



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Problemas Comunes de los Adolescentes en Torno al Aprendizaje.

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A
Laura Leticia Anda Hernández.

Directora: Dra. Claudia Lucy Saucedo Ramos.
Dictaminadores: Mtra. Patricia Suárez Castillo.
Dr. Adrián Cuevas Jiménez.



Los Reyes Iztacala, Edo. De México. 2014.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

RESUMEN

En este trabajo se analizan las problemáticas más comunes que presentan los adolescentes en torno al proceso de aprendizaje, incluyendo los procesos y elementos que involucran al aprendizaje. Se describen los aspectos definatorios del aprendizaje así como los pasos, características, condiciones y principios que lo fundamentan. Se abordan las condiciones que influyen en el proceso de aprendizaje entendiendo los aspectos internos y externos que lo determinan, se describen estudios recientes que abarcan éstos aspectos y se desglosan algunas sugerencias para eficientar el proceso de aprendizaje. Se promueve el trabajo multidisciplinario y una visión multidimensional para el desarrollo de mejoras en el rendimiento escolar.

INDICE TEMATICO

INTRODUCCION	5
1. APRENDIZAJE.	7
1.1. CONCEPTO.....	7
1.2. PASOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.....	11
1.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL APRENDIZAJE.....	12
1.4. ALGUNAS CONDICIONES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.....	17
1.5. PRINCIPIOS DE APRENDIZAJE.	19
1.6. APRENDIZAJE SITUADO.....	21
1.6.1. COGNICIÓN SITUADA Y APRENDIZAJE EN CONTEXTOS ESCOLARES.....	21
1.6.2. ENFOQUE INSTRUCCIONAL BASADO EN LA COGNICIÓN SITUADA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	24
1.6.3. LAS VARIABLES SITUACIONALES.....	26
1.6.4. ¿CUÁLES SON LAS VARIABLES SITUACIONALES DEL APRENDIZAJE?	26
2. CONDICIONES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DEL APRENDIZAJE.....	28
2.1. ATENCIÓN.....	28
2.1.1. DEFINICIÓN.....	28
2.1.2. CARACTERÍSTICA GENERAL DE LA ATENCIÓN.....	29
2.1.3. TIPOS: ATENCIÓN VISUAL, ATENCIÓN AUDITIVA.....	30
2.1.4. ATENCIÓN INVOLUNTARIA Y VOLUNTARIA.....	32
2.1.5. CONDICIONES DE LA ATENCIÓN.....	36
2.1.6. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ATENCIÓN.....	37
2.1.7. INCAPACIDAD PARA CONCENTRARSE.....	38
2.1.8. DESARROLLO DE LA ATENCIÓN.....	39
2.2. MEMORIA.....	44
2.2.1. CONCEPTO.....	44
2.2.2. FASES DE LA MEMORIA.....	44
2.2.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES.....	46
2.2.4. MEMORIA A CORTO PLAZO.....	48
2.2.5. CAPACIDAD DE ALMACENAMIENTO LIMITADA.....	49
2.2.6. MEMORIA A LARGO PLAZO.....	50
2.2.7. ATRIBUTOS DE LA MEMORIA.....	52
2.2.8. DIFERENCIAS INDIVIDUALES DE LA MEMORIA.....	56
2.2.9. DESARROLLO DE LA MEMORIA.....	58

2.3. ESTRÉS.....	61
2.3.1. CONCEPTO.....	61
2.3.2. FACTORES QUE PUEDEN PRODUCIR ESTRÉS.....	63
2.3.2.1. <i>Los Estímulos Externos.</i>	63
2.3.2.2. <i>Los Estímulos Internos.</i>	63
2.3.2.3. <i>Factores Medio Ambientales.</i>	64
2.3.2.4. <i>Factores Hormonales.</i>	64
2.3.3. ¿CÓMO SE CONFIGURAN "LAS MOTIVACIONES INDIVIDUALES DE LOGRO" EN FUNCIÓN DE SUS NIVELES DE ESTRÉS, A TRAVÉS DE UN CÍRCULO COMPLETO DE APRENDIZAJE ESCOLAR?.....	64
2.4. MOTIVACIÓN.....	66
2.4.1. CONCEPTO.....	66
2.4.2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA MOTIVACIÓN.....	67
2.4.3. TIPOS DE MOTIVOS.....	69
2.4.4. MOTIVACIÓN PARA APRENDER.....	71
2.4.5. MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	73
2.4.6. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA.....	76
2.4.6.1. <i>Autodeterminación y Elección Personal.</i>	77
2.4.6.2. <i>Efectos de las Recompensas.</i>	78
2.4.7. LA MOTIVACIÓN Y EL AUTO CONCEPTO.....	79
2.4.8. ATRIBUCIÓN.....	79
2.4.9. AUTO EFICIENCIA.....	81
2.4.10. ESTABLECIMIENTO DE METAS, PLANEACIÓN Y AUTO MONITOREO.....	82
2.4.11. MOTIVACIÓN, RELACIONES Y CONTEXTOS SOCIOCULTURALES.....	85
2.4.11.1. <i>Motivos Sociales.</i>	85
2.4.11.2. <i>Relaciones Sociales.</i>	86
2.4.11.3. <i>Contextos Socioculturales.</i>	87
2.5. FAMILIA.....	88
2.5.1. ACCIÓN DEL HOGAR.....	88
2.5.2. ADOLESCENTES Y PADRES.....	90
2.5.2.1. <i>Estilos de Padres.</i>	91
2.5.3. ESCUELA Y FAMILIA.....	92
2.5.4. HOGAR, ESCUELA Y SOCIEDAD.....	94
2.5.5. ESTUDIOS REALIZADOS.....	95
2.6. RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO.....	97
2.6.1. LA PSICOLOGÍA Y EL MAESTRO.....	98
2.6.2. INFLUENCIAS DEL MAESTRO Y LA ESCUELA.....	99
2.6.3. COMPONENTES DE LA AUTORIDAD.....	103

2.6.3.1. <i>Esquema Paternal</i>	105
2.6.3.2. <i>Esquema de Dominación</i>	105
2.6.3.3. <i>Esquema de Liderazgo</i>	105
2.6.3.4. <i>Esquema de Cooperación</i>	106
2.6.4. ASPECTO DIDÁCTICO DEL PROBLEMA DE LA DISCIPLINA.....	106
2.6.5. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES.....	108
2.6.5.1. <i>Bases Teóricas</i>	109
2.6.5.2. <i>Estrategias Motivacionales en la Relación Maestro-Alumno</i>	111
2.6.6. CONTACTO ENTRE MAESTROS Y PADRES.....	112
2.6.7. LA VIDA PRIVADA Y LA VIDA ESCOLAR.....	115
2.6.8. ESTUDIOS REALIZADOS SOBRE LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS ADOLESCENTES SOBRE SUS MAESTROS.....	116
2.6.9. CAPACITACIÓN A LOS MAESTROS.....	123
3. HÁBITOS DE ESTUDIO, ESTRATEGIAS Y SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE.....	125
3.1. HÁBITOS DE ESTUDIO.....	125
3.2. CONDICIONES EN LOS HÁBITOS DE ESTUDIO.....	128
3.3. ¿CÓMO APRENDER MEJOR?.....	129
3.4. OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	134
3.5. INFERENCIAS QUE SURGEN CUANDO SE ENSEÑA A PENSAR.....	136
3.6. ALGUNAS ESTRATEGIAS BAJO EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA SITUADA.....	139
3.7. VENTAJAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	144
3.8. VENTAJAS DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.....	150
3.9. ¿CÓMO MOTIVAR A LOS ALUMNOS?.....	153
3.10. SUGERENCIAS PARA PADRES Y MAESTROS.....	157
3.11. SUGERENCIAS PARA LAS ESCUELAS.....	161
3.12. PROFESIONALES QUE PUEDEN AYUDAR.....	162
4.- CONCLUSIONES.....	164
5.- BIBLIOGRAFÍA.....	168

INTRODUCCION

Actualmente la mayoría de los países se encuentran involucrados en revisar y modificar, en su caso, los sistemas educativos a fin de dar respuesta a las necesidades de la sociedad contemporánea, en lo que toca a la preparación de recursos humanos para de alguna manera potenciar el desarrollo socio-económico.

Sin embargo, aunque los sistemas de educación han evolucionado y hoy se habla de una globalización y de una necesidad de establecer Educación Basada en Competencias, éstos sistemas siguen teniendo rezagos importantes en México, ya que los profesores aún no contextualizan al alumno como un todo en donde (como revisaremos a lo largo de éste trabajo) interactúan factores personales, sociales, cognitivos, y ambientales.

Hace sólo algunas décadas el proceso enseñanza-aprendizaje se consideraba un evento pasivo en donde bastaba una explicación a un tema para que éste proceso se iniciara. Sin embargo esta concepción ha evolucionado a niveles extraordinarios ya que una gran cantidad de estudios al respecto han podido demostrar que en éste proceso intervienen una cantidad de factores.

Elevar el rendimiento de los alumnos constituye una parte fundamental del discurso de la reforma educativa. De hecho, todos y cada uno de los planes y programas de mejora académica subyacen en el objetivo político de elevar el rendimiento académico del alumnado; medidas tales como la optimización de la gestión de las escuelas, la elevación del perfil de los docentes, la creación de sistemas eficaces de educación continua, entre otras, giran en torno a la compleja premisa de mejorar el rendimiento académico en todos los niveles educativos.

El rendimiento de los alumnos abarca las distintas dimensiones del acto educativo: el saber docente, la configuración e instrumentación de los planes de estudio, métodos y estrategias psicopedagógicas, la gestión escolar, la sociología educativa, etc. Es decir, el rendimiento del alumnado entreteje toda una trama de aspectos que deben explorarse puesto que está visto que potenciar las capacidades del alumno es un propósito multidimensional que supera con creces la esfera del trabajo áulico y desde luego, al mero discurso político de la educación.

En este contexto, una de las tareas consiste en la búsqueda de soluciones a problemas que interfieren en el desempeño de los estudiantes, implementando acciones cuya

intervención incida en los altos índices de reprobación y rezago, generando una serie de programas: motivación hacia el estudio, autoestima, técnicas y estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos, apoyos importantes que la mayoría de las veces son rebasados por una problemática más profunda: la estructura escolar.

Para poder analizar la problemática existente en los alumnos en torno al aprendizaje, necesitamos esclarecer o definir primeramente el proceso de aprendizaje, así también se requiere desglosar los elementos que lo conforman para que podamos derivar de estos la problemática y algunas sugerencias que podrían coadyuvar a un mejor y/o mayor rendimiento escolar. Revisaré aspectos teóricos, pero también algunas de las discusiones más recientes a la problemática.

Se pretende aportar una revisión de aspectos metodológicos y prácticos para entender porqué los alumnos reflejan efectos negativos en su proceso de aprender ya que definitivamente esto repercute en el desarrollo del individuo, y evidentemente esto trastoca el desarrollo de nuestro país; de aquí se deriva la importancia de esta revisión bibliográfica.

Por tanto el objetivo general de éste trabajo será: Analizar las problemáticas más comunes que presentan los adolescentes en torno a procesos de aprendizaje en las aulas.

1. APRENDIZAJE.

1.1. Concepto.

Para poder analizar la problemática de los alumnos en un proceso tan estudiado como lo es el aprendizaje, es necesario desglosar qué entendemos los Psicólogos por aprendizaje ya que esto delimita nuestro punto de estudio. Comenzaré con algunas definiciones ya que al respecto existen incontables definiciones, pero a lo largo de mi investigación, estos conceptos resaltan descripciones interesantes sobre el aprendizaje que conviene detallar. El objetivo por tanto de este capítulo será describir los aspectos definitorios del aprendizaje que nos permitirán una concepción clara sobre el tema, así también se desarrollan pasos, características, condiciones y principios que fundamentan al aprendizaje, incluiré un punto controversial que rige actualmente las discusiones al tema y que es el aprendizaje situado, ya que esto nos permitirá tener un aspecto social del aprendizaje y nos enfocará no sólo en los aspectos teóricos sino en todas las variables del entorno que involucran dicho proceso, esto permitirá establecer los aspectos más específicos de nuestro tema de estudio.

A lo largo de mi investigación he encontrado que existen varias controversias alrededor de los problemas para mejorar el aprendizaje, sin embargo antes de establecer algunos de ellos conviene esclarecer el concepto de aprendizaje así como sus características principales para tener un punto de referencia sobre lo que estamos estudiando. Gran cantidad de estudiosos en la materia han aportado conceptos sobre la noción de aprendizaje y a continuación describo, algunos que he considerado de relevancia para lograr un entendimiento más claro del punto en cuestión.

Sánchez (1972) considera al aprendizaje como un proceso fundamental en la vida del hombre. Sostiene que casi toda la conducta humana es resultado de tal proceso. Empezamos a aprender tan pronto nacemos y continuamos aprendiendo hasta la muerte. El empleo de la capacidad de aprender hace rica y compleja la vida del hombre.

Entre los psicopedagogos y filósofos de la educación existe bastante acuerdo en cuanto a que aprender es fundamentalmente un proceso de cambio. Aprender significa cambiar en algún aspecto de nuestra personalidad (Sánchez, 1972).

Sánchez (1972) menciona diversos autores que establecen su concepto de aprendizaje entre los que destacan los que a continuación se nombran: por una parte se encuentra Gates quien considera que el aprendizaje es un cambio progresivo en la conducta, provocado por

las respuestas efectivas del individuo a las situaciones. Para Witherington, el aprendizaje es un cambio en la personalidad que se manifiesta como nuevo patrón de respuesta. Colvin iguala el aprendizaje a la modificación de las respuestas del organismo por causa de la experiencia. Un requisito previo indispensable para aprender, según este autor, consiste en que el organismo pueda experimentar modificaciones. Y, por último, Kingsley juzga el aprendizaje como el desarrollo y la modificación de las tendencias que gobiernan las funciones psicológicas, establece que mediante el proceso de aprender se realizan cambios en las tendencias funcionales y que sólo se logran en la realidad tales modificaciones cuando son resultado de la actividad del propio organismo. Para Kingsley dos fenómenos se disciernen en el aprendizaje: la actividad mediante la cual éste se produce y los resultados de tal actividad traducidos en cambios en el individuo.

En un sentido amplio, Sánchez (1972) integra éstos conceptos proporcionando su propia definición al respecto y sostiene que “aprender es un proceso de adaptación mediante el cual el organismo logra nuevos modos de conducirse y responder a fin de ajustarse más apropiadamente a las demandas de la vida”.

Es así que aprender es un cambio que el organismo realiza en la búsqueda de satisfacción para sus impulsos o necesidades, ya que sus modos previos de conseguirla carecen de eficacia. Aprender es un proceso dinámico en que el individuo se esfuerza por ajustarse más apropiadamente al ambiente cultural, social y físico que lo rodea (Sánchez, 1972).

Por otro lado, el concepto que proporciona Adams (1983) tiene un enfoque más conductista y describe al aprendizaje como una respuesta o un estado inferido del organismo. Considera que aprender es el resultado de determinados tipos de experiencia que producen un potencial relativamente estable para que la respuesta se siga repitiendo subsiguientemente. El almacenamiento y recuperación de este potencial relativamente estable es el tema de la memoria.

Para esta definición Adams (1983) manifiesta los siguientes comentarios.

1. El aprendizaje es un estado inferido del organismo. El aprendizaje no se observa directamente; se infiere o deduce a base de la ejecución de un organismo lo que complica las cosas. Ya que no siempre podemos aceptar la ejecución que observamos como un espejo incondicional del aprendizaje.

2. El aprendizaje es el resultado de determinados tipos de experiencia. No cualquier tipo de experiencia da por resultado un aprendizaje.

