone lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas que favorecen conductas de imitación.
- La interacción con los pares en el contexto de la escuela, facilita el aprendizaje, y ello por las siguientes razones:
 1. La necesidad de verificar el pensamiento surge en situaciones de discusión. La capacidad del niño para controlar su propio comportamiento nace en estas situaciones.
 2. Importancia de los procesos de “Internalización”. Lo que la persona aprende en situaciones colectivas debe ser internalizado. En este sentido cuando la persona es capaz de utilizar un lenguaje interno sus interacciones con el entorno social se enriquecen y se van haciendo cada vez más complejas.

5.6 EVALUACIÓN

Eulalia Brasedas (1998) menciona que la evaluación es indispensable para valorar si se presta una atención adecuada a la diversidad de los alumnos del grupo y si se les están proporcionando experiencias pertinentes que les ayuden a avanzar y a desarrollarse. Por un lado, hay que evaluar y revisar las actividades que se llevan a cabo para comprobar si permiten que no todos los pequeños tengan que hacer exactamente lo mismo. Es decir, si

⁸² *Ibidem* p.7

se trata de actividades que permiten niveles de exigencia diferentes y adecuados a las diversas competencias de los niños y niñas.⁸³

En el capítulo cuarto, se habló de la evaluación en apego a la teoría de las inteligencias múltiples, un tipo de evaluación que considera el tipo de inteligencia, habilidades o competencias de los alumnos para ser evaluados. En esta idea se evalúa para conocer las dificultades y necesidades y así, planificar situaciones de enseñanza diversificadas. Se habló también de la conveniencia de ejecutar evaluaciones auténticas que se dan de manera contextualizada, en contra de las evaluaciones finales tradicionales. Ahora se profundizará sobre la evaluación recomendada de las ayudas personalizadas.

La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza debe considerarse como una actividad necesaria, en tanto que le aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que le permitirá la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a promover o perturbar dicho proceso. Sin la actividad evaluativa, difícilmente podríamos asegurarnos de que ocurriera algún tipo de aprendizaje, cualquiera que éste fuera, o nos costaría mucho saber apenas nada sobre los resultados y la eficacia de la acción docente y de los procedimientos de enseñanza utilizados. Sin la información que nos proporciona la evaluación, tampoco tendríamos argumentos suficientes para proponer correcciones y mejoras.⁸⁴

Evaluar no es un acto final, los alumnos están acostumbrados a ser evaluados con exámenes parciales o finales, los cuales sólo les causan angustia y temor y los resultados no se usan para superarse, en general el fin de esos exámenes es proporcionar una calificación de carácter meramente cuantitativo. Además, los exámenes que se aplican normalmente en las escuelas no arrojan resultados veraces sobre el aprendizaje real de los alumnos o de los temas que necesitan refuerzo, los exámenes entonces rara vez son significativamente abordados para la mejora, es decir, los alumnos ven los taches en sus hojas, pero en clase, después de obtener el resultado, no se toma el tiempo para analizar por qué han estado mal, ni mucho menos el repaso del tema. La calificación del examen queda encapsulada en una boleta de calificaciones, para posteriormente partir con contenidos del siguiente nivel sin preparar o reforzar aspectos que serán necesarios para poder adquirir conocimientos más complejos.

⁸³ Brassedas E., *et al. Aprender y enseñar en educación infantil*, Editorial Graó, Barcelona, 1998, p. 194

⁸⁴ *Ibidem*, p. 352

Entonces la evaluación, ni en las clases ordinarias, ni en las sesiones de refuerzo deberá inclinarse a un último tiempo. La evaluación propuesta en este trabajo es aquella que se dé en por lo menos tres tiempos: a) al inicio, como diagnóstico para ver con qué previos cuenta el alumno, b) sobre la marcha, es decir la evaluación del proceso para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas, proporcionar ayuda y retirarla progresivamente si el alumno demuestra que maneja los contenidos, y también sirve para comprender el funcionamiento cognitivo del alumno y, c) al final, que nos muestra si un aprendizaje o producción está bien realizado o aprendido o, si se requiere cambiar la estrategia, los recursos o el enfoque.

En este modelo de evaluación los niños muchas veces no notan que están siendo evaluados por su profesor, por el contrario, se fomenta incluso que ellos mismos evalúen su aprendizaje y consideren manipular los contenidos a modo de generar ajustes pertinentes. En el enfoque constructivista se busca que los alumnos desarrollen la capacidad de autorregular y autoevaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes.