3. El aprendizaje es un potencial relativamente estable en virtud del cual la respuesta se sigue repitiendo posteriormente.

4. El almacenamiento. Y recuperación del potencial relativamente estable es el tema de la memoria. Aprender es adquirir una disposición persistente para responder, y memoria es su almacenamiento en el tiempo y su activación al llevarse a cabo el recuerdo. Cuando una respuesta se aprende hoy y se obtiene al día siguiente, observamos que hemos recordado una respuesta.

Desde otro enfoque también conductista, Morris (1997) describe al aprendizaje como un proceso mediante el cual la experiencia o la práctica dan lugar a un cambio relativamente permanente en la conducta o en el potencial de la conducta.

Por otra parte, Logan (1981) considera que el aprendizaje no es fácil de definir y es que nunca podemos ver el aprendizaje directamente. Lo único que de hecho podemos estudiar es la conducta, y todos sabemos que ésta depende de algo más que del aprendizaje. Éste es, por tanto, hipotético; algo inferido a partir de las observaciones de la conducta.

Para Logan (1981) el aprendizaje es un proceso relativamente permanente que resulta de la práctica y se refleja en un cambio conductual; requiere que el organismo se exponga a la situación y exhiba la conducta que está siendo estudiada. Infiere que el aprendizaje ocurre solamente a partir de un cambio de la ejecución.

Es así que, de acuerdo a este autor, el aprendizaje debe ser relativamente permanente por lo menos, no puede ser tan pasajero como para que simplemente se disipe en un corto plazo.

Agrega Logan (1981) que el aprendizaje refleja un cambio biológico real, por consiguiente, cuando observamos que la práctica continua ha producido un cambio en la conducta más o menos permanente, entonces inferimos que ha ocurrido el aprendizaje.

Azcoaga, et. al. (1985) también aportan un concepto interesante y establecen que el aprendizaje es un proceso que desemboca en una nueva modalidad funcional del organismo. Esta nueva modalidad funcional, a su vez, se expresa como un comportamiento que difiere en alguna medida del que era característico de la etapa anterior al proceso de aprendizaje. En definitiva, cualquiera que sea el proceso de aprendizaje que se considere

(en el hombre o en organismos animales inferiores) su resultado es una reorganización de la conducta. Aprendizaje de acuerdo a este autor es un proceso que determina una modificación del comportamiento de carácter adaptativo, siempre que la modificación de las condiciones del ambiente que lo determinaron sean suficientemente estables.

Por su parte Zepeda (1994), afirma que en el aprendizaje intervienen todas las facultades humanas. Las sensaciones, la percepción, la atención, la memoria, la conciencia, la inteligencia, la voluntad, la imaginación, en fin todas ellas participan de alguna forma en este proceso fundamental del ser humano. Todo aprendizaje conduce a una modificación en que el organismo aprende. Estos cambios –agrega- pueden consistir en manifestaciones de un nuevo comportamiento, dejar de mostrar uno que existía previamente o modificar la manera en que se presenta una condición adquirida con anterioridad.

En la definición de aprendizaje proporcionada por W.A. Kelly (citado en Zepeda, 1994) se propone que el aprendizaje es la actividad mental por medio de la cual el conocimiento y la habilidad, los hábitos, actitudes e ideales son adquiridos, retenidos y utilizados, originando progresiva adaptación y modificaciones de conducta.

Azcoaga (et. al.) proporcionan otra interesante definición sobre el aprendizaje pedagógico: consideran que es una transmisión de conocimiento sistemático y abreviado, se apoya principalmente en el lenguaje y, por lo tanto, moviliza sobre todo procesos racionales cognitivos, pero de todos modos, su resultado es una modificación del comportamiento y esta modificación es adaptativa porque está determinada por la peculiaridades ambientales –sociales, técnica, culturales- que rodean al educando.

Haciendo entonces una síntesis sobre el concepto de aprendizaje podemos decir que **el aprendizaje es un proceso de cambio, adaptación y ajuste progresivo y relativamente permanente en la conducta, provocado por respuestas efectivas a situaciones las cuales desembocan en una nueva modalidad funcional del individuo que resulta de la experiencia y responde a demandas de la vida: no se observa directamente sino a través de la conducta y en el intervienen procesos del sistema nervioso.**

El empleo de la capacidad de aprender de acuerdo a Sánchez (1972), hace rica y compleja la vida del hombre, pudiendo éste desarrollarse en diversos sentidos, a tono con la naturaleza de sus experiencias. Y también afirma que el desarrollo de las potencialidades de adaptación del ser humano depende en gran parte de las experiencias que tenga en su vida.

Para Logan (1981) la conducta se divide en dos categorías: la aprendida y la no aprendida que derivan de distinciones previas entre naturaleza y crianza. Estas dos categorías no pueden observarse de forma aislada y dependen de influencias ambientales y hereditarias que son indispensables para el aprendizaje. Comenta que el término aprendizaje se refiere a una asociación entre acontecimientos. El aprendizaje para este autor no es una respuesta en sí; es la conexión asociativa entre un estímulo y una respuesta. Afirma que el proceso particular del aprendizaje desde el enfoque conductista representa “una tendencia adquirida a responder de manera específica cuando se enfrenta a una situación de estímulo específica”.

También visualiza desde el punto de vista cognoscitivo que la asociación aprendida se establece entre estímulos: “El aprendizaje –sostiene- representa una tendencia adquirida a esperar que ocurran ciertos acontecimientos subsecuentes siempre que se dé una situación de estímulo particular”.

Logan (1981) también comenta que para muchos psicólogos es más conveniente hablar en términos E-R ya que esto permite pensar objetivamente en la conducta. Ya que los principios del E-R son totalmente indiferentes al tipo de conducta que se esté considerando.

1.2. Pasos en el Proceso de Aprendizaje.

Una de las mejores descripciones del proceso de aprender es la de Woodruff (citado en Sánchez, 1972), quien, por conveniencia analítica, lo divide en seis pasos que a continuación describiré:

1. Los motivos del aprendiz tornan a éste susceptible al estímulo. Un motivo es definido como una fuerza interior que provoca, dirige y sostiene una actividad. Los motivos existen dentro del individuo, un maestro lo que hace es estimular, provocar al educando mediante la presentación de la actividad.

2. Una meta se relaciona con la motivación. La segunda condición del aprendizaje es discernir un objetivo que satisfaga la necesidad del aprendiz. La meta no se logra inmediatamente, ya que entre el aprendiz y los incentivos existen barreras u obstáculos. En éste punto cabe destacar que las barreras no deben ser tan difíciles que el aprendiz sea incapaz de vencerlas ni tan fáciles que engendren indiferencia, falta de entusiasmo o

desinterés en él. Más adelante en el apartado sobre la motivación, desarrollaré con mayor detenimiento este aspecto que es fundamental en el aprendizaje.

3. La tensión dentro del aprendiz aumenta. Dentro del aprendiz se produce una descarga de energía, lo que significa que está listo para actuar en busca de la restauración del equilibrio. La tensión que se acumula varía su intensidad dependiendo de la fuerza de los motivos y de la resistencia que ofrecen los obstáculos. (Véase punto 2.3 estrés).

4. El aprendiz, sostiene Woodruff (citado en Sánchez, 1972), busca una forma de actuar adecuada para lograr el objetivo. Las respuestas que da el individuo a la situación difieren en cuanto a su eficacia para acercarse a la meta. Otros factores que también intervienen de acuerdo al autor son las experiencias previas del individuo, sus capacidades, su aprestamiento y su madurez general. Entre las distintas maneras de responder, el aprendiz selecciona aquella que considera más apropiada.

5. El aprendiz fija la forma de actuar que le resulta más adecuada. El procedimiento para fijar el aprendizaje logrado depende en gran parte del tipo de objetivo que se persiga.

6. Finalmente, afirma que el aprendiz descarta aquellas formas de conducta que resulten inapropiadas: Los modos de conducta que no son pertinentes a la situación se eliminan.

Estos pasos muestran una descripción poco detallada del proceso de aprendizaje, sin embargo son un referente útil para tener una concepción general del proceso. A lo largo de éste trabajo iremos detallando aspectos fundamentales que se involucran en el aprendizaje.

1.3. Características Generales del Aprendizaje.

Para Sánchez (1972) existen ocho características que debe incluir el aprendizaje para considerarse como tal. A continuación se describen brevemente.

1.- *La complejidad de las situaciones y de las respuestas.* Las situaciones y las respuestas son complejas. El organismo responde a situaciones estructuradas., en lugar de reaccionar a estímulos aislados, su respuesta inicial tiene en cuenta toda la situación. Todas las partes de esta última están relacionadas y constituyen una organización dinámica y compleja.

Indudablemente -sostiene Sánchez (1972)-, la conducta del aprendiz frente a una situación no sólo depende de los factores presentes en ésta, sino del trasfondo provisto por las experiencias. A este trasfondo de aprendizajes anteriores.

Por otro lado, Herbart (citado en Sánchez, 1972), le dio el nombre de *apercepción*. Las experiencias pasadas modifican las situaciones nuevas que afronta el educando. Para este autor al enseñar, debe comenzarse con la experiencia que el alumno ya posee y relacionarla cuanto antes con las experiencias novedosas. El aprendizaje verdadero se basa en el principio de la continuidad de la experiencia.

2.- *La importancia de relaciones*. Las relaciones constituyen un factor esencial en la organización. Se aprende sólo cuando se perciben las relaciones principales entre las partes y el todo. Las ideas se asocian mediante la búsqueda de las relaciones existentes entre ellas. Según Kingsley (citado en Sánchez, op. cit.), el aprendizaje es el proceso de organizar la experiencia mediante el descubrimiento y desarrollo de las relaciones significativas. Aprender es organizar, discernir, comprender.

Una parte considerable del aprendizaje consiste en distinguir una cosa de la otra. Tal proceso de diferenciación no se orienta hacia la eliminación de la interdependencia de las partes. Su propósito es hacer resaltar individualmente cada parte o aspecto de la situación total. El mismo proceso de integración exige que se seleccionen y destaquen los aspectos o las partes fundamentales, a fin de que puedan organizarse en una totalidad mediante el discernimiento de sus relaciones mutuas. Se requiere que el maestro comprenda cabalmente que en una situación de aprendizaje los logros del educando son siempre variados o múltiples.

3.- *Las consecuencias de las respuestas*. El efecto de una conducta puede estimular o desalentar el progreso del aprendiz hacia el logro de una meta. La recompensa tiene un efecto positivo en el aprendizaje. Hilgard y Rusell (citados en Sánchez, 1972) diferencian entre recompensas primarias y recompensas secundarias o adquiridas. Las primarias son aquellas que reducen la tensión satisfaciendo la necesidad, como cuando se aplaca la sed bebiendo agua. Las secundarias derivan su fuerza de su asociación previa con recompensas primarias. Así el dinero vale por las cosas que pueden obtenerse con él.

En la situación escolar, sostiene Sánchez (1972), las recompensas son en su casi totalidad secundarias o derivadas. La prueba indica de una manera convincente que la alabanza es más eficaz que el reproche para estimular el aprendizaje. Una actitud indiferente del adulto es todavía menos efectiva que la reprensión. En el uso de la recompensa debe procederse con mucho cuidado y tacto. Su empleo apresurado puede

hacer que la estimulación por parte del maestro o del padre se convierta en un sistema de soborno.

Aún cuando la recompensa como técnica de estimulación no puede considerarse totalmente satisfactoria debe preferírsela castigo. El triunfo de un alumno tiene gran significación desde el punto de vista educativo. Los alumnos que han tenido experiencias previas de triunfo son luego más realistas en la fijación de otros objetivos. Mientras que los alumnos que fracasan de manera continua pierden su confianza, se juzgan más inferiores de lo que son desintegrando así su personalidad.

4.- *La motivación.* Es una de las condiciones fundamentales en el aprendizaje. Los motivos están relacionados con el efecto de las respuestas, así como con la disposición del organismo a repetirla. Una condición esencial es saber provocar los motivos apropiados del alumno. Kingsley (citado en Sánchez, 1972) presenta cinco modos de estimular el aprendizaje, advirtiendo que éstos deben usarse conjuntamente hasta donde sea posible.

a) Crear en el alumno el deseo de obtener los resultados del aprendizaje. El individuo está deseoso por aprender cuando se valoran los resultados de la actividad.

b) Estimular los motivos ya presentes en el alumno. A menudo el alumno es incapaz de valorar los resultados del aprendizaje en la misma forma que el maestro. El maestro debe estimular aquellos motivos fundamentales que se encuentran en casi todos los seres humanos, como son las necesidades de seguridad, compañía, reconocimiento, aprobación social, logro, afecto, etcétera. El genio de la enseñanza radica en ayudar a la gente a explicar y descubrir nuevas necesidades que ella nunca supo que tenía.

c) Provocar actitudes favorables. El maestro debe tratar de estimular en sus alumnos la confianza propia, el sentimiento de seguridad, el de pertenencia, el respeto mutuo, la camaradería, la cooperación, etcétera. Debe desalentar actitudes negativas como el miedo al fracaso, la desilusión, la inseguridad, la competencia morbosa y las rivalidades entre alumnos.

d) Fomentar el desarrollo de ideales. Ideales tales como honradez, cortesía, nitidez, laboriosidad, tolerancia y generosidad estimulan y favorecen el logro de aprendizajes positivos.

e) Asignar tareas y problemas apropiados. Las tareas y los problemas deben ser de tal naturaleza que produzcan la clase de aprendizaje que el maestro desea que logren sus alumnos. En todo momento deben corresponder con el nivel de capacidad de cada alumno.

5.- *El tanteo y la captación.* Ante una situación nueva el organismo no responde de una manera totalmente casual o impensada. El organismo dispuesto a alcanzar una meta, explora la situación buscando medios para alcanzarla. Retrocede cuando las rutas son ineficaces, hasta que finalmente logra encontrar una vía o solución adecuada, a esto se le conoce como aprendizaje por tanteo.

El grado de razonamiento que exhibe el tanteo (Sánchez, 1972) depende de varios factores, entre otros, la dificultad de la situación, la mentalidad del aprendiz y su trasfondo de experiencias previas. Por otro lado la captación es la percepción total de las relaciones esenciales en la situación.

Este autor sostiene que la labor del maestro consiste en acelerar el desarrollo de las captaciones. Dicho en otra forma, el maestro debe reducir en lo posible el tanteo prolongado e infructuoso. Los empeños inútiles por aprender deben disminuirse hasta donde se pueda.

6.- *Los procesos de la diferenciación y la integración.* La conducta del organismo para adaptarse a su ambiente depende tanto de su capacidad para notar las diferencias como de su capacidad para percatarse de las semejanzas. El aprendizaje es tanto un proceso de expansión como de restricción. A fin de poder reorganizar su experiencia de una manera significativa.

La diferenciación es el proceso de distinguir los detalles de una situación que inicialmente se ha encarado en forma general. La diferenciación es también el proceso mediante el cual las respuestas pertinentes, en términos de la situación que estimula los motivos del aprendiz, se separan de las que son inapropiadas. Por otra parte la integración es el proceso por el cual los elementos específicos de la experiencia se relacionan, se estructuran y se organizan en totalidades.

La diferenciación y la integración constituyen aspectos complementarios del desarrollo y del aprendizaje que están muy relacionados entre sí.

7.- *La retención y el olvido.* Aprender implica simultáneamente retener y olvidar. Al hablarse de retención, conviene diferenciar entre recordar y reconocer. En el primer proceso

la función previa se renueva sin necesidad de que estén presentes los estímulos de los cuales dependía originalmente. Por otro lado, en el reconocimiento existen diversos grados que van desde el sentimiento vago de familiaridad que no permite una identificación precisa, hasta la definición de identidad exacta e inequívoca.

Si no fuera porque el proceso de olvidar es continuo o ininterrumpido, señala Sánchez (op. cit.), los efectos de la práctica y de otros medios de fijar los aprendizajes serían permanentes. En la mayoría de las asignaturas escolares, el olvido es muy rápido inmediatamente después de la instrucción o del estudio. El tipo de aprendizaje cuenta mucho en la determinación de la rapidez con que se olvida. En el aprendizaje de información, los efectos del olvido son abruptos. Por otra parte, en la habilidad para aplicar principios generales la permanencia del aprendizaje es más acentuada.

Es así que éste autor afirma que el material sin sentido o significado se olvida más rápidamente, siendo notable la pérdida aun en las primeras horas después de su adquisición. En el caso del material significativo la pérdida no se realiza hasta después de algunos días o semanas.

Es entonces conveniente confirmar de acuerdo a Sánchez (op. cit.) que se aprende mejor y se retiene más cuando se sabe que el aprendizaje va a ser necesario. Aprender con un propósito es un factor básico en la permanencia del aprendizaje. Lo que se aprende está directamente relacionado con las necesidades del alumno. Si el aprendizaje es pertinente a los motivos del alumno y si es de una naturaleza y dificultad que le permiten lograrlo efectivamente, la retención será mayor que cuando no existen tales condiciones. También conviene destacar el efecto deseable de la práctica distribuida y de los repasos estratégicos.

8.- *la importancia de los significados en el aprendizaje.* Arthur W. Combs (citado en Sánchez, 1972) describe los siguientes puntos:

(1) Más que un problema de hechos, aprender es un problema de significados. Aprendemos cuando el yo descubre el significado de una idea. Nuestra conducta es el resultado de convertir el conocimiento en significados.

(2) Aprender es un problema de cambiar significados. Los cambios en los significados provocan cambios en la conducta.

(3) Aprender a descubrir los significados personales. El maestro debe ayudar al aprendiz a explorar y descubrir lo que para éste significan las cosas.

(4) El cambio en los significados personales requiere un clima apropiado. Una buena situación de enseñanza es aquella que provoca seguridad y sentimiento de comprensión en el que aprende.

(5) El significado personal requiere experiencias. Se necesitan oportunidades para probar y equivocarse. Cometer errores no debe considerarse un pecado, estos tienen un valor importante en la vida.

(6) Reto y amenaza. El maestro debe hallar los medios de retar a sus alumnos sin amenazarlos.

(7) El aprendizaje ocurre mejor dentro de límites bien definidos. El problema de los límites es que deben ser fijados con estabilidad, justicia y en relación con las metas que se persiguen.

(8) La enseñanza efectiva depende de lo que uno considere importante. Cuando no se sabe lo que es importante, todo resulta importante, lo que conduce a la compulsión de tratar de hacerlo todo. (Combs citado en Sánchez, 1972).

Aprender conlleva al entendimiento de significados que se adhieren a experiencias previas y provocan cambios permanentes en la conducta.

1.4. Algunas Condiciones que Influyen en el Proceso de Aprendizaje.

Son muchísimos los factores que intervienen, favorable o desfavorablemente, en el aprendizaje del hombre. Sánchez (1972), insiste que factores como la salud del alumno, su estado emocional, su mentalidad, su trasfondo perceptivo, sus motivos, etc. pueden tener una influencia directa en el aprendizaje. Aunque constituye una condición necesaria para aprender, la práctica por sí no es suficiente. La práctica es más bien una condición que un método de aprender. Puede concebirse como rica experiencia, ya que si es efectiva, la práctica ofrece oportunidades para fijar de una manera progresiva el aprendizaje.

Para que la práctica sea fructífera se requiere la capacidad mental del individuo, ya que mientras algunos individuos requieren poco ejercicio para fijar el aprendizaje, otros necesitan practicar prolongadamente.

Mientras un alumno puede practicar con atención, percatándose del significado de lo que hace, otro puede repetir sin propósito alguno y a ciegas. Otro factor que determina la cantidad de práctica requerida es la naturaleza de la actividad o del material.

No debe creerse que cuando se practica, cada una de las ejecuciones sucesivas repita exactamente las anteriores. La función no ocurre de una manera idéntica. Cada vez que se realiza se producen cambios en el alumno, los que a su vez hacen variar en algo la forma de la función.

Cada vez que se ejercita un aprendizaje, tanto éste como el aprendiz se alteran significativamente.

La experiencia indica que los períodos intensos de estudio, de duración moderada, seguidos de períodos liberales de descanso, son más ventajosos. Así en destrezas motrices complejas la práctica distribuida proporciona mejores oportunidades para organizar y asimilar el aprendizaje, y además atenúa elementos perjudiciales como la fatiga y el tedio. Factores tales como el grado de dificultad del material, la soltura con que el aprendiz se ajusta a la situación o tarea y su capacidad para estar atento por períodos prolongados son importantes en la determinación de la cantidad de la práctica. Al emplearse el procedimiento de la práctica distribuida, debe recordarse que los períodos no deben ser ni muy cortos ni muy largos.

Sánchez (1972) dos aspectos que promueven el adecuado desarrollo de la significación en el aprendizaje.

El primero es el método global y el método parcial: La prueba demuestra que el método global tiende a ser más eficaz que el parcial o fraccionario. Generalmente, insiste Sánchez (1972), mientras más significativo sea el material, más útil será el método global, ya que la probabilidad de que pueda organizarse e interpretarse adecuadamente es mayor. Otro factor que merece considerarse es el tamaño de la unidad. Si éste es muy grande, fuera del alcance del alumno, el método global no debe usarse. Recomienda Davis (citado en Sánchez, 1972) estudiar el material como un todo y luego insistir en las partes difíciles, ya que el método global es menos útil según aumenta la dificultad del material.

Adelante en el punto 2.7. se profundizan los aspectos más destacados de los hábitos de estudio.

El segundo es la maduración. Define Kingsley (citado en Sánchez, 1972) la maduración como el desarrollo físico normal de los mecanismo corporales de los que dependen las funciones psicológicas.

Además de la influencia de la maduración, el aprendizaje depende grandemente de la naturaleza del ambiente y de las experiencias del individuo. El aprendizaje y la maduración se complementan entre sí, siendo ambos factores responsables de toda la conducta del hombre.

La eficacia de las actividades depende en gran parte de la maduración que el individuo posea cuando las encara. Así, en el aprendizaje de la lectura, la eficacia de la instrucción que ofrezca el maestro y del esfuerzo por aprender del alumno depende considerablemente de la maduración que éste haya alcanzado. La instrucción debe corresponder en todo momento al grado de maduración del educando (Sánchez, 1972).

Sólo así puede el maestro ajustar la instrucción al nivel de desarrollo del educando.

1.5. Principios de Aprendizaje.

Para Roig (1978) del aprendizaje se deducen siete principios importantes:

a) Del efecto o del refuerzo-recompensa, que en el hombre se traducen una fase más avanzada; en ley de éxito: el conocimiento de los propios logros está en la base de este principio.

b) La ley del ejercicio o de la repetición que contrarrestan la extinción e inhibición reactiva. Es decir la práctica favorecerá la permanencia del aprendizaje.

c) En cuanto a la materia, el principio de estructuración, u organización de la misma en una forma relativamente óptima, de tal manera que pueda ser manipulada y adecuadamente comprendida por los sujetos de diferente capacidad, constituye el fundamento primordial de toda programación del currículo.

d) Le sigue el principio de secuencia u ordenación del contenido a tenor del ritmo individual del aprendizaje, para permitir la más eficaz apreciación de la estructura de la materia.

e) Según el principio de la ley de adaptación al grado de madurez mental, como se enseña a propósito de los grados de conocer.

f) Y adecuando el aprendizaje al ritmo temporal que impone cada mentalidad y materia. Aunque siempre debe presidir la enseñanza una programación que cuide el contenido por unidad didáctica, de forma que no pretenda enseñar más que una cosa a un tiempo y una determinada cantidad en un tiempo dado.

g) La generalización, por su parte, constituye la base de la transferencia o del influjo proactivo o retroactivo, que ejerce el nuevo comportamiento aprendido sobre asimilaciones posteriores y sobre resolución de problemas; a la vez que constituye el fundamento de la economía de esfuerzo a realizar por el organismo ante situaciones análogas, ya que hace innecesaria la enseñanza específica y reiterada de cada modalidad concreta de respuesta ante planteamientos análogos: en virtud de la transferencia y de la generalización el alumno sobre aprende más eficazmente si tiene ocasión de aplicar secuencialmente los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones de estudio y formas análogas de experiencia.

Por otro lado, en la página web de Aprendizaje (2010) se considera un resumen de los fundamentos de los principios del aprendizaje propuestos por Rubén Ardila.

Primer principio: El refuerzo más efectivo en el proceso de aprendizaje es aquel que sigue a la acción con una mínima demora. La efectividad del esfuerzo disminuye con el paso del tiempo y muy pronto no tiene casi ninguna.

Segundo principio: La máxima motivación para el aprendizaje se logra cuando la tarea no es demasiado fácil ni demasiado difícil para el individuo, pues así logra satisfacción.

Tercer principio: El aprendizaje no es proceso simplemente intelectual, sino que también emocional. El individuo tiene metas en el proceso de aprender que deben ser claras y precisas para que sean motivantes.

Cuarto principio: Aprendemos a través de los sentidos, especialmente del sentido de la vista y del oído, por lo que se deben considerar como recursos para el desarrollo de este proceso.

Quinto principio: Generalmente lo que aprendemos lo vinculamos con lo que sabemos, es decir, partimos de encuadres particulares para darle valor a la enseñanza.

Sexto principio: Regularmente aprendemos una cosa a la vez. Por ella, se trata de delimitar lo más claramente posible, las distintas unidades de aprendizaje.

Séptimo principio: Cada persona aprende en grados diferentes o a velocidades distintas dependiendo de sus conocimientos, habilidades y desde luego del nivel de inteligencia que posea.

1.6. Aprendizaje Situado.

Los principios del paradigma de la cognición situada vinculado al enfoque sociocultural Vigotskiano afirman que el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura. Destaca la importancia de la mediación, la construcción conjunta de significados y los mecanismos de ayuda ajustada.

1.6.1. Cognición Situada y Aprendizaje en Contextos Escolares.

Para Díaz Barriga (2003) el paradigma de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría y la actividad sociocultural. Díaz Barriga (op.cit.) toma como punto de referencia y cita los escritos de Lev Vigotsky (1986; 1988) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) y más recientemente, los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engestrom y Cole (1997), Wenger (2001), por citar sólo algunos de los más conocidos en el ámbito educativo. De acuerdo con Hendricks (2000, citado en Díaz Barriga, 2003), la cognición situada asume diferentes formas y nombres, directamente vinculados con conceptos como aprendizaje situado, participación periférica legítima, aprendizaje cognitivo (*cognitive apprenticeship*) o aprendizaje artesanal. Su emergencia está en oposición directa a la visión de ciertos enfoques de la psicología cognitiva y a innumerables prácticas educativas escolares donde se asume, explícita e implícitamente, que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en que se aprende y se emplea. Por el contrario, los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que *el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.*

Esta visión, aseguran Díaz Barriga (op. cit.) es relativamente reciente y ha desembocado en un enfoque instruccional, la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de

que *aprender y hacer* son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio fundamental de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el *contexto pertinente*

Díaz Barriga (op. cit.) aclara que los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica a la manera cómo la institución escolar intenta promover el aprendizaje. En particular, cuestionan la forma en que se enseñan aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Es decir, en las escuelas se privilegian las prácticas educativas *sucedáneas* o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (*know what*) y el saber cómo (*know how*), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden.

Por el contrario, desde una visión situada, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas *auténticas*, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas; en otras palabras: “simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura” (Brown, Collins y Duguid, 1989, p. 34; citados en Díaz Barriga, 2003). Además, la autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de *relevancia cultural* de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de *actividad social* que éstas promueven (Derry, Levin y Schauble, 1995 en Díaz Barriga, 2003). Por su parte, Hendricks (2001 como se cita en Díaz Barriga, 2003) propone que desde una visión situada, los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento.

Paradójicamente, en la cultura escolarizada comenta la autora, con frecuencia se intenta hacer un símil de las prácticas o actividades científico-sociales que realizan los expertos, y se pretende que los alumnos piensen o actúen como matemáticos, biólogos, historiadores, etcétera. Sin embargo, la enseñanza no transcurre en contextos significativos, no se enfrentan problemas ni situaciones reales, no hay tutelaje, ni se promueve la reflexión en la acción, ni se enseñan estrategias adaptativas y extrapolables. A manera de ilustración, en

algunos estudios se ha mostrado que la forma en que las escuelas enseñan a los alumnos a emplear los diccionarios, los mapas geográficos, las fórmulas matemáticas y los textos históricos distan mucho de cómo lo hacen los especialistas o expertos en estos campos (Brown, Collins y Duguid, 1989; Hendricks, 2001; Daniels, 2003 (citados en Díaz Barriga, 2003). En todo caso, habría que remarcar que el conocimiento del experto, a diferencia del que posee el novato, no difiere sólo en la cantidad o profundidad de la información, sino en su cualidad, ya que es un conocimiento profesional dinámico, autorregulado, reflexivo y estratégico.

Dado que desde una visión Vigotskiana el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes. Así, en un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco (Díaz Barriga, 2003).

Cabe mencionar, como la autora lo expone, que en contraposición al individualismo metodológico que priva en la mayor parte de las teorías del aprendizaje o del desarrollo, en esta perspectiva la unidad básica de análisis no es el individuo en singular ni los procesos cognitivos o el aprendizaje “en frío”, sino la acción recíproca, es decir, la actividad de las personas que actúan en contextos determinados. De esta manera, una situación educativa, para efectos de su análisis e intervención instruccional, requiere concebirse como un sistema de actividad, cuyos componentes a ponderar incluyen (Baquero, 2002 citado en Díaz Barriga, 2003):

- El *sujeto* que aprende.
- Los *instrumentos* utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
- El *objeto* a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una *comunidad* de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.

- *Normas o reglas de comportamiento* que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.

- *Reglas* que establecen la división de tareas en la misma actividad (Díaz Barriga, 2003).

A manera de síntesis, en la perspectiva de la cognición situada, el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002 citado en Díaz Barriga, 2003).

1.6.2. Enfoque Instruccional Basado en la Cognición Situada y Aprendizaje Significativo.

Actualmente se considera que el aprendizaje situado tiene que ver con las condiciones que se encuentran alrededor del estudiante y que son variables que determinan el aprovechamiento de éste en el proceso de aprendizaje.

El paradigma de la cognición situada tiene importantes implicaciones instruccionales, algunas de las cuales se han descrito en otros espacios (Díaz Barriga y Hernández, 2002 citado en Díaz Barriga, 2003). Más que nada trata de rescatar su gran potencialidad en la promoción del aprendizaje significativo en contextos escolares. De acuerdo con David Ausubel (1976, citado en Díaz Barriga, 2003), durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Por otro lado, también importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas.

Con la intención de vincular la noción de aprendizaje significativo con las ideas de la visión sociocultural, y en particular con el modelo de la cognición situada, a continuación presentaré un ejemplo que ilustra las diversas opciones de enseñanza de la materia Estadística, en la carrera de Psicología. El ejemplo pertenece a la propuesta de *Estadística*

Auténtica de Derry, Levin y Schauble (1995 citado en Díaz Barriga, 2003), cuyo punto de partida es el siguiente supuesto instruccional-motivacional:

La propensión y capacidades de los estudiantes para razonar estadísticamente en escenarios auténticos (de la vida real) pueden mejorarse considerablemente a través de dos dimensiones:

a) Dimensión: *Relevancia cultural*. Una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que pertenecen o esperan pertenecer los estudiantes.

b) Dimensión: *Actividad social*. 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.