El interés del profesor al evaluar los aprendizajes debe residir en:

- El grado en que los alumnos han construido, gracias a la ayuda pedagógica recibida y al uso de sus propios recursos cognitivos, interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados.
- El grado en que los alumnos han sido capaces de atribuir un valor funcional (no solo instrumental o de aplicabilidad, sino también en relación con la utilidad que estos aprendizajes puedan tener para otros futuros) a dichas interpretaciones.

Valorar el grado de significatividad de un aprendizaje no es una tarea simple. En principio, se debe tener presente en todo momento que el aprender significativamente es una actividad progresiva que sólo puede valorarse cualitativamente.⁸⁵

Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández (2002) describen en su libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* tres tipos de evaluación importantes:

Técnicas de evaluación informal:

Se utilizan en episodios de enseñanza de duración breve y se utilizan a discreción.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 360

- Observación de las actividades realizadas de los alumnos. (Registros anecdóticos, listas de control o diarios de clase).
- Exploración de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.

Técnicas semiformales:

Requieren de mayor tiempo para su elaboración, respuestas duraderas y pueden calificarse.

- Los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase.
- Las tareas y los trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlos fuera de clase. (Ejercicios, solución de problemas, visitas a lugares determinados, trabajos de investigación en la biblioteca, en museos o el ciberespacio).
- La evaluación de portafolios. (Colección de producciones como ensayos, análisis de textos, composiciones escritas, problemas matemáticos resueltos, dibujos, ideas sobre proyectos, reflexiones personales, grabaciones, ejercicios digitalizados, mapas conceptuales, exámenes).

Técnicas formales:

Exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticados y suelen aplicarse a situaciones que demandan un mayor grado de control. Este tipo de técnicas suelen utilizarse al finalizar un ciclo completo de enseñanza y aprendizaje.

- Pruebas o exámenes. (Para medir capacidades generales y no conocimientos y habilidades específicos, se recomienda el uso muy consensuado de este recurso para evaluar contenidos vistos en las sesiones de refuerzo).
- Mapas conceptuales. (Considerar la calidad de la organización jerárquica conceptual, apreciar la validez y precisión semántica, nivel de integración correcta de conceptos y ejemplos incluidos en el mapa).
- Evaluación del desempeño. (Diseño de situaciones donde los alumnos demuestren sus habilidades aprendidas como las evaluaciones auténticas).

Al evaluar se deberá dar mayor importancia a las competencias adquiridas que al manejo memorístico de los contenidos. La planificación de los contenidos siempre deberá buscar la utilidad en la realidad y provocar situaciones de enseñanza diversificadas.

CONCLUSIÓN

El motivo de la realización de esta tesina, con la propuesta de apoyo pedagógico para los niños que requieren de refuerzo o nivelación es primordialmente la profundización y sobre todo la argumentación que requería para cristalizar una serie de ideas de la propuesta pedagógica que ya llevaba más de tres años trabajando, muchas veces a ensayo y error y muchas otras con la ayuda de la poca experiencia en docencia con la que contaba al inicio. Pero siempre con las bases pedagógicas que aprendí en la universidad.

Dio mucha fuerza a la idea de trabajar dicha propuesta, el hecho de darme cuenta que en la mayoría de los casos el retraso escolar de los niños se debía a cuestiones ajenas a sus capacidades y competencias. Y que, las ayudas pedagógicas brindadas realmente impulsan a los niños. Muchas veces he atestiguado que los niños aprenden, incluso más rápido en sesiones de ayuda que en sus clases ordinarias y también que muchas veces sus padres ignoran el verdadero potencial de sus hijos.

Desde el comienzo de las sesiones y con el apoyo de padres, maestros e incluso de compañeros de clase más experimentados, se obtienen en los niños, resultados positivos en la autoestima, la autonomía, el aprendizaje en el aula, la conducta observable, la integración y las calificaciones. A mediano plazo el acceso a niveles más complejos y avanzados de educación formal.

Las sesiones de ayuda pedagógica compensan las carencias y el retraso escolar tomando en cuenta las necesidades y estilos de aprendizaje más adecuados para cada niño, conforme al programa pero ofreciendo un ambiente más adecuado para el aprendizaje. Ello prevendrá un retraso mayor y corregirá, con trabajo constante, un retraso crítico. Evitando así que un niño tenga que repetir un ciclo escolar completo o incluso que deserte.

Se consideró en el capítulo primero señalar aspectos importantes del sentir de un niño que se ha retrasado curricularmente y del medio que lo rodea. De modo que la estabilidad familiar es muy importante para cualquier integrante de la misma, pero en el niño cobra un significado aún mayor. Cuando existen problemas en el núcleo familiar del niño, éste no rinde en la escuela. En muchos casos los niños provienen de familias desintegradas, las carencias afectivas, económicas o de atención hacen que la prioridad del alumno no sea aprender los conocimientos del programa, su atención se basa más bien en necesidades

básicas como el alimento o el desfogue. Estas barreras para el aprendizaje obstaculizan el aprendizaje o la eficacia de los métodos o formas de enseñanza y de la planeación de las clases ordinarias.

Se propuso brindar las ayudas en dos modalidades, la primera consiste en el refuerzo preventivo, en el que los niños puedan reforzar temas y adquirir conocimientos y herramientas que les permitan seguir avanzando a la velocidad requerida por el programa. Y el segundo que es el refuerzo correctivo, que es el que requiere de mayor personalización y de mayor apoyo de la teoría constructivista de la corriente social, específicamente la de Lev Semenovich Vigotski y del abanico de alternativas que brinda la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

A través de las sesiones personalizadas se atiende a la diversidad, teniendo presente que los alumnos presentan notables diferencias en:

- Maneras de aprender.
- Inteligencias.
- Necesidades educativas.
- Conocimientos y experiencias previas.
- Concepciones de lo que es el aprendizaje y el trabajo escolar.
- Formas de demostrar los aprendizajes realizados.

Para estas sesiones se escogió como marco teórico el constructivismo en su enfoque social ya que se considera como el que mejor se ajusta para soportar la propuesta ya que en un entorno de convivencia y retroalimentación los niños aprenden mejor.

Díaz Barriga y Hernández (2002). Mencionan que el constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas, que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.

En conclusión, el constructivismo de Vigotski postula un enfoque sociocultural:

- Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica.
- Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social.
- Creación de ZDP.
- Origen social de los procesos psicológicos superiores.
- Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica.
- Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca.
- Evaluación dinámica y en contexto.⁸⁶

En el capítulo segundo se destacó trabajar en torno a ZDP ya que ésta surge generalmente como el contexto para el crecimiento a través de la ayuda. Como un punto de partida confiable para trabajar con los alumnos. En cada alumno y para cada contenido de aprendizaje existe una zona que esta próxima a desarrollarse y otra que en ese momento está fuera de su alcance.

En la ZDP es en donde deben situarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es donde se desencadena el proceso de construcción de conocimiento del alumno y se avanza en el desarrollo. No tendría sentido intervenir en lo que los alumnos ya pueden hacer solos.

La ayuda ajustada entonces contendrá retos que los alumnos puedan abordar y afrontar gracias a la combinación de sus propias posibilidades y de los apoyos e instrumentos que reciba de su profesor. Siempre con cuestiones o elementos del interés de los alumnos y permitir que incluso ellos mismos escojan los instrumentos o los métodos que sean más cómodos para su construcción pero siempre guiados por el profesor. Se les puede ofrecer modelos de actuación, formular indicaciones, sugerencias, interacción con compañeros que dominan mejor el tema e intercambio de opiniones y experiencias entre iguales; además elogiar, siempre que sea pertinente, su trabajo, esfuerzo o participación.

⁸⁶ Díaz Barriga, A. F. y Hernández R.G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, McGraw-Hill, Interamericana Editores, S.A. de C.V., México, 2002, p. 31

Ofrecer una ayuda ajustada al aprendizaje escolar supone crear ZDP y ofrecer asistencia y apoyos en ellas, para que, a través de esa participación y gracias a esos apoyos, los alumnos puedan ir modificando en la propia actividad conjunta sus esquemas de conocimiento y sus significados y sentidos, y puedan ir adquiriendo más posibilidades de actuación autónoma y uso independiente de tales esquemas ante situaciones y tareas nuevas, cada vez más complejas.⁸⁷

Finalmente es importante tomar en cuenta que una ayuda ajustada que es efectiva con un alumno o con cierto grupo de alumnos, puede no serlo en absoluto para otros. La ayuda brindada como ya se ha dicho, requiere de personalización, de ajustes y diseños adaptados incluso sobre la marcha. Por ello es que no se propone una receta o compendio de consejos prácticos que sólo funcionaran con la minoría. Cada profesor deberá identificar las cualidades y destrezas, a la vez que las deficiencias y debilidades de sus alumnos para poder atender la diversidad e intervenir de manera significativa en la creación y trabajo en la ZDP.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor no puede hacer el trabajo por el alumno, no puede aprender por él. La acción del profesor deberá ser de presentarle problemas que el niño tenga que resolver para después, propiciar la discusión entre iguales del resultado y de cómo se ha llegado a esa resolución. Los problemas que proponga el profesor deberán estar apenas por encima del nivel de desarrollo de los alumnos, para organizar un procedimiento nuevo de resolución. Estos problemas tratarán de asuntos de actualidad y pertinencia, es decir, que le sean significativos.