Ahora bien, ¿Qué caracteriza a los enfoques instruccionales?:

1. *Instrucción descontextualizada*. Centrada en el profesor quien básicamente transmite las reglas y fórmulas para el cálculo estadístico. Sus ejemplos son irrelevantes culturalmente y los alumnos manifiestan una pasividad social (receptividad) asociada al enfoque tradicional, en el cual suelen proporcionarse lecturas abstractas y descontextualizadas (el manual de fórmulas y procedimientos estadísticos).

2. *Análisis colaborativo de datos inventados*. Asume que es mejor que el alumno haga algo, en vez de sólo ser receptor. Se realizan ejercicios aplicando fórmulas o se trabaja con paquetes estadísticos computarizados sobre datos hipotéticos, se analizan preguntas de investigación o se decide sobre la pertinencia de pruebas estadísticas. El contenido y los datos son ajenos a los intereses de los alumnos.

3. *Instrucción basada en lecturas con ejemplos relevantes*. Adapta el estilo de lectura de textos estadísticos con contenidos relevantes y significativos que los estudiantes pueden relacionar con los conceptos y procedimientos estadísticos más relevantes.

4. *Análisis colaborativo de datos relevantes*. Modelo instruccional centrado en el estudiante y en la vida real que busca inducir el razonamiento estadístico a través de la discusión crítica.

5. *Simulaciones situadas*. Los alumnos se involucran colaborativamente en la resolución de problemas simulados o casos tomados de la vida real (Investigación médica, encuestas de opinión, experimentación social, veracidad de la publicidad, etc.) con la intención de

desarrollar el tipo de razonamiento y los modelos mentales de ideas y conceptos estadísticos más importantes en la carrera de Psicología.

6. *Aprendizaje in situ*. Se basa en el modelo contemporáneo de cognición situada que toma la forma de un aprendizaje cognitivo (*apprenticeship model*), el cual busca desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia. Enfatiza la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales.

Por otro lado, el papel del docente no se restringe a crear “condiciones y facilidades” sino que orienta y guía explícitamente la actividad desplegada por los alumnos.

1.6.3. Las Variables Situacionales.

Ilva Medina (2008) establece que las Variables Situacionales pueden definirse como un conjunto de señales significativas a las que un individuo reacciona en un momento específico.

Queriendo decir con esto, que es la reacción que tiene una persona ante las situaciones o hechos que se le presentan a lo largo de la vida, variando sustancialmente la respuesta según sea el estímulo percibido.

1.6.4. ¿Cuáles son las Variables Situacionales del Aprendizaje?

Ilva Medina (2008) establece cinco Variables Situacionales

- * Motivación y Autoconcepto.
- * El Profesor.
- * Factores Sociales en el Aprendizaje.
- * El Contenido del Aprendizaje.
- * El Concepto del Aula.

EJEMPLO DE VARIABLE SITUACIONAL EN EL AULA DE CLASE.

Estamos en el aula de clase, realizando un examen final al que hemos estudiado mucho, el profesor ve el movimiento de uno de nuestros compañeros hacia nuestro puesto, así que decide retirarnos la prueba y anular nuestra calificación, aduciendo que se había copiado.

¿Qué Genera Esto? Es verdad que en término de los aprendizajes estos posiblemente ya se habían logrado y no fueron afectados por dicha situación, pero, qué pasó con las situaciones didácticas posteriores, posiblemente nuestro comportamiento ya no fue del

mismo tipo, ya que el concepto de respeto hacia el maestro había cambiado o incluso si la situación fue muy impactante, posiblemente nuestra autoestima se vio debilitada por lo que en la siguiente evaluación actuamos de manera desconfiada e insegura (Medina, 2008).

Para nuestro trabajo desarrollaremos las siguientes variables:

*Atención.

*Memoria.

*Estrés.

*Motivación.

*Familia.

*Relación maestro-alumno.

*Hábitos de estudio.

A continuación desarrollaré las variables situacionales arriba mencionadas para poder entender conceptos, características principales y la influencia de éstas en el proceso de aprendizaje.

Finalmente cabe señalar que a través de éste capítulo hemos podido esclarecer los principales lineamientos y características que determinan el aprendizaje así como los aspectos definatorios centrales del proceso. Esto determina un panorama específico del tema que nos interesa a lo largo de éste trabajo.

2. CONDICIONES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DEL APRENDIZAJE.

El aprendizaje como tal, es un proceso que involucra aspectos cognitivos heredados como la memoria, aspectos voluntarios como la atención y la motivación, aspectos ambientales como el estrés, aspectos sociales como la relación familiar y escolar. Estos procesos determinan el hecho de que el aprendizaje se efectúe o no y por ende los abordaremos desde una perspectiva teórica tradicional y desde una perspectiva más actual con algunos de los estudios y discusiones más recientemente publicadas, abordando no sólo desde un enfoque individual sino considerando al alumno en su contexto social en sus aprendizajes colaborativos dentro de las prácticas escolares, esto permitirá entender los aspectos tanto internos como externos que determinan el aprendizaje.

A continuación se describen variables que están involucradas en el proceso de aprendizaje dentro del contexto escolar.

2.1. Atención.

2.1.1. Definición.

La atención de acuerdo a Witting (1982), se refiere a la excitación del sistema neurofisiológico, necesaria para el aprendizaje. La atención se puede atribuir a factores involuntarios y voluntarios.

Por otro lado, Zepeda (1994) refiere que la atención se trata de una especie de extracción de los elementos que en un momento dado tomamos en cuenta como más relevantes en una situación específica.

Zepeda (op. cit.) señala que la atención ha sido definida de muchas maneras.

- a) El proceso de responder preferencialmente a un estímulo a un rango de estímulos.
- b) El ajuste de los órganos sensoriales y el sistema nervioso para recibir una máxima estimulación.
- c) Una actividad de la conciencia, por la cual los fenómenos adquieren mayor claridad y nitidez.

- d) Un enfoque de las energías psíquicas en un sentido determinado.
- e) La facultad de fijar el espíritu sobre un objeto o una idea determinada.
- f) Un estado de claridad sensorial que posee un foco y un margen.

Los psicólogos (asegura Zepeda, 1994) aún no se ponen de acuerdo acerca de la naturaleza de esta facultad. Muchos la consideran simplemente un aspecto de la percepción. Aunque otros le dan la categoría de una facultad en sí misma. De las definiciones anteriores –aclara- se puede concluir que en términos generales hay un consenso en que la atención contiene tres elementos importantes: a) es un ajuste de los órganos sensoriales y del organismo en general; b) en el que hay una conciencia clara y vívida de ciertos estímulos o ideas; y c) que provoca una disposición para la acción.

También sostiene que nuestros órganos de los sentidos reciben millones de impactos cada día, de los diferentes estímulos que existen en el ambiente y con los cuales entramos en relación en forma cotidiana.

Además de las sensaciones, la atención, dice Zepeda (1994), nos ayuda a discriminar entre los pensamientos que pasan por nuestra mente. La atención nos ayuda a discriminar lo importante, ya que nuestra mente no sería capaz de atender todos aquellos impulsos generados por los sentidos y el pensamiento. Por ello, algunos autores consideran que la atención es una auténtica defensa del organismo ante el ambiente interno y externo, incluso, vinculan su funcionamiento con la supervivencia de las especies.

2.1.2. Característica General de la Atención.

Rubinshtein, Sminov, Leontiev y Tieplov (1981), consideran que sobre el hombre actúan constantemente numerosos objetos y fenómenos que tienen distintas cualidades. En cada momento, solamente una parte influyen en él; el resto pasa inadvertido o se percibe de una manera vaga, poco clara.

Las percepciones afirma este autor, son selectivas, son el reflejo claro de algo escogido entre todo lo que actúa sobre el hombre. Esto mismo caracteriza todas las funciones psíquicas. Al recordar o pensar, el sujeto se concentra en aquello que se refiere a lo que piensa o recuerda y prescinde de todo lo que no está relacionado con el objeto de los recuerdos o de los pensamientos.

Agrega que la atención hacia unos objetos es reflejo selectivo de ellos que implica prescindir simultáneamente a todos los demás. Es así que la atención tiene manifestaciones

externas: la mímica y los movimientos. Estas expresiones son distintas cuando el sujeto está ocupado en sus pensamientos o cuando percibe algún objeto exterior.

Para Rubinshtein et al. (1981), los signos externos de la atención no siempre corresponden exactamente a su estado real. Junto con la atención y distracción reales puede haber estados de atención y distracción ficticios. En la corteza cerebral hay en cada momento algún foco de excitabilidad óptima, lo que significa que el sujeto está atento en algo. Por esto, cuando hablamos de falta de atención no queremos decir que ésta falte en absoluto, sino que está dirigida a aquello en que debiera estarlo en un momento dado. Decimos que un escolar es poco atento, cuando su atención no se fija en lo que debe hacer en clase, pero de hecho está dirigida a cualquier otra cosa.

El foco de excitabilidad óptima asegura, en las condiciones dadas, que lo que actúa sobre el cerebro se refleje mejor. Esto determina el papel importantísimo de la atención en las funciones perceptivas que, a su vez, son premisas indispensables para cualquier actividad humana.

Particularmente es muy importante el papel de la atención en el estudio. Con frecuencia la falta o insuficiencia de atención del estudiante motiva que no se comprenda o se fije mal en la memoria el material de estudio, que se tengan equivocaciones al realizar las tareas, en la lectura, en la escritura, en los ejemplos y problemas matemáticos, en distintas clases de trabajo individual, etc. La atención es una premisa importante para que el estudiante trabaje con éxito (Rubinshtein et al., 1981).

2.1.3. Tipos: Atención Visual, Atención Auditiva.

Atención Visual.

Kinsburne y Caplan (1998) por su parte, sostienen que tres o cuatro meses después del nacimiento, los niños pueden ver tan bien como los adultos. Para entonces, ya pueden diferenciar los colores, poseen una agudeza visual comparable a la de un adulto, y pueden enfocar a voluntad sus ojos sobre cosas próximas o lejanas. Ellos ven lo que los adultos ven, pero no miran lo que ven como lo hacen los adultos.

El adulto está muy avezado a seleccionar lo que ve. Esto es necesario, porque en casi todos los ambientes naturales sus ojos tropiezan con una abrumadora riqueza de impresiones visuales. Gracias a su habilidad, los adultos fijan selectivamente su atención en cualquier parte de lo que los rodea. Pueden contemplar superficialmente un amplio espacio

u observar de cerca un detalle insignificante. Sin hacer caso de estímulos llamativos o sobresalientes, pueden escoger y examinar matices de ubicación, relación y textura; rasgos visuales que escapan a la atención de los niños pequeños.

Los adultos, señala este autor, pueden atender selectivamente no sólo a las características grandes y notorias, sino también a detalles de categoría y aun a las relaciones entre características visuales. Los niños pequeños al encontrarse en una escena compleja no pueden distribuir su atención de manera experta. Un detalle sin importancia puede desviar sus ojos de lo que en realidad necesita percibir. Esto no quiere decir que la atención de los niños se dirige en forma indiferente y al azar, hacia todos los atributos visuales en los que se fija a exclusión de todo lo demás. Se dice que estos atributos visuales tienen una alta jerarquía perceptual. El término jerarquía perceptual se usa para indicar el hecho de que, por razones biológicas, el individuo tiende a fijarse preferentemente en ciertos atributos sensoriales, más que en otros. En lo que respecta a la visión, las dimensiones de forma y color ocupan los lugares más altos en esta jerarquía. Tamaño, ubicación, orientación secuencia y textura son relativamente rasgos no sobresalientes, y que posiblemente pasen inadvertidos a los observadores inmaduros, quienes permanecen atraídos por las formas y colores llamativos que se les presentan. A medida que ocurre el desarrollo mental, va siendo más fácil desprender la atención de los atributos visuales sobresalientes, si éstos no son los que el observador esté buscando. Los adultos pueden enfocar su atención en rasgos menores hasta llegar al punto crítico que les permite decidir lo que harán después. Por lo tanto, la habilidad para desprender y redirigir la atención acompaña a la maduración cerebral.

Atención auditiva.

Consideraciones semejantes, aclaran Kinsbourne y Caplan (1998), se aplican al recuerdo de los sonidos. Es mucho más fácil oír y reproducir una palabra entera que identificar los sonidos, los fonemas que la constituyen. La habilidad para decir pan se obtiene muy pronto, pero el decir p-a-n es muy difícil y antinatural; los niños necesitan una enseñanza especial para aprender a deletrear no lo hacen espontáneamente. Esto se debe a que las palabras enteras pueden aprenderse del oído, mientras que el descomponerlas requiere una actitud auditiva analítica y un esfuerzo deliberado. Las estrategias de atención, esta vez auditivas, pueden ser inmaduras en el niño que ingresa a la primaria. Cuando los

niños con esta inmadurez tratan de descomponer una palabra en sus sonidos constituyentes, lo hacen en forma incompleta, redundante y desordenada. Les resulta difícil acostumbrarse a los sonidos separados, porque no los escuchan siempre iguales.

La manera adecuada de enseñar a un niño que tiene un problema de audición selectiva surge, naturalmente en cuanto se entiende que proviene de un desarrollo inmaduro (Kinsbourne y Caplan, 1998). El niño es incapaz de escuchar selectivamente en forma amplia, sistemática y no redundante. El profesor, por tanto, tiene que presentar la información de una manera que sortee esta inmadurez de atención, haciendo que destaque lo bastante para poderse registrar. Se deben aplicar los principios de destacar más la información principal y suprimir la información que no tiene importancia inmediata y puede producir distracción.

El maestro finalmente de acuerdo a este autor, debe tener el propósito principal de familiarizar al niño con la información útil, no necesariamente cambiando la manera en que piensa el niño, sino adoptando todas las medidas que sean practicables.

2.1.4. Atención Involuntaria y Voluntaria.

La atención involuntaria. Witting (1982) afirma que, en parte, el nivel de atención de un organismo está controlado de manera de manera involuntaria, y que las señales sensoriales que entran se filtran en la parte central del tallo cerebral. Para éste autor la elección del objeto o estímulo que en un momento dado se refleja en la conciencia, de entre los muchos que actúan constantemente sobre el hombre, se efectúa en muchos casos involuntariamente, sin intención. Es entonces cuando se habla de atención involuntaria. Esta se fija directamente a consecuencia de las particularidades de los objetos o fenómenos que actúan sobre el sujeto. No todo cambio del medio, de acuerdo a Witting (1982) atrae la atención involuntaria. Otros estímulos que actúan al mismo tiempo pueden inhibir el reflejo de orientación.

Para que el nuevo estímulo se haga objeto de atención es necesario que tenga ciertas particularidades que permitan destacarlo de todo lo demás que actúa sobre el hombre en este momento.

Entre estas particularidades, establece Witting (1982) está la **fuerza del estímulo**. Los estímulos fuertes, fácilmente llaman la atención, ya que según la ley de la fuerza cuanto más fuerte es el estímulo mayor es la excitación que causa, y por tanto, es mayor el reflejo.