La motivación por aprender es importante, pero debemos resaltar la importancia de la motivación intrínseca sobre la extrínseca. Se considera oportuno que los niños estén dispuestos a aprender. Si los alumnos se encuentran en sesiones de refuerzo, que es trabajo, estudio, esfuerzo y tiempo extracurricular, es muy probablemente, y como ya se ha dicho, porque sus calificaciones son bajas y por ello han sido previamente etiquetados como alumnos que se retrasan. La actitud de los niños puede ser generalmente de dos tipos, en el primero puede que se encuentren motivados por que confían en que la ayuda que recibirán, los hará salir del bache en el que temporalmente se encuentran, pues sus padres y profesores, les han dicho que son alumnos capaces y que pueden lograrlo, ellos mismos lo consideran así y saben que con un poco de ayuda estarán pronto al nivel de

⁸⁷ Coll, C. *et al. Constructivismo en el aula*, Editorial Graó, de IRIF, S.L., Barcelona, 2005, p. 105

las exigencias curriculares. En la segunda situación podremos encontrar los estudiantes que ven en las sesiones de refuerzo trabajo extra al estilo “Más de lo mismo” pues nadie les ha explicado en qué consisten dichas sesiones ni cuáles son sus beneficios a corto y largo plazo. Incluso sea probable que la etiqueta que les fue designada la lleven con toda credulidad y resignación de modo que les queda escaso ánimo de participar en las sesiones y su actitud sea negativa para el trabajo. También los niños pueden estar desmotivados por aspectos no sólo socioculturales, sino también por cuestiones fisiológicas que les afectan.

A. H. Maslow (1954) propuso una relación de jerarquía de dominancia entre motivos fisiológicos y psicológicos. En la base de la escala se hallan las necesidades fisiológicas. Estas son seguidas por las necesidades de seguridad, de pertenencia, de amor, de estimación y en lo alto, las de autorrealización. Según Maslow, es preciso atender primero a las necesidades inferiores para que la conducta del niño pueda verse intensamente influida por necesidades superiores de la escala.

Por ejemplo, difícilmente puede esperarse que un niño con hambre crónica se interese especialmente por cuestiones de seguridad, status, o de rendimiento en la escuela. Su preocupación principal está en conseguir comida y sus energías psíquicas irán orientadas hacia ese objetivo.

Maslow dice también que si no son atendidas las necesidades de supervivencia del alumno, no se verá impulsado por los motivos necesarios para el aprendizaje.⁸⁸

Los profesores encargados de impartir sesiones de refuerzo deberán procurar platicar con cada alumno e indagar sus necesidades y expectativas, entablar una relación amena y brindarle confianza a la vez que se le incentive y estimule en sus habilidades más desarrolladas. Esto significa hacerle ver que ha desarrollado capacidades que son igualmente significativas para la vida pero que necesita reforzar otras que le ayudarán con su aprovechamiento escolar y con su adquisición de nuevas competencias para la escuela y para la vida.

Se concluye también en este trabajo que no sólo los maestros deberían conocer teorías como las inteligencias múltiples o la ZDP, los alumnos también deben saber que todos

⁸⁸ Ball, S. et. al., *La motivación educativa.*, Narcea S.A., Madrid, 1988, pp. 203 y 204

son inteligentes en múltiples aspectos y que estas inteligencias se desarrollan para su beneficio en la proporción que se les trabaja o estimula.

El simple hecho de saber que se aprende es reconfortante, muchos alumnos sienten clara satisfacción al sentir que dominan los temas vistos. Y se esfuerzan por aprender por que les gusta sentir ese placer, los niños que no han aprendido o dominado determinado tema pueden experimentar una severa frustración y negación hacia aprendizajes nuevos. La actitud de su profesor frente a este alumno será de gran importancia para su estima y seguridad. Sería un avance interesante que el alumno, con ayuda de su profesor, pudiera darse cuenta de que los temas que no ha comprendido, ha sido porque no ha madurado o no tiene los esquemas adecuados para construir ese nuevo aprendizaje pero, que en las sesiones de refuerzo encuentra, diseña y usa herramientas que le ayudarán. Entonces progresivamente se hace consciente de que experimenta ZDP y puede trabajar en ellas para su beneficio. A final de cuentas el niño es el único responsable de crear estructuras cognitivas y necesita ser consciente de cómo es que aprende y en qué condiciones lo hace mejor.

En el capítulo cuarto se refirió a la pertinencia de la consideración de la teoría de las inteligencias múltiples, esto significa el reconocimiento de que los niños no aprenden de forma semejante, sino que desarrollan habilidades de diferente forma y a diferentes niveles y que es recomendable considerar la teoría para la planeación, ejecución y evaluación de las sesiones de ayuda.

En resumen, el alumno con necesidad de refuerzo escolar adquiere, con la ayuda de su maestro y posteriormente por sí solo, un conjunto de herramientas, conocimientos y técnicas que le permiten:

- Reforzar sus habilidades.
- Desarrollar la conciencia de autonomía y la capacidad de conducir sus propios procesos de formación.
- Tomar un rol activo en el proceso de aprendizaje.
- Mejorar su autoestima.
- Nivelarse curricularmente respecto a sus pares.

- Acceder a niveles más complejos de educación formal.

Es necesario subrayar además, que las sesiones deberán formar para acrecentar el abanico de habilidades más que el de conocimientos, es decir, dar mayor impulso a la adquisición de competencias que de conocimientos memorísticos. Que las habilidades desarrolladas en la escuela o en las sesiones de ayuda sirvan para la vida cotidiana pero también para favorecer el acceso a contenidos más avanzados.

Tengo que reconocer que, en la mayoría de las veces, no es fácil el trabajo con los niños que requieren de refuerzo curricular porque normalmente, al inicio, se encuentran convencidos de que han fracasado. Muchos de los niños que he atendido son aquellos que han sido negativamente etiquetados y maltratados, pero que muestran un significativo progreso con el simple hecho de hacerles sentir su importancia y de hacerles conscientes de lo desarrollable de sus capacidades. En ocasiones resulta más difícil hacer que los niños desechen la idea, que les ha sido duramente sembrada, de que son lentos o impedidos para aprender, a que aprendan los temas que les hacía falta e incluso temas nuevos y más complejos. Con el trabajo constante en las sesiones, es gratificante observar como su autoestima y nivel académico incrementan.

El empeño central de una labor pedagógica de esta naturaleza es mostrarles a los niños que todos son igual de valiosos pero, algunas personas se desenvuelven mejor en unas áreas que en otras, cuando un niño se retrasa, es necesario ayudarlo para que regrese al nivel de sus pares, recordar que los alumnos brillantes no son únicamente los que tienen buenas calificaciones en matemáticas, todos los niños son brillantes en alguna actividad, tarea o inteligencia. Es cuestión de ayudarles si se han retrasado, potenciar sus habilidades y sobre todo, enseñarles a automotivarse y autopotenciarse.

El éxito académico no garantiza el éxito en la vida profesional, pero sí puede ayudar en el acceso a niveles superiores de educación, a nivelar pues a los alumnos para que puedan acceder a estos niveles más avanzados de educación formal.

Esta propuesta de trabajo, en los anteriores capítulos estudiada, bien podría ser abordada para su ejecución en las escuelas primarias como medida preventiva y correctiva ante el retraso masivo e individual de los alumnos y se adapta también para el trabajo de profesores y pedagogos particulares que atienden a niños que experimentan barreras para la educación.

El retraso escolar se puede combatir con sesiones de ayuda pedagógica, en donde se efectúe una planeación adaptada a las necesidades de cada alumno y se combatan aquellas barreras que le impiden continuar al ritmo de la clase ordinaria en el aula.

Con el trabajo en conjunto de padres, maestros, actores del sistema educativo, alumnos y pedagogos se reduciría en buena medida la deserción o el llamado fracaso escolar, se atendería a la diversidad y al derecho que los niños tienen de recibir una educación de calidad.

FUENTES

A) BIBLIOGRÁFICAS.