Por otro lado Rubinshtein et al. (1981) afirman, que no solamente tiene importancia la fuerza absoluta del estímulo, sino también la **relativa**, o sea la relación entre la fuerza del estímulo dado y las de otros entre los cuales actúa y que le sirven como de fondo. Un estímulo fuerte puede pasar inadvertido si actúa el fondo de otro estímulo más fuerte. Agrega que también el **contraste entre los estímulos** juega el papel decisivo para llamar la atención involuntaria. Los **cambios** bruscos o repetidos de los estímulos llaman mucho la atención, así como el **movimiento de los objetos**. Para éste autor una causa importante de la atención involuntaria es la **novedad de los objetos y fenómenos**. Lo nuevo –sostiene- se hace fácilmente objeto de atención. Para Rubinshtein (op. cit.) todo lo que es generalizado, uniforme, de un solo tipo y se repite con frecuencia es inoperante para la atención. Lo nuevo, establece, sirve de objeto de atención en la medida en que puede ser comprendido o excita; para esto debe relacionarse con la experiencia pasada. Si esto no tiene lugar, lo nuevo llama la atención solamente por poco tiempo.

La atención involuntaria, aunque está motivada por los estímulos externos, de acuerdo a Rubinshtein et al. (1981) se determina en gran parte por el **estado del sujeto**. Unos mismos objetos y fenómenos pueden ser objeto de atención, o no llamarla, según como sea el estado de la persona. Para esto tienen importancia, en primer lugar, **los intereses y necesidades** de la persona y su **actitud** hacia lo que actúa sobre ella. Todo lo que está relacionado con la satisfacción o insatisfacción de las necesidades; todo lo que corresponde a los intereses, hacia los que hay una actitud emocional claramente manifiesta y determinada, se hace fácilmente objeto de la atención involuntaria. El **estado de ánimo** de la persona para este autor también es importante, ya que determina en gran medida qué es lo que llama más su atención de todo aquello que actúa sobre ella en un momento dado.

También tiene gran significación el **estado de cansancio** en el que se encuentra el sujeto. Es bien conocido que cuando se está muy cansado pasa inadvertido aquello que llama la atención cuando se está descansado.

Y, por último, establece el **estado de la corteza cerebral** que juega un papel extraordinariamente destacado; en particular, el estado de actividad o inhibición de esta.

Finalmente podemos retomar una consideración que hace Zepeda (1994) sobre la atención involuntaria, y es que el estímulo se impone a la consciencia, como en el caso de una luz brillante o de un ruido intempestivo.

La atención voluntaria. Para Witting (1982) implica la elección consciente para entender y reaccionar a eventos ambientales determinados. Así mismo, la decisión consciente para tratar de ignorar alguna estimulación con el propósito de disminuir el nivel de atención, podría considerarse como una respuesta voluntaria. La combinación de atención voluntaria e involuntaria se ha llamado *entrada sensorial* y significa que las entradas se filtran y mantienen dentro de la capacidad del organismo.

La atención voluntaria, agrega éste autor, a diferencia de la involuntaria, se determina por los fines de la actividad consciente a los que se dirige. La tarea que se ha planteado conscientemente el sujeto determina los objetos y fenómenos, las facetas y las cualidades que es necesario destacar para efectuar esta actividad, o sea aquello en lo que hay que fijar la atención.

Para Rubinshtein et al. (1981), la atención voluntaria puede dirigirse y mantenerse sin dificultad cuando nada extraño impide la actividad que se efectúa, y también cuando existen determinados inconvenientes. Estos pueden ser estímulos externos (sonidos y estímulos visuales que nos distraen); algunos estados especiales del organismo (enfermedad, cansancio, etc.), o pensamientos, representaciones o sentimientos no relacionados con lo que se efectúa. Para vencer estos obstáculos son necesarios actos especiales que tengan por objeto mantener la atención sobre aquello que exige la tarea. Algunas veces es indispensable eliminar o, por lo menos, debilitar la influencia de los estímulos externos accesorios; recoger los objetos que desvían la atención, disminuir la intensidad de los sonidos que nos llegan, etc.

Este autor considera que la creación de condiciones habituales de trabajo tiene una gran importancia. La existencia de éstas y el hecho de que no haya nada nuevo son premisas esenciales para concentrar atención y fijarla en la actividad que realiza. Sin embargo, no siempre la existencia de condiciones exteriores favorables asegura la atención.

Rubinshtein et al. (1981) también sostienen, que para que exista la calidad de la atención tiene una gran importancia la significación de la tarea, el lugar que ésta ocupa en la vida y en la actividad del sujeto, el que éste comprenda el significado de su ejecución o no ejecución y el deseo de llevarla a cabo. Cuanto más importantes la tarea, más clara su significación y más fuerte el deseo de efectuarla, más llama la atención todo aquello que es indispensable para llevarla a cabo. También tienen importancia **los intereses** y, sobre

todo los intereses constantes de la personalidad. Pero esta relación entre los intereses y la atención voluntaria es indirecta. Esto significa que los resultados de la actividad, igual que ésta misma, pueden ser indiferentes; pero aquello a que conducen posteriormente, por el contrario, es de un gran interés, y esto tiene una influencia positiva extraordinaria en la ejecución de la actividad y excita a ser atento.

Rubinshtein et al. (1981) consideran que en algunos casos ayuda el recordarse a sí mismo que es necesario ser atento, sobre todo si esto se hace en los momentos “críticos” que exigen mayor atención. Esta advertencia se puede organizar con anterioridad, de modo que el sujeto prepara lo que debe servir de señal para forzar al máximo la atención.

Estos comentan que sirve de apoyo el planteamiento de preguntas cuyas respuestas exigen la percepción atenta de todo aquello que garantiza el éxito de las acciones. Es muy importante combinar el planteamiento de preguntas con el reconocimiento de lo que ya se ha hecho.

Rubinshtein et al. (1981) agregan que también ayuda el reconocimiento consciente de lo que se hace ahora y la advertencia de las necesidades que debe satisfacer esta acción. El reconocimiento de todo esto, de acuerdo a éstos autores, se lleva a cabo en forma de recuerdo verbal de lo que se ha hecho o de lo que se hace en este momento. Por tanto, la ejecución atenta de algo exige la intervención del segundo sistema de señales, la denominación verbal de lo que se hace o de lo que se ha hecho y la manifestación verbal de las necesidades que deberá satisfacer la actividad realizada o sus consecuencias.

Por último, éstos autores afirman que en la ejecución de actividades intelectuales juega un gran papel su combinación con una actividad manual. El niño que empieza a leer mantiene mejor la atención sobre lo que lee, si señala con el dedo los renglones. Cuando se ejecutan actividades manuales disminuye la posibilidad de distraerse de lo que es objeto de la atención.

Todo lo expuesto acerca de las condiciones de la atención voluntaria muestra su dependencia de la organización de la actividad. Conseguir una atención voluntaria hacia aquello a lo cual debe ser dirigida significa organizar la actividad de tal manera que garantice, en las condiciones dadas, el reflejo de los objetos conforme a la tarea que está planteada.

Sin embargo, Zepeda (1994) al respecto opina que lo esencial para la atención voluntaria es una organización determinada de la actividad. Esto es lo que la caracteriza. Este autor señala que la atención voluntaria está dirigida por las propias decisiones conscientes de la persona. La atención voluntaria posee un mecanismo poco claro, porque depende de hechos que acontecen dentro de la mente de la persona y son determinados exclusivamente por su capacidad de tomar decisiones y convertirlas en actos.

Los dos tipos de atención, la involuntaria y la voluntaria, no se pueden separar completamente. Con frecuencia la atención voluntaria pasa a ser involuntaria. Así sucede, por ejemplo, cuando se realiza algo en lo que no hay interés, siendo necesario un esfuerzo de voluntad para mantener la atención; pero si después aparece el interés hacia lo que se hace, entonces la atención ya se mantiene sin ningún esfuerzo. También tiene lugar el caso contrario: la atención involuntaria se debilita o desaparece aunque la ejecución de los actos exija que el sujeto continúe atento. En estos casos la fijación de la atención en aquello que antes la fijaba por sí misma se efectúa voluntariamente.

En estos dos casos, aseguran Rubinshtein et al. (1981), el paso de un tipo a otro de atención, se observan con frecuencia en la práctica escolar. No se debe mantener la atención durante largo tiempo sobre aquello que no la llama de manera involuntaria y que exige constantemente un esfuerzo voluntario. El maestro debe conseguir un interés inmediato hacia el trabajo que al principio reclamaba una atención voluntaria. Tampoco se puede permitir que los alumnos dejen de estar atentos a lo que hacen si el interés hacia ello desaparece. Los escolares deben estar atentos incluso cuando el trabajo por sí mismo ya no les interesa de una manera inmediata.

2.1.5. Condiciones de la Atención.

Zepeda (1994) comenta que las condiciones que dirigen nuestra mente y provocan que prestemos atención algún hecho en particular han sido estudiadas por muchos investigadores, especialmente por aquellos que han tratado de encontrar aplicaciones prácticas, como es el caso de quienes apoyan las estrategias mercadológicas. Para este autor los factores que influyen en atraer la atención de las personas son:

a) Potencia del Estímulo. Es evidente que un sonido de gran intensidad es capaz de atraer nuestra atención. Lo mismo sucede con los colores intensos, con respecto a los de tonos más suaves.

b) Cambio. Siempre que se presenta un cambio que modifica el campo perceptual del individuo, nuestra mente es atrapada por los estímulos que modifican la situación de estabilidad. Este principio se aplica consistentemente en los medios de comunicación, tratando de presentar una serie de estímulos que rompan con la rutina, a fin de mantener la atención de los receptores de la información.

c) Tamaño. La publicidad emplea con gran eficiencia este principio. En las calles se emplean grandes anuncios, de los llamados espectaculares. Sin embargo se ha logrado descubrir que el tamaño posee menos atracción que el cambio o que la potencia del estímulo.

d) Repetición. Un estímulo débil, pero que se repite constantemente puede llegar a tener un impacto de gran fuerza en la atención.

e) Estado Orgánico. Este factor se relaciona con las pulsiones que experimenta el individuo al momento de recibir la estimulación. Si una persona se encuentra sedienta, es seguro que le atraerán más intensamente los estímulos relacionados con la satisfacción de la misma.

f) Intereses. Indudablemente el hombre siempre fijará su atención en todo aquello que esté en función de sus intereses o preferencias.

g) Sugestión Social. La sugestión social puede llegar a atraer la atención de otras personas por invitación de alguien más o por simple imitación.

h) Curso del Pensamiento. Independientemente de las pulsiones o de los intereses del individuo si el curso de su pensamiento se encuentra siguiendo ciertas ideas, y un estímulo relacionado se presentante sí en ese momento, este estímulo captará su atención en forma inmediata.

También Zepeda (1994), establece que con la identificación de estas condiciones que influyen en la atención, ha sido posible elaborar tres simples leyes en torno a ella.

- a) La atención sólo se fija en lo que le interesa.
- b) Si el estímulo no varía, la atención cambia de dirección.
- c) La atención no puede permanecer fija en la misma dirección durante mucho tiempo.

2.1.6. Factores que Influyen en la Atención.

Por su parte, Witting (1982) sostiene que existen diversos factores que parecen muy importantes, para determinar la atención.

1.- Restricciones biológicas. Ciertas limitaciones sensoriales están determinadas por características hereditarias. El nivel de atención puede estar extralimitado por la capacidad del organismo para recibir y registrar información sensorial.

2.- Prominencia del estímulo. El término prominencia de estímulo se usa como un medio para representar la importancia de las entradas en el alertamiento. Aunque puede observarse que factores neurofisiológicos y psicológicos podrían afectar los niveles de atención, también es cierto que los rasgos de los estímulos que entran, son influencias importantes en los niveles de atención. En general, estímulos nuevos, estímulos novedosos, estímulos cuya presentación es sorpresiva o pulsada y estímulos amenazantes y aversivos, son los que más probablemente generarán alertamiento.

3.- Restricciones aprendidas. Un organismo puede seleccionar los estímulos a los cuales atenderá sobre la base de patrones de comportamiento previamente aprendido.

2.1.7. Incapacidad para Concentrarse.

Según Raths, Wassermann y otros (1971), los alumnos que no se concentran no parecen notar la relación existente entre los medios y los fines. Empiezan a realizar algo y, aparentemente, se desvían. A veces no se concentran cuando no les interesa un tema. Otras veces decimos que un alumno no puede concentrarse cuando queremos decir que no se concentra. Si no puede concentrarse, podemos pedirle que hable ante una grabadora al iniciar un deber. Si se pierde, puede escuchar la cinta magnetofónica y comprobar dónde se desvió. Cuando empieza a trabajar en un deber, el maestro puede preguntarle qué se propone hacer para terminar la tarea. ¿Adónde llevará el plan? ¿Cómo se relaciona con el tema? Cuando se le dan instrucciones, se le puede pedir al alumno que tome notas y trace un plan. Luego, el maestro puede preguntarle: ¿Se atiene usted al plan?, a veces el aislamiento o un lugar tranquilo ayudan a evitar que los estímulos externos impidan la concentración. Los maestros pueden pedirles a los alumnos que no logran concentrarse que enfoquen con mucha atención una tarea durante un breve período, quizá no más de cinco minutos. Cuando obtienen una mayor habilidad, ese período puede alargarse. La planificación es, probablemente, un experimento importante para los alumnos que no logran concentrarse. Pueden planificar en campos tales como los deberes, los temas, los trabajos encargados, los salones de estudio y las maneras de pasar las horas libres fuera de

la escuela. La planificación implica que podemos influir sobre nuestro mundo, hacer cosas que nos gusta hacer, realizar cosas (Raths et al, 1971).

2.1.8. Desarrollo de la Atención.

Rubinshtein et al. (1981) sostienen que la escuela tiene grandes exigencias para que los niños atiendan. El escolar debe escuchar atentamente lo que se dice en clase y ser atento, no sólo para aquello que le interesa, sino también para lo que no tiene ningún interés inmediato para él.

En los escolares de los primeros cursos aún predomina la atención involuntaria, que depende en gran medida (como ya se mencionó anteriormente) del interés hacia el trabajo, el trabajo demostrativo de la enseñanza, y de la influencia que tiene lo que ve y escucha en la clase sobre su esfera emotiva. El escolar de los primeros cursos puede dejar pasar inadvertido lo fundamental y fijar la atención en lo secundario, solamente porque esto último le atrae por algunas particularidades interesantes para él.

El volumen de atención del escolar de los primeros cursos también es pequeño. Corrientemente se limita a dos o tres objetos, mientras que en el adulto abarca 4 o 6. Por esto, para que el alumno dirija suficiente atención a una cantidad mayor de objetos es indispensable una percepción prolongada y repetida de éstos.

Por otro lado, reiteran Rubinshtein et al. (1981), el desarrollo insuficiente de la atención voluntaria motiva una percepción superficial. Esto se ve con gran claridad en las sesiones de lectura del primer curso, cuando el niño, percibiendo bien parte de una palabra, no capta las otras partes, a consecuencia de lo cual lee incorrectamente toda la palabra. Como en el estudio no todo ofrece un interés inmediato, el estudiante tiene que hacer un esfuerzo para no distraerse del trabajo. Para esto le sirven de estímulo las exigencias del maestro y las tareas que éste le plantea. Al mismo tiempo, el alumno ve que cuando trabaja sin atención tiene malos resultados, por lo cual se obliga a sí mismo a ser atento.

El adolescente se caracteriza por una mayor constancia, concentración e intensidad de su atención. Si el adolescente se ha interesado en algo, puede estar atento durante mucho tiempo. En la escuela, su atención está condicionada, al mismo tiempo que por la costumbre de ser atento, por la aparición de intereses de carácter cognoscitivo, por el deseo de saber. Quiere hacer mucho por sí mismo, muestra una gran energía y actividad, hay

muchas cosas que le interesan. Pero precisamente por esto se distrae fácilmente del trabajo y le es difícil contener sus deseos, que lo inclinan a buscar nuevas impresiones.