1. Armstrong, Thomas. *Las inteligencias múltiples en el aula*, Ediciones Manantial SRL, Buenos Aires, 1999. 240 p.
2. Ávila, Rafael. *Fundamentos de pedagogía, hacia una comprensión del saber pedagógico*, Colección Semanarium, Editorial Magisterio, Bogotá D.C., Colombia, 2007. 209 p.
3. Ball, Samuel. *et. al. La motivación educativa. Actitudes, intereses, rendimiento, control*, Narcea S.A., Madrid, 1988. 224 p.
4. Brasedas, Eulalia. *et al. Aprender y enseñar en educación infantil*, Editorial Graó, Barcelona, 1998. 383 p.
5. Callabed, Joaquín. *et al. El niño y la escuela. Dificultades escolares*, Laertes S.A. de Ediciones, Barcelona, 2002. 158 p.
6. Campbell, Linda. *et al. Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*, Editorial Troquel S.A., 2004. 351p.
7. Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*, Edelvives, Zaragoza, 1993
8. Cazden, C. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Paidós, España, 1988. 235 p.
9. Coll, César. *et al. Constructivismo en el aula*, Editorial Graó, de IRIF, S.L., Barcelona, 2005. 183 p.
10. Delval, J. *Hoy todos son constructivistas*, Cuadernos de Pedagogía, 1997. 257 p.
11. Díaz Barriga, Frida. *Didáctica y currículum*, Editorial Paidós Mexicana S.A., México, 1999. 207 p.
12. Díaz Barriga, Frida y Hernández Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, McGraw-Hill, Interamericana Editores, S.A. de C.V., México, 2002. 465 p.
13. Díaz Barriga, Frida. *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill, 2006. 171 p.
14. Dubrovsky, Silvia. *et al. Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*, Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V., 2000. 95 p.

15. Ferrini, Rita. *Hacia una educación personalizada*, Editorial Limusa S.A. de C.V., México, 1991. 199 p.
16. Frawley, William. *Vygotsky y la ciencia cognitiva*, Paidós, Barcelona, 1999. 351.
17. Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI Editores S.A. de C.V., México, 2003. 139 p.
18. García Hoz, V. *Educación personalizada*, Ediciones Miñón, S.A., Valladolid, España, 1972. 352 p.
19. García, Nélica. *Quiero aprender, dame una oportunidad. Propuesta teórico-práctica para resolver las dificultades en el aprendizaje escolar*, Editorial Gedisa, S.A., Barcelona, 1997. 212 p.
20. Gardner, Howard. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas*, Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1993. 292 p.
21. Gilbert, Ian. *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*, Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 2005. 231 p.
22. Granados, P. *Diagnóstico pedagógico (Aprendizajes básicos, factores cognitivos y motivación)*, Editorial Dykinson, S.L., Madrid, 2003. 369 p.
23. Kyriacou, Chris. *Ayudar a alumnos con problemas*, Ediciones Octaedro S.L., Barcelona, 2005. 217 p.
24. Laplanche, Jean. y Pontalis, Jean Bertrand. *Diccionario de psicoanálisis*, Labor, Barcelona, España, 1971. 536 p.
25. Martínez, Baudilio. *Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo*, Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid, España, 1986. 223 p.
26. Newman, Denis. *et al. La zona de construcción del conocimiento*, Ediciones Morata S.A., Madrid, 1991. 175 p.
27. Riviere, Ángel. *La psicología de Vygotski*, Visor, Madrid, 1994. 100 p.
28. Salas, Raúl E. *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*, Editorial Magisterio, Bogotá D.C., Colombia, 2008. 412 p.
29. Srinthall, Norman A. *Psicología de la educación*, McGraw-Hill, España, 1996.
30. Tapia, Jesús Alonso. *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*, Santillana, Madrid, 2000. 328 p.
31. Vygotskii, L.S. *Pensamiento y lenguaje*, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, España, 1995. 191p.
32. Vygotsky, L.S. *Obras escogidas, tomo 3*, Visor Distribuciones S.A., Madrid, 1995. 383 p.

33. Vygotsky, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Grijalbo, Barcelona, España, 1979. 226 p.
34. Wertsch, James V. *Vygotsky y la formación social de la mente*, Ediciones Paidós, Editado en Badajoz, Barcelona, España, 1988. 264 p.

B) EN INTERNET.

1. “Educación personalizada”, en <http://portal.educar.org/educacionpersonalizada> [consultado el 8 de marzo de 2010].
2. El Universal., *Atribuye SEP a drogas y depresión deserción escolar*. Documento tomado de: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/455207.html> [consultado el 22 de marzo de 2010].
3. De la Peña, Xóchitl. *Motivación en el aula.*, Documento digital tomado de: <http://www.psicopedagogia.com/motivacion-aula> [consultado el 4 de enero de 2010]

C) HEMEROGRÁFICAS.

1. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press

ANEXO

LISTADO PARA EVALUAR LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE LOS ALUMNOS

Cuadro 3: Listado para evaluar las inteligencias múltiples de los alumnos. 1 de 8

Nombre del alumno: _____

Marque los ítems que corresponden:

Inteligencia lingüística

_____ Escribe mejor que el promedio de su edad.

_____ Inventa historias fantásticas y cuenta historias o chistes.

_____ Tiene buena memoria para los nombres, los lugares, las fechas y otra información.

_____ Le gustan los juegos con palabras.

_____ Le gusta leer libros.

_____ Tiene buena ortografía

_____ Le gustan las rimas sin sentido, los juegos de palabras, los trabalenguas, etc.

_____ Disfruta escuchando la palabra hablada (cuentos, comentarios en la radio, libros grabados en casete, etc.).

_____ Tiene un buen vocabulario para su edad.

_____ Se comunica con los otros de manera preponderantemente verbal.

Otras fortalezas lingüísticas:

FUENTE: Cuadro elaborado a partir del libro de Thomas Armstrong. *Op.Cit.* pp. 49-52

Cuadro 3: Listado para evaluar las inteligencias múltiples de los alumnos. 2 de 8

Nombre del alumno: _____

Marque los ítems que corresponden:

Inteligencia lógico-matemática

- _____ Hace muchas preguntas sobre cómo funcionan las cosas.
- _____ Calcula rápidamente los problemas aritméticos en su cabeza.
- _____ Disfruta las clases de matemáticas.
- _____ Encuentra interesantes los juegos de computadora matemáticos (o si no ha entrado en contacto con computadoras todavía, le gustan los otros juegos matemáticos o de contar).
- _____ Le gusta jugar al ajedrez, las damas u otros juegos de estrategia.
- _____ Le gusta hacer rompecabezas lógicos.
- _____ Le gusta ordenar las cosas en categorías o jerarquías.
- _____ Le gusta experimentar y lo hace en un modo que demuestra procesos cognitivos de pensamiento de orden superior.
- _____ Piensa en un nivel más abstracto o en un nivel conceptual superior que sus pares.
- _____ Para su edad, tiene buen sentido de causa y efecto.

Otras fortalezas lógico-matemáticas:

FUENTE: Cuadro elaborado a partir del libro de Thomas Armstrong. *Op.Cit.* pp. 49-52

Cuadro 3: Listado para evaluar las inteligencias múltiples de los alumnos. 3 de 8

Nombre del alumno: _____

Inteligencia espacial

_____ Posee imágenes visuales claras.

_____ Lee mapas, planos, gráficos y diagramas con más facilidad que textos.

_____ Sueña despierto más que sus pares.

_____ Disfruta las actividades de arte.

_____ Dibuja imágenes de manera avanzada para su edad.

_____ Le gusta mirar películas, diapositivas u otras presentaciones visuales.

_____ Le gustan los rompecabezas, los laberintos, los dibujos donde se deben encontrar diferencias ocultas y otras actividades visuales similares.

_____ Hace construcciones tridimensionales interesantes para su edad (por ejemplo: edificaciones con LEGO)

_____ Mientras lee obtiene más información de las imágenes que de los textos.

_____ Garabatea en los cuadernos, hojas de trabajo y otros materiales.

Otras fortalezas espaciales:

FUENTE: Cuadro elaborado a partir del libro de Thomas Armstrong. *Op.Cit.* pp. 49-52

Cuadro 3: Listado para evaluar las inteligencias múltiples de los alumnos. 4 de 8

Nombre del alumno: _____

Inteligencia corporal-cinestésica

_____ Sobresale en uno o más deportes.

_____ Se mueve, golpea el piso de manera rítmica, tiene tics o manipula objetos cuando tiene que permanecer sentado en un mismo lugar durante mucho tiempo.

_____ Imita de manera inteligente los gestos o modalidades de otras personas.

_____ Le entusiasma desarmar las cosas y después volverlas a armar.

_____ Pone sus manos encima de cualquier cosa que ve.

_____ Le gusta correr, saltar, luchar u otras actividades similares (si es mayor, manifiesta este mismo interés, aunque de manera restringida –por ejemplo, haciendo como que boxea con un amigo, corriendo, saltando por encima de una silla).

_____ Demuestra habilidad en una tarea artesanal (por ejemplo, trabajando con material recortable, madera, cosiendo, en mecánica) o una buena coordinación motriz fina de otras maneras.

_____ Se expresa actuando lo que dice.

_____ Habla de las diferentes sensaciones físicas que experimenta mientras está pensando o trabajando.

_____ Le gusta trabajar con barro, u otras experiencias táctiles (por ejemplo, pintando con los dedos).

Otras fortalezas corporales-cinestésicas:

FUENTE: Cuadro elaborado a partir del libro de Thomas Armstrong. *Op.Cit.* pp. 49-52

Cuadro 3: Listado para evaluar las inteligencias múltiples de los alumnos. 5 de 8

Nombre del alumno: _____

Inteligencia musical

- _____ Señala cuando la música está fuera de tono o suena mal.
- _____ Recuerda melodías de canciones.
- _____ Tiene buena voz para cantar.
- _____ Ejecuta un instrumento musical o canta en un coro o en otro grupo.
- _____ Tiene una manera rítmica de hablar y/o moverse.
- _____ De manera inconsciente canturrea para sí mismo.
- _____ Mientras trabaja golpea rítmicamente su banca o el escritorio.
- _____ Es muy sensible a los sonidos de su medio (por ejemplo la lluvia sobre el techo).
- _____ Responde de manera favorable cuando se le hace escuchar una pieza musical.
- _____ Canta canciones que ha aprendido fuera del aula.

Otras fortalezas musicales:

FUENTE: Cuadro elaborado a partir del libro de Thomas Armstrong. *Op.Cit.* pp. 49-52

Cuadro 3: Listado para evaluar las inteligencias múltiples de los alumnos. 6 de 8

Nombre del alumno: _____

Inteligencia interpersonal

- _____ Le gusta socializar con sus pares.
- _____ Parece ser un líder natural.
- _____ Aconseja a los amigos que tienen problemas.
- _____ Se maneja muy bien en la calle.
- _____ Pertenece a clubes, comisiones u otras organizaciones.
- _____ Le gusta enseñar de manera informal a otros niños.
- _____ Le gusta jugar con otros niños.
- _____ Tiene dos o más amigos íntimos.
- _____ Tiene un buen sentido de empatía o se preocupa por los demás.
- _____ Otros buscan su compañía.

Otras fortalezas interpersonales:

FUENTE: Cuadro elaborado a partir del libro de Thomas Armstrong. *Op.Cit.* pp. 49-52

Cuadro 3: Listado para evaluar las inteligencias múltiples de los alumnos. 7 de 8

Nombre del alumno: _____

Inteligencia intrapersonal

- _____ Manifiesta inclinación hacia la independencia o tiene una voluntad fuerte.
- _____ Tiene una visión realista de sus capacidades y sus debilidades.
- _____ Se desempeña bien cuando se le deja estudiar por su cuenta.
- _____ En su propia manera de vivir o aprender marcha a un ritmo distinto que los demás.
- _____ Tiene un interés o pasatiempo del que no habla mucho.
- _____ Tiene buen sentido de la autodirección.
- _____ Prefiere trabajar solo a hacerlo con otros.
- _____ Expresa con precisión como se siente.
- _____ Es capaz de aprender de sus fracasos o éxitos en la vida.
- _____ Tiene una alta autoestima.

Otras fortalezas intrapersonales:

FUENTE: Cuadro elaborado a partir del libro de Thomas Armstrong. *Op.Cit.* pp. 49-52

Cuadro 3: Listado para evaluar las inteligencias múltiples de los alumnos. 8 de 8

Nombre del alumno: _____

Inteligencia naturalista:

_____ Le gusta la naturaleza, salir al campo o pasear fuera de la ciudad.

_____ Tiene una mascota y le gusta cuidar de ella.

_____ Comprende mejor que sus pares la importancia de la vida animal y vegetal.

_____ Le gusta coleccionar semillas u objetos relacionados al jardín, fotos o imágenes de animales y/o paisajes.

_____ Se muestra alegre y participativo siempre que hay un experimento o actividad fuera del aula.

_____ Le gusta su clase de ciencias naturales.

_____ Manifiesta deseos de entender cómo funcionan las cosas, se interesa por la forma en que evolucionan y cambian los sistemas y genera hipótesis.

_____ Le gusta ayudar en las labores de jardinería y conoce muchas más plantas y animales por su nombre que sus compañeros de clase.

_____ Le gusta estar en contacto con la tierra y el agua (estar bajo la lluvia, ensuciarse de polvo o plantar vegetales)

_____ Identifica miembros de distintas especies, tanto animales y vegetales como humanas, clasifica objetos según sus características.

Otras fortalezas naturalistas:

FUENTE: Cuadro elaborado a partir del libro de Thomas Armstrong. *Op.Cit.* pp. 49-52