Rubinshtein et al. (1981) establecen que a consecuencia de una cierta impulsividad, característica para ésta edad, al adolescente le es difícil controlar su atención, pero, a pesar de esto, la costumbre de dirigirla y mantenerla voluntariamente continúa desarrollándose. El adolescente puede obligarse a sí mismo a estar atento cuando ejecuta algún trabajo aburrido si a él le interesa, por lo menos, los resultados lejanos de este trabajo. Cuando hay una buena dirección por parte del maestro, el mismo adolescente comienza a educar en sí mismo la atención voluntaria.

El adolescente se caracteriza por un desarrollo mayor de la atención, lo que condiciona su alta capacidad de trabajo. El amplio círculo de interés en esta edad garantiza un desarrollo intenso de la atención involuntaria y la actitud consciente hacia el estudio; la comprensión de que los estudios actuales son la base de su preparación para la actividad futura ayuda a dirigir y mantener voluntariamente la atención. Aunque la costumbre de estar atento en el trabajo se desarrolla en la segunda infancia y en la adolescencia, en la juventud adquiere un alto nivel y el alumno de las últimas clases concentra la atención con más facilidad, incluso en una tarea difícil o falta de interés.

Mientras que el alumno de los primeros cursos es más atento hacia los hechos brillantes y se concentra con dificultad en algo abstracto y los adolescentes aún prefieren lo práctico a lo teórico, aunque ya pueden interesarse en las deducciones y generalizaciones, el joven ya está en condiciones de mantener la atención cuando se trata de conceptos teóricos y abstractos que no se ilustran con demostraciones prácticas y hechos concretos inmediatos (Rubinshtein et al., 1981).

En tanto que para llamar la atención de los niños y adolescentes tiene gran importancia la forma de exposición de las lecciones, para los escolares de los últimos cursos esto ya no juega un papel tan importante y, en cambio, es fundamental el contenido de la enseñanza.

Ahora bien en la educación de la atención involuntaria es muy importante acostumbrar a los niños a ver y escuchar, a advertir lo que les rodea, a observar los hechos y los fenómenos. Para esto es necesario dar a conocer al niño, desde los primeros años, el mundo que le rodea con toda su variedad y riqueza, enseñarle a reaccionar con exactitud y rapidez a todos los cambios del medio ambiente.

La condición fundamental para que aparezca la atención involuntaria en los escolares es la existencia de interés y emoción hacia el proceso de aprendizaje, que lo haga suficientemente atractivo. Esto depende ante todo del material que hay que estudiar y de cómo se les presente. El carácter práctico de la enseñanza desempeña en esto un papel importante. La utilización de cuadros, dibujos, modelos, la realización de experimentos, presentar ejemplos de hechos concretos e ilustraciones de la vida corriente, todo esto permite actuar sobre las emociones de los escolares, hacer la enseñanza interesante, excitar la atención involuntaria. Es por ello por lo que este medio es indispensable en los primeros cursos de la escuela (Rubinshtein et al., 1981).

Para fijar la atención involuntaria tiene una significación importante la calidad de las explicaciones del maestro. Una exposición de forma brillante y contenido rico, con una saturación emocional grande, fija en gran medida la atención involuntaria de los alumnos. Se llama la atención de los escolares cuando éstos encuentran en la exposición del maestro algo nuevo, aunque en parte ya les sea conocido. Es muy importante también que aquello que es aburrido para los escolares sea relacionado con lo que les interesa. Es necesario que la exposición del maestro despierte el pensamiento del escolar para que ellos mismos recapaciten sobre las cuestiones que van apareciendo. La atención del alumno hacia un tema nuevo aparece principalmente cuando la exposición del maestro se caracteriza por su viveza y dinamismo. La atención es más constante cuando una cuestión se presenta desde distintos lados y el objeto que se estudia se descubre en sus distintas relaciones. Por regla general, los escolares están atentos cuando la explicación es concreta y viva y les es comprensible la significación de lo que se estudia. Algunas veces el alumno no está atento porque ha perdido el hilo de la explicación, o sea ha dejado de comprender el maestro. La atención se fija mejor cuando se exige del alumno un trabajo mental a su alcance, pero que le obliga, sin embargo, a un cierto esfuerzo por su parte (Rubinshtein et al., 1981).

La actividad de los estudiantes tiene gran significación para atraer y fijar su atención; es necesario que no escuchen y observen pasivos lo que dice y hace el maestro, sino que deben actuar por sí mismos, que hagan preguntas, que den respuestas, que hagan experimentos.

Una condición importante para la educación de la atención es el nivel cultural general de los estudiantes, el aumento de sus deseos de saber, la ampliación de su círculo de representaciones, y el enriquecimiento de sus conocimientos y hábitos.

Para desarrollar la atención voluntaria es premisa indispensable crear en el alumno una actitud consciente hacia el estudio y hacia el cumplimiento de sus obligaciones. La atención voluntaria es ante todo una atención organizada, y como el estudio es una actividad consciente, organizada y con un fin determinado, resulta que la enseñanza en las escuelas es el mejor medio para educar la atención voluntaria. Es indispensable que el estudiante comprenda la importancia que tiene la atención para el aprendizaje. Es importante conseguir que él se dé cuenta plenamente de todas las tareas que se le plantean. Si el escolar comprende con claridad lo que el maestro quiere y para qué es necesaria tal o cual cosa, estará mucho más atento (Rubinshtein et al., 1981).

El interés hacia el trabajo tiene una gran significación para atraer la atención voluntaria. También las exigencias del maestro juegan un gran papel en la educación de la atención voluntaria: esta exigencia debe ser consecuente y sistemática. Al exigir algo a los escolares, es necesario tener en cuenta que el trabajo que deban realizar corresponda a sus posibilidades y, al mismo tiempo que no sea demasiado fácil para ellos. Si no se tiene en cuenta la primera condición, el estudiante se distrae del trabajo al convencerse de lo infructuosos que son sus esfuerzos. En el segundo caso, al notar que la tarea es demasiado sencilla dejan de prestarle atención y no hacen el esfuerzo indispensable para el trabajo. Es importante que el estudiante se convenza de que puede resolver la tarea, aunque exija un cierto esfuerzo. En estos casos la atención voluntaria pasa con facilidad a ser involuntaria, apareciendo el interés por superar las dificultades y realizar el trabajo que al comienzo parecía aburrido.

Por otra parte la buena organización de la clase también es una condición importante para atraer y fijar la atención de los escolares. Si el contenido de la lección por sí mismo no es muy interesante, pero en su forma hay un sistema rígido que sienten los mismos estudiantes, éstos estarán atentos durante la clase (Rubinstein et al., 1981).

También el cansancio es el mayor enemigo de la atención y está motivado no solo por el trabajo difícil, sino también por el monótono. Así que, la variedad en los trabajos asegura una atención constante todo el tiempo. Sin embargo, es indispensable tener en cuenta que

un cambio de trabajo demasiado frecuente impide acostumbrar a los alumnos a una atención prolongada y constante. A su vez, en estos casos se pierde mucho tiempo en el paso de la atención de un objeto a otro.

Es así que Rubinshtein et al. (1981) establecen que una condición importante para reforzar la atención de los estudiantes es el ritmo de trabajo. No será necesario dar prisa a los estudiantes, ya que los apresuramientos conducen a una falta de atención y a errores, pero hay que tener en cuenta que un trabajo lento facilita que la atención sufra desviaciones.

La educación de la atención depende de la buena organización del trabajo individual del escolar. Hay que acostumbrar a los niños a un trabajo organizado desde el primer día de la enseñanza. Es necesario comprobar diariamente cómo se han realizado las tareas en la casa. Algunas veces la falta de atención es debida al mal estado de salud del niño. El cansancio físico o mental, la insuficiencia de sueño, la alimentación irregular, la atmósfera cargada en las aulas, afecta perniciosamente la atención. Por esto, el maestro debe tener una relación constante con la familia y, a través de ella, influir para que los niños observen un régimen de vida determinado, para que cumplan las reglas higiénicas, alternen razonadamente el descanso y las ocupaciones, y duerman el tiempo necesario según su edad. Los deportes ayudan a educar la atención. Los ejercicios físicos fortalecen el estado general y el sistema nervioso y, al mismo tiempo, desarrollan en los niños la capacidad de concentrar su atención. Cuando el maestro observa estas condiciones reitera Rubinshtein (1981) de manera constante y consecuente, puede conseguir que los alumnos trabajen sin distraerse, a consecuencia de lo cual adquirirán la costumbre de ser atentos. Al mismo tiempo se forma la capacidad de fijar la atención en aquello que es necesario, o sea se desarrolla la atención como uno de los caracteres principales de la personalidad.

La atención es una parte fundamental dentro de las etapas de estudio debido a que tiene un carácter eminentemente selectivo, se requiere elegir estímulos concretos y limitados que aumenten y tengan fuerza de captación (Osorio, 2005).

La atención no es otra cosa que la aplicación de todos los sentidos en el trabajo que se está realizando y es la facultad intelectual primordial de la inteligencia.

2.2. Memoria.

2.2.1. Concepto.

Luria (como se cita en Zepeda, 1994) define a la memoria como la impresión (grabado), retención y reproducción de las huellas de la experiencia anterior, dejando en claro que se trata de una facultad cuya operación involucra etapas claramente diferenciadas.

Otras definiciones que sugiere Zepeda (1994) son:

- a) La función involucrada en revivir las experiencias pasadas.
- b) La totalidad de las experiencias pasadas que pueden ser recordadas.
- c) La persistencia del pasado.
- d) Procesos y estructuras implicados en almacenar experiencias y recuperarlas de nuevo.
- e) La función psíquica que consiste en fijar, conservar, reproducir, reconocer y localizar estados de conciencia adquiridos anteriormente.

Coon (1998) define a la memoria como un sistema activo que recibe, almacena, organiza, modifica y recupera información. En cierta forma la memoria actúa como una computadora.

Al hablar de la memoria, podemos quedar con la idea de que solamente estamos hablando de la capacidad de conservar los recuerdos visuales o auditivos, como cuando nos esforzamos por memorizar fechas históricas o por guardar en nuestra mente las imágenes de paisajes o cualquier otra imagen que nos interese mantener en la memoria. Sin embargo, la memoria también implica la conservación de sentimientos, de emociones, de habilidades y destrezas, así como de nuestras actitudes y valores. Realmente lo que somos está almacenado de una u otra forma en ella (Zepeda, 1994).

2.2.2. Fases de la Memoria.

En su operación, la memoria actúa por etapas o fases, en forma análoga al funcionamiento de un archivo de una computadora. Zepeda (1994) plantea las diferentes etapas en la memoria:

Fijación. También llamada adquisición o registro, esta fase de la memoria consiste en que aquellos contenidos captados mediante las sensaciones, imaginación, sentimientos, pensamiento y el aprendizaje, sean guardados o fijados en la mente. El registro no siempre

se realiza con la misma intensidad, existiendo variaciones debido a factores fisiológicos o psicológicos.

Si bien la adquisición es afectada por el metabolismo y el estado fisiológico general del organismo, también la atención, la repetición, el tiempo de consolidación y los estados afectivos del individuo intervienen. Las deficiencias en la adquisición o fijación de cierto material, en ocasiones puede confundirse con olvidos, pero esto no es exacto, ya que no es posible recordar algo que ni siquiera se ha memorizado.

Codificación. Cuando un recuerdo se adquiere, se codifica, ya que nuestro sistema nervioso no puede almacenar palabras o imágenes, como tales, sino que estos son convertidos en un código reconocible por nuestras neuronas. La codificación, se puede considerar como parte de la fijación, inicia en el caso de estimulaciones externas (sensaciones), con la traducción realizada por los receptores sensoriales, mientras que con respecto a las estimulaciones internas (sentimientos, imágenes y pensamientos) se codifica mediante la actividad cerebral propia que les da soporte. La codificación convierte esos contenidos en recuerdos. Hasta el momento no hay información concluyente que haga suponer que en la codificación puedan generarse errores que nos lleven a establecer un recuerdo equivocado, motivado por fallas en el organismo. Puede suponerse que la codificación añade al recuerdo elementos que permiten su rápida localización y evocación posterior.

Conservación. Ya codificados los recuerdos se almacenan como en una biblioteca y pasan a ser parte definitiva del preconscious y del inconsciente de una persona. Con el tiempo, la incorporación de nuevos recuerdos y la acción (en ocasiones) de los mecanismos de defensa, se pierde parte de la nitidez y fidelidad con que fueron almacenados al inicio. En esta etapa opera el olvido, provocando que los recuerdos ya almacenados sean borrados. A esta fase de conservación también se le denomina almacenamiento.

Evocación. Los recuerdos permanecen en la memoria durante un tiempo indefinido, hasta que un estímulo es capaz de recuperarlos, modificando su estado de reposo y activándolos a fin de que vuelvan a llegar a la conciencia del individuo. Los recuerdos son revividos en forma de ideas e imágenes, sensoriales emotivas, sin embargo el hecho de que vuelvan a aparecer en la conciencia no implica que necesariamente sean reconocidos como recuerdos con anterioridad adquiridos. En ocasiones podemos pensar que algunos recuerdos

habían sido olvidados, si no los logramos evocar en un cierto momento, si al paso del tiempo ellos vuelven a aparecer en nuestra conciencia, sabremos que el verdadero problema consistió en que no pudimos echar mano del estímulo adecuado para traerlos hacia el consciente. La evocación es el recuerdo o recuerdo de lo previamente almacenado.

Localización. La evocación implica la localización del recuerdo. La respuesta a cada pregunta, plantea la necesidad de buscar en el inmenso archivo de la memoria los datos específicos que se desean. Localizar cada dato implica reconocerlo de entre millones de recuerdos que se almacenan en la mente.

Reconocimiento. Después de la evocación, los recuerdos deben ser reconocidos como tales, es decir, que otra vez nuestra atención debe concentrarse en ellos para identificarlos como contenidos previamente almacenados. Esta acción requiere del concurso de la percepción, misma que opera nuevamente con todos sus mecanismos.

2.2.3. Características Generales.

Como ya mencioné, para que algo se recuerde de lo que tuvo lugar en el pasado hace falta, como premisa indispensable, que se haya fijado en la memoria, es decir, que se haya fijado en la memoria o que se hayan formado conexiones temporales firmes, capaces de actualizarse (restablecerse o avivarse) en el futuro (Rubinshtein et al., 1981).

La fijación de algo en la memoria se puede manifestar no sólo cuando lo recordamos, sino también cuando reconocemos lo que se percibe. El recuerdo y el reconocimiento pueden entrelazarse íntimamente entre sí.

La memoria es el reflejo de lo que existió en el pasado. Este reflejo está basado en la formación de conexiones temporales suficientemente firmes (fijación de la memoria) y en su actualización o funcionamiento en el futuro (reproducción y recuerdo).

La memoria tiene una significación extraordinaria para la vida y la actividad humana. La experiencia se conserva en la memoria. Si no reconociéramos la experiencia pasada, el sujeto no reconocería los objetos que le rodean, no podría representárselos ni pensar en ellos cuando no están presentes, por tanto, no podría orientarse en el medio que lo rodea, no se podría realizar el proceso de aprendizaje práctico e intelectual (Rubinshtein et al., 1981).

Los objetos y fenómenos de la realidad se fijan y reaparecen en la memoria relacionados entre sí, en grupos de series. El recuerdo de uno de ellos lleva consigo el que se recuerden otros. Esto es consecuencia de las relaciones que existen en la realidad entre los objetos y

los fenómenos, en particular en sus relaciones en el tiempo y en el espacio, como también de las de semejanza y diferencia. Estas relaciones objetivas influyen para que se creen conexiones temporales en la corteza cerebral que sirven de base fisiológica a los procesos de memoria (Rubinshtein et al., 1981).

Las asociaciones son el reflejo de las relaciones de los objetos y fenómenos en el tiempo y el espacio (asociaciones por contigüidad en el tiempo y en el espacio), de semejanzas (asociaciones por semejanza), y diferencias (asociaciones por contraste).

Las asociaciones por *contigüidad* se manifiestan claramente cuando se aprenden palabras extranjeras, cuando el encuentro de una persona conocida motiva al recuerdo de su nombre, de su apellido, o de acontecimientos pasados relacionados con esta persona. En estos casos la percepción, representación o pensamiento de un objeto o fenómeno arrastra consigo el recuerdo de otros objetos o fenómenos contiguos con él en el tiempo o en el espacio (Rubinshtein et al., 1981).

Las asociaciones por *semejanza* tienen lugar cuando los objetos y fenómenos o los pensamientos de éstos actualizan el recuerdo de algo parecido. Las asociaciones por semejanza intervienen en la formación de metáforas poéticas y las deducciones por analogía.

Se asocian por *contraste* fenómenos muy diferentes, el ruido y el silencio, lo blanco y lo negro, lo alto y lo bajo, etc.

Como indica Pavlov (como se cita en Rubinshtein et al., 1981), la asociación no es más que la conexión nerviosa temporal creada por la acción simultánea o consecutiva de dos o varios estímulos.

El lenguaje, tiene una gran importancia para la fijación de la memoria, para el reconocimiento y recuerdo ulteriores. Al denominar lo que se fija en la memoria se forman relaciones no solamente entre los objetos y sus imágenes, sino también entre las palabras correspondientes; esto hace las conexiones más variadas y facilita su fijación. Las palabras permiten fijar los objetos en la memoria de una manera generalizada, ya que cada palabra tiene una significación más o menos general. Las palabras permiten fijar en la memoria y recordar la experiencia social.

Los procesos de la memoria están relacionados inseparablemente con todas las particularidades de la personalidad, la que se forma bajo la influencia de las condiciones de

vida y trabajo. Lo que se fija en la memoria y lo que se recuerda, la rapidez con que se fija, la seguridad con que se guarda en ella y la facilidad con que se recuerda y reconoce, dependen en gran parte de los intereses y necesidades del sujeto, de sus costumbres y tendencias, de lo que se considera importante y valioso, de la actitud que tiene hacia los objetos y fenómenos de la realidad, de todas las particularidades de la personalidad. Todo esto determina de una manera esencial el contenido y el carácter de lo que se fija en la memoria y de lo que se recuerda (Rubinshtein et al., 1981).

2.2.4. Memoria a Corto Plazo.

La información almacenada en el registro sensorial es transferida a la memoria a corto plazo, donde se retiene durante un breve período de tiempo antes de ser almacenada permanentemente en la memoria largo plazo. La duración de un recuerdo en el almacén a corto plazo normalmente es de unos 15 a 20 segundos.

La memoria a corto plazo no es simplemente una capacidad de retención transitoria de la información entre el registro sensorial y la memoria a largo plazo. Por el contrario, las experiencias son interpretadas por su significado y organizadas de una forma lógica en la memoria a corto plazo.

Varios psicólogos (Feigenbaum, 1979; Greeno, 1974 citados en Klein, 1994) se han referido a la memoria a corto plazo como "memoria operativa", un término que sugiere un proceso de memoria dinámico que es su característica central.

Existen dos características principales del almacén a corto plazo: posee una amplitud o retención breve y su función es organizar y analizar la información. La memoria a corto plazo tiene tres características adicionales: su capacidad de almacenamiento es limitada, de modo que sólo puede mantener una pequeña cantidad de información; los recuerdos almacenados en la memoria a corto plazo pueden ser alterados fácilmente por nuevas experiencias y, por repasar y repetir los recuerdos de experiencias previas. El efecto del repaso es aumentar el recuerdo de un evento anterior; cuanto más repaso recibe un evento recibe un evento en la memoria a corto plazo, mejor se recordará esa información posteriormente.

¿Por qué el repaso aumenta la probabilidad de que se recuerde un evento? Una posible explicación es que el repaso permite que la experiencia permanezca en la memoria a corto plazo y, por consiguiente, aumenta la posibilidad de que esa experiencia sea transferida a la

memoria a largo plazo. Otra explicación sería que el repaso permite un mejor análisis e interpretación de las experiencias. Este aumento en la organización de las experiencias facilita el recuerdo una vez que la experiencia ha sido transferida a la memoria a largo plazo.

2.2.5. Capacidad de Almacenamiento Limitada.

En 1956 George Miller (citado en Klein, 1994), presentó pruebas de que las personas pueden retener, aproximadamente, de cinco a siete elementos a un tiempo en la memoria a corto plazo. Un elemento puede ser una letra simple, o un número; también una palabra o una idea. Se refería a un elemento con significado como un *chunk* o unidad de información. La información es decodificada en la memoria a corto plazo, por ejemplo, tres letras son decodificadas en una palabra, la *remodificación o chunking*, una función de organización de la memoria a corto plazo, aumenta la capacidad de la memoria de 7 letras separadas a 21 letras agrupadas en siete palabras de tres letras.

Varios estudios citados en Klein (op. cit.) sugieren que la capacidad de la memoria a corto plazo es de siete más o menos unidades de información. Por ejemplo, Pollack (1952) y Garner (1953), comprobaron que las personas pueden clasificar fácilmente de dos a cuatro tonos (o niveles de ruido) pero tienen dificultad cuando se les pide que hagan cinco o más juicios. Otro estudio mostrado es el de Kaufman y colaboradores (1949), quienes comprobaron que los sujetos podían estimar con exactitud el número de puntos que se presentaban en una pantalla durante 0.2 segundos cuando eran seis o menos. Sin embargo, los sujetos sólo podían hacer conjeturas cuando aparecían más de seis puntos en el patrón. También el estudio de Hayes (1952) y Pollack (1953) concluye que unos oyentes recordaban sólo seis o siete unidades de una lista de palabras, letras o dígitos que se les había leído a una tasa rápida y constante. Basándose en ésta y otras informaciones el estudio de Miller (1956) concluye que existe un límite de siete, más o menos dos, unidades en la cantidad de información que tiene cabida en la memoria a corto plazo.

Por otro lado Wailkins (1974, citado en Klein, 1994), sin embargo, demostró que la capacidad real de la memoria a corto plazo puede ser sólo de tres a cuatro unidades de información. Según Walkins, aunque la capacidad de la memoria a corto plazo parece ser de siete, más o menos dos, unidades de información o chunks, parte del recuerdo refleja en realidad información almacenada en la memoria a largo plazo; esto es, que la información

que se presenta al comienzo de una experiencia ya ha sido almacenada permanentemente. Por tanto, la capacidad de la memoria a corto plazo es, en realidad, de tres a cuatro chunks.

2.2.6. Memoria a Largo Plazo.

Los recuerdos son codificados permanentemente o casi permanentemente en la memoria a largo plazo. Existen varios tipos de memorias a largo plazo.

Memoria episódica y memoria semántica.

Endel Tulving (1972) continuando con las aportaciones de diversos autores que Klein (op. cit.) recupera, sugiere que hay dos tipos de memoria a largo plazo: la memoria episódica y semántica. La *memoria episódica* consta de información sobre acontecimientos relacionados temporalmente, mientras que la *memoria semántica* contiene el conocimiento necesario para la utilización de un lenguaje. Por tanto, la memoria episódica puede ser sobre un evento que se ha experimentado en un momento y lugar determinados; la memoria semántica incluye información sobre las palabras y los símbolos, y las reglas, fórmulas o algoritmos para la adquisición de conceptos y resolución de problemas. Tulving (citado en Klein, op. cit.) considera que el sistema de la memoria episódica es funcionalmente distinto del sistema de memoria semántica.

a) Tipos de información. Los tipos de información almacenada en los sistemas de la memoria episódica y semántica son diferentes. La memoria episódica contiene recuerdos de acontecimientos específicos que han ocurrido en el pasado, por el contrario, en el sistema de memoria semántica no se almacena ninguna unidad simple de información, la información almacenada en la memoria semántica consta de hechos, ideas, conceptos, reglas, proposiciones, esquemas y escrituras que definen el conocimiento cultural del mundo. La información que contiene el sistema de la memoria episódica está organizada temporalmente, es decir, un evento precede, se produce al mismo tiempo o sigue a otro evento. Por el contrario, el conocimiento almacenado en el sistema de la memoria semántica está organizado conceptualmente. La fuente de la memoria episódica es la estimulación sensorial; la comprensión del conocimiento cultural constituye la fuente de la memoria semántica.

b) Operaciones separadas. Los procesos implicados en el almacenamiento y recuperación de la memoria episódica y de la memoria semántica también son diferentes. El sistema de la memoria episódica registra experiencias sensoriales inmediatas, mientras que

el sistema de la memoria semántica registra el conocimiento transmitido mediante el lenguaje. El orden temporal de los eventos puede ser detectado por el sistema de memoria episódica; los problemas de orden temporal pueden ser resueltos sólo mediante inferencias por el sistema de la memoria de la semántica. El sistema de la memoria episódica tiene una capacidad inferencial y puede descubrir las reglas de una lengua simplemente a partir experiencia con esa lengua.

La recuperación del sistema episódico es deliberada y a menudo requiere esfuerzo consciente, mientras que el recuerdo de la información que contiene el sistema semántico es automático y puede producirse, por consiguiente, sin conocimiento consciente. Aunque podemos ser conscientes del conocimiento almacenado de ambos sistemas de memoria, interpretamos la memoria episódica como parte de nuestro pasado personal y las memorias semánticas como parte del presente impersonal. Por tanto, empleamos el término *recordar* cuando nos referimos a memoria episódicas y *conocer* para describir las memorias semánticas. Cuando se recupera la información de la memoria semántica, algunas veces es modificada, pero los recuerdos recuperados de la memoria semántica no son alterados. Por lo tanto, el sistema de la memoria episódica es mucho más vulnerable a la distorsión que los recuerdos almacenados en el sistema semántico.

Memoria procedimental y memoria declarativa.

Según Squire (1986; citado en Klein, op. cit.) la *memoria procedimental* es la memoria sobre habilidades o destrezas. Las memorias procedimentales no son accesibles al conocimiento consciente, una prueba de la memoria procedimental sólo puede obtenerse a través de la observación de la ejecución. En estas memorias se representa conocimiento acerca de como hacer las cosas, tales como atarse los cordones de los zapatos o tocar el piano, que son almacenadas como resultado de las experiencias de condicionamiento instrumental. Las memorias procedimentales pueden representar también reacciones emocionales ante eventos ambientales, cómo tener hambre al llegar al cine o miedo al atravesar un puente elevado. Estas reacciones emocionales se almacenan como resultado del condicionamiento Pavloviano.

Las memorias procedimentales se adquieren lentamente a través de la experiencia repetida. La elevada práctica que se requiere para aprender a tocar el piano es un ejemplo

de la importancia de la experiencia repetida para el almacenamiento de las memorias procedimentales. La demostración de la existencia de una memoria procedimental se basa en la ejecución, buena o mala, del animal o de la persona. Por ejemplo, la intensidad del miedo de una persona cuando conduce sobre un puente elevado indica la fuerza de la memoria procedimental de esa persona. De forma similar, la destreza de una persona cuando toca el piano muestra la fuerza de su memoria procedimental.

Nosotros tenemos un conocimiento consciente de las memorias declarativas. Según Squire, una memoria declarativa puede existir en la forma de un pensamiento verbal o de una imagen no verbal. Por ejemplo, uno puede ser verbalmente consciente de cuándo podemos ver un programa de televisión favorito; en cambio, el conocimiento sobre la ruta al colegio puede existir en la forma de una imagen no verbal. La memoria *declarativa* puede formarse en una única experiencia, aunque la práctica puede aumentar la capacidad para recordar una memoria declarativa.

Recordemos nuestra discusión sobre la relación entre la memoria episódica y la semántica. Una interdependencia similar puede darse entre la memoria procedimental y la declarativa. Por ejemplo, atarse un zapato puede ser una memoria declarativa; esto es, tú puedes tener un conocimiento sobre como se ata un zapato, lo cual es una memoria declarativa. No obstante, atarse un zapato uno mismo puede existir también como una memoria procedimental. De forma similar, la práctica repetida puede transformar el conocimiento consciente (o memoria declarativa) sobre el trayecto al colegio de un hábito inconsciente (memoria procedimental).

2.2.7. Atributos de la Memoria.

La memoria puede concebirse como un conjunto de diferentes tipos de información. Por ejemplo, el recuerdo de un hecho contiene información sobre el lugar donde ocurrió: este aspecto se denomina atributo espacial de la memoria. La memoria también puede contener información sobre las características temporales de un evento. Benton Underwood (1969, 1983, citado en Klein, 1994) denomina atributo temporal a este tipo de información. De acuerdo a Underwood existen 10 atributos principales de la memoria: acústico, ortográfico, de frecuencia, espacial, temporal, de modalidad, contextual, afectivo, palabras asociadas y transformacional.

La función de los atributos.

Antes de desglosar cada uno de los atributos de la memoria es importante explicar las dos funciones que Underwood 1983, (citado en Klein, op. cit.) les atribuye. Primero, *el establecimiento de un aspecto específico de una experiencia como atributo de la memoria puede hacer que disminuya el olvido*. La interferencia, una de las principales causas del olvido, se produce muchas veces como consecuencia de un fallo en la diferenciación de los recuerdos. La información contenida en un atributo de la memoria proporciona una base para distinguirlos recuerdos, y, por consiguiente, impide el olvido. Segundo, *la presencia de un estímulo, que forma parte del atributo de la memoria, puede servir para recuperar la información*. Cuando nos encontramos o volvemos a experimentar un estímulo que constituye algún aspecto saliente de una experiencia pasada, su presencia hará que recordemos esa experiencia.

Aunque existen 10 atributos principales de la memoria, la información sobre cada uno de ellos no puede formar parte de todos los recuerdos.

Aún cuando un estímulo pueda caracterizar a algún aspecto particular de una experiencia pasada, si no es un atributo de la memoria de esa experiencia, su presencia no dará lugar al recuerdo de la misma. A continuación se describen los 10 atributos propuestos por Underwood (Klein, op. cit.).

Tipos de atributos:

1) **Atributo acústico.** Las experiencias son codificadas acústicamente por la memoria a corto plazo. Las propiedades acústicas de los estímulos son claramente importantes ya que la comunicación a través del habla sería imposible si las personas no pudiesen discriminar entre los signos verbales. El atributo acústico tiene una influencia dominante sobre el recuerdo de las palabras.

2) **Atributo ortográfico.** Los estímulos difieren en cuanto a sus características estructurales. Por ejemplo, las letras tienen diferentes formas. Las palabras difieren en longitud, en el número de sílabas, en el número de letras repetidas y en términos de secuencias de aparición inusual y poco frecuente. Se hace referencia a estas características de estímulos como atributos ortográficos.

Por otro lado, las personas pueden utilizar los atributos ortográficos para recordar un acontecimiento particular. Para demostrar la influencia de los atributos ortográficos en la recuperación de la información.

3) **Atributo de frecuencia.** Un contador analizaría la información y proporcionaría un registro del número de veces que ocurre un acontecimiento determinado. Puede utilizarse la frecuencia de aparición de un evento, o *atributo de frecuencia*, para recordar un evento.

4) **Atributo espacial.** Cuando una persona es capaz de recordar el número de la página en un libro de texto en la que se describe un concepto determinado, es porque esta persona ha almacenado la información sobre la localización espacial de un evento particular. Este conocimiento representa el *atributo espacial* de la memoria.

La información espacial se convierte automáticamente en parte del recuerdo que tiene una persona sobre un acontecimiento.

5) **Atributo temporal.** Todo el mundo sabe la fecha de su cumpleaños y de otros acontecimientos significativos esto es un *atributo temporal* La información temporal puede ser una parte muy importante de los recuerdos. Aún así, se utiliza la información temporal significativa para recordar una experiencia.

6) **Atributo de modalidad.** Se considera que los recuerdos pueden incorporar también información sobre la modalidad sensorial a través de la cual se experimentó un acontecimiento determinado. Por consiguiente, un atributo de la memoria es el conocimiento sobre si un hecho fue visto, escuchado o sentido. El atributo de modalidad sirve para los mismos propósitos que cualquier otro atributo; se utiliza para diferenciar entre los recuerdos, de modo que la presencia de una información sensorial específica puede facilitar la recuperación de un recuerdo particular.

Si bien la modalidad de entrada es un atributo de la memoria hay un alto nivel de intercambio entre los recuerdos establecidos a través de diferentes modalidades. A veces se requiere la información recibida por otras modalidades para comprender una información.

7) **Atributo contextual.** El contexto en el que tiene una experiencia puede convertirse en un atributo de la memoria, de modo que la exposición posterior a ese contexto puede inducir la recuperación de la información sobre ese acontecimiento. El contexto es un atributo importante de la memoria. Un modo de demostrar la influencia del contexto en la

recuperación de la información consiste en aprender una respuesta en un contexto determinado y luego ver si un cambio de contexto produce una pérdida de la información.

Aunque el contexto es un atributo de la memoria, ésta puede contener también información sobre otras características de los estímulos. El significado y la disponibilidad de otros atributos determina si se recordará o no una información en otro contexto. Si el contexto es el aspecto más importante o significativo de un recuerdo, la recuperación dependerá de la presencia del contexto, sin embargo, si están disponibles otros atributos importantes, la recuperación se producirá incluso en un contexto nuevo.

8) **Atributo afectivo.** Underwood (1969,1983; citado en Klein, 1994) consideraba que las respuestas emocionales producidas por diversos estímulos pueden ser atributos de la memoria. Algunos estímulos son placenteros, pero otros son desagradables. El recuerdo de un estímulo puede incluir información acerca de la naturaleza emocional de ese estímulo. Este **atributo afectivo** le permite a una persona diferenciar distintos recuerdos así como recuperar el recuerdo de un estímulo particular.

El atributo afectivo puede ser considerado como un atributo contextual interno; esto es, contiene información sobre las consecuencias internas de un estímulo. Los estímulos no sólo producen cambios internos, también pueden ocurrir bajo un estado interno determinado. Un cambio en el estado interno elimina algún atributo de la memoria y produce un fallo en la recuperación.

9) **Atributos asociativos verbales.** Cuando una persona oye o ve una palabra, ésta puede producir una variedad de asociados verbales. Por ejemplo, la palabra gato puede producir una respuesta asociada a animal. La palabra-categoría animal es un atributo asociativo verbal de la palabra gato y su presencia puede servir para recordar la palabra gato en una prueba de recuperación. Los atributos asociativos verbales son los responsables del incremento en el recuerdo producido como resultado del aprendizaje asociativo. Hay dos tipos de atributos asociativos verbales: **atributos asociativos paralelos**; que son los antónimos, sinónimos y asociativos funcionales. Los atributos asociativos funcionales se forman debido a la contigüidad funcional e incluyen parejas tales como taza-platillo, mesa-silla y llave-cerradura. La presencia durante la prueba de un atributo asociativo paralelo puede dar lugar a la recuperación de un recuerdo que no se había producido en su ausencia **atributos asociativos de clase**; cuando una palabra provoca el nombre de la categoría que

engloba a esa palabra, el nombre de la categoría es un atributo asociativo de clase de la palabra. La presencia del nombre de la categoría puede servir para recuperar la palabra durante la prueba. Por ejemplo, el nombre de la categoría animal puede servir de atributo de la memoria de la palabra gato.

10) **Atributos transformacionales.** La información puede ser transformada en la memoria a corto plazo. Existen tres tipos principales de atributos transformacionales: *imágenes* Muchas palabras o ideas se pueden transformar en imágenes. Por ejemplo, la palabra coche puede transformarse en la imagen de un coche. Si una persona recuerda la imagen, podrá recordar la palabra o idea, *mediadores del lenguaje natural*. Un sujeto aprende el asociado perro-coche en una tarea de aprendizaje de pares asociados. Si el sujeto introduce la palabra persigue entre perro y coche, el mediador del lenguaje es perro-persigue-coche. El mediador produce una conexión con significado entre esas dos palabras. Las personas utilizan con frecuencia los mediadores del lenguaje cuando tienen que aprender material verbal. Por ejemplo, cuando las personas aprenden una lista de palabras, a veces añaden una o dos palabras a la lista para crear una historia. La utilización de mediadores del lenguaje permiten mejorar el recuerdo de una información verbal anterior siempre que la memoria contenga información sobre la decodificación o conocimiento sobre las palabras que han de ser suprimidas, y *transformaciones del orden* las sílabas que carecen de significado pueden ser decodificadas para producir una unidad verbal con más significado. Por ejemplo, la sílaba sin sentido vae puede convertirse en la palabra ave.

Las transformaciones de orden también pueden aumentar el recuerdo de las unidades verbales. Sin embargo, esto sólo se produce si las personas disponen durante el recuerdo de una regla para reorganizar las unidades verbales en su forma original (Klein, 1994).

2.2.8. Diferencias Individuales de la Memoria.

Según se muestra en la observación diaria y en las investigaciones experimentales, la memoria no es igual en las distintas personas. Unas fijan y recuerdan con rapidez, exactamente y mucho; otras, con rapidez, pero sin exactitud y solamente un poco. Unas fijan mejor en la memoria los objetos y los dibujos, otras las palabras, unas terceras la música.

Entre las diferencias individuales de memoria es necesario señalar los tipos de memoria que dependen de las relaciones mutuas entre los dos sistemas de señales y de la intervención que tienen en los procesos de memoria distintos analizadores.

Todas las personas pueden fijar en la memoria distintas cosas, pero lo consiguen con diferentes métodos y en distinto grado. Por esto, Rubinshtein et al. (1981) distinguen tres tipos de *memoria: Objetiva, abstracta e intermedia*. Unas personas fijan mejor los objetos, los cuadros, las personas, los colores; los sonidos, etc., éste es el tipo objetivo; otras memorizan con más facilidad las experiencias verbales, las fórmulas, los conceptos, las cifras, etc.; éste es el tipo abstracto; las terceras fijan en la memoria aproximadamente igual lo uno y lo otro; éste es el tipo intermedio. Las personas con un tipo de memoria objetivo procuran fijarlo todo por medio de imágenes concretas, mientras que los que tienen un tipo abstracto, por el contrario, todo lo fijan en la memoria, incluso los objetos e imágenes, utilizando las denominaciones verbales, esquemáticas y las fórmulas lógicas.

La memoria se divide también en distintos tipos según la parte en ella toman los distintos analizadores. Así se observan tipos de memoria visual, auditiva, cinética y combinada; auditivo-visual, cinética visual y cinética auditiva. Unas personas fijan en la memoria mejor aquello que perciben visualmente, otras las percepciones auditivas, las terceras cuando intervienen sensaciones cinéticas, otros grupos cuando intervienen distintas percepciones al mismo tiempo.

El tipo de memoria más común es el combinado, sobre todo el cinético-visual y un poco menos frecuente el cinético-auditivo. Los tipos de memoria puros se encuentran con poca frecuencia (Rubinshtein et al., 1981).

Muchos pintores, escritores y actores tienen una buena memoria visual que les permite reproducir exactamente en los cuadros, los dibujos, en las descripciones y en los actos, los objetos, las personas y las escenas que han visto solamente un momento. Este mismo alto grado de desarrollo adquiere la memoria auditiva de ciertos músicos que pueden reproducir una obra musical cuando sólo la han escuchado una vez.

Las diferencias individuales de la memoria dependen directamente del tipo de actividad del sujeto, que es la que determina la utilización preferente de uno a otro analizador. Los tipos de memoria son consecuencia del entrenamiento, dependen del aprendizaje, de la actividad profesional, y pueden cambiarse y desarrollarse al mismo tiempo que la actividad

del sujeto. Cuando hay una actividad variada, la memoria se aproxima a la combinación armónica de las particularidades positivas de cada tipo.

En el aula el maestro debe tener en cuenta las particularidades individuales de la memoria de los estudiantes, pero no para adaptarse a ellas, sino para descubrir los lados débiles, desarrollados insuficientemente y, por medio de un entrenamiento sistemático, acostumarlos a fijar en la memoria con distintos métodos y conseguir el desarrollo de una memoria variada. El objeto de la educación debe ser el desarrollo multilateral de la memoria que se apoya en la actividad conjunta de los dos sistemas de señales y en la intervención de unos cuantos analizadores.

2.2.9. Desarrollo de la Memoria.

La memoria empieza a desarrollarse al mismo tiempo que aparecen los primeros reflejos condicionados. Según los datos de Bejterev y Schelovanov (citados en Rubinshtein et al., 1994) el primer reflejo condicionado aparece alrededor de los 15 días de vida y es la reacción del niño cuando se le coloca en la posición de mamar; esta es una reacción a un complicado conjunto de estímulos táctiles y vestibulares, reforzados por el estímulo incondicionado de la administración del alimento. Poco a poco, en el conjunto de señales se van incluyendo estímulos visuales y por esto, ulteriormente, alrededor del cuarto o quinto mes se hace posible la formación de conexiones reflejas condicionadas entre todos los analizadores. Desde este momento se observa que el niño reconoce a las personas y los objetos que le rodean.

El recuerdo se observa de una manera clara en los niños de un año. Cuando el niño empieza a hablar, la capacidad de recordar se hace más completa y determinada, puesto que el lenguaje actúa como reforzador de las conexiones. En el primer año el niño no tiene sistemas de conexiones suficientemente firmes en los que se puedan incluir nuevas conexiones porque las conexiones temporales son muy poco diferenciadas.

Esta es la causa de que los recuerdos infantiles sean confusos e indeterminados y de que las impresiones recibidas en la primera infancia se olviden rápidamente. Corrientemente, los primeros recuerdos se refieren a la edad de 4 ó 5 años y únicamente en casos aislados pueden referirse a edades anteriores, si están relacionados con influencias emocionales muy fuertes. Los recuerdos infantiles más relacionados y consecuentes comienzan desde los 5 a

los 17 años, y algunas veces después de esa edad, desde los 9 o los 10 (Rubinshtein et al., 1994).

En la primera infancia y en la primera época preescolar la memoria es *involuntaria y sin un fin determinado*. En esta edad el niño aún no se plantea la tarea de fijar algo para después recordarlo. El niño de dos o tres años fija en la memoria solamente aquello que tiene significación en aquel momento, lo que está relacionado con sus necesidades inmediatas o intereses, aquello que tiene un fuerte colorido emocional.

Solamente en la edad preescolar media, a los 4 o 5 años, empieza el niño a fijar en la memoria de una manera voluntaria. Esto está relacionado con el desarrollo que a esta edad adquiere el segundo sistema de señales y el papel que éste empieza a jugar en la regulación de la conducta del niño. Al comienzo el niño fija en la memoria y recuerda aquello que está relacionado inmediatamente con su actividad fundamental, el juego, o cuando realiza algún encargo o tarea que le plantean los demás- El interés hacia el juego facilita el desarrollo de la memoria voluntaria, ya que crea un refuerzo emocional fuerte para fijar en la mente y recordar los actos.

La memoria infantil se caracteriza por ser de tipo objetivo. El niño fija mejor su memoria los objetos y los dibujos que las palabras, y las manifestaciones verbales fija mejor los cuentos y las descripciones emocionales y representativas. Ellos comprenden mal los conceptos abstractos y los razonamientos; por esto no los fija en la memoria se apoya en la percepción de las relaciones concretas entre los objetos. El predominio de la memoria objetiva en los niños no quiere decir que en ellos no exista la memoria lógica verbal. Por el contrario, ésta se desarrolla rápidamente, pero existe un reforzamiento constante por parte de los estímulos inmediatos que son los objetos.

Los niños empiezan a fijar en la memoria racionalmente desde que empiezan a utilizar el lenguaje, y la memoria racional se perfecciona y se desarrolla junto con el lenguaje y a medida que se enriquece su experiencia. Si a la edad de dos o tres años el niño tiene muy pocas conexiones temporales aún, posteriormente, a medida que se desarrolla el lenguaje y acumula experiencia, el número de conexiones y su grado de sistematización crecen extraordinariamente. Gracias a esto, una misma impresión exterior se conecta con muchas otras y, por tanto, se fijan mejor en la memoria y ésta se hace más racional. Los niños utilizan la fijación mecánica de la memoria sólo cuando les es difícil comprender lo que se

tiene que fijar. En ellos, esta manera de fijar en la memoria da peores resultados que la fijación racional (Rubinshtein et al., 1994).

En la edad escolar el desarrollo de la memoria continúa bajo la influencia de una enseñanza y educación sistematizada. En este período se observa, no solamente el aumento de lo que se puede fijar en la memoria y recordarlo, así como la rapidez que con esto se consigue, sino que se advierten también en ella cambios cualitativos. De una manera sensible aumenta la importancia del segundo sistema de señales. Esto se manifiesta en que se refuerza el papel de la fijación intencionada en la memoria, sin la cual no es posible ninguna actividad escolar, y en que se desarrolla más rápidamente la memoria verbal lógica y abstracta. Mientras que los alumnos de los primeros cursos, para la comprensión del material de estudio, se apoyan en las relaciones y conexiones de los objetos que perciben directamente, los de los cursos superiores ya utilizan los conceptos lógicos y abstractos. Aunque los estudiantes de los cursos superiores fijan mejor en la memoria el material demostrativo que las palabras, la enseñanza es más rápida cuando se fijan en ella las palabras.

Así también en la edad escolar se utilizan con más frecuencia toda clase de puntos de apoyo que juegan en los procesos de la memoria un papel auxiliar y que hacen que la fijación en la memoria y el recuerdo de los escolares empiece a tener un carácter más indirecto.

A consecuencia del desarrollo mental general de los escolares aumenta la importancia que tiene para la fijación en la memoria y el recuerdo, la elaboración lógica del material, o sea la división del mismo en partes, el hecho de hacer resaltar las más importantes de ellas y el establecimiento de conexiones con lo que se ha aprendido antes, Esta elaboración racional del material facilita su fijación en la memoria y, al mismo tiempo, permite que los estudiantes lo puedan recordar no sólo literalmente, sino también con sus propias palabras.

Las investigaciones han demostrado que incluso los alumnos de los primeros cursos de la escuela primaria pueden utilizar estos métodos, aunque al comienzo esto tiene algunas dificultades. Por ejemplo, a los alumnos de los primeros cursos les es difícil dividir el texto en partes que estén lógicamente relacionadas entre sí y esto lo hace de una manera inexacta, dividiéndolo en muy pequeñas partes. Cuando tienen que relacionar el nuevo material con lo que ya conocen corrientemente se dan cuenta del parecido, pero raramente captan las

diferencias. A pesar de todo, si el maestro los dirige pueden utilizar estos métodos cada vez con más éxito.

Para el desarrollo y la educación de la memoria es muy importante la organización de las repeticiones y la utilización sistemática de los conocimientos cuando hay que resolver problemas teóricos y prácticos.

Todos éstos métodos indicados para fijar en la memoria sirven mucho mejor cuanto más atención les preste el maestro. Este debe dar a conocer a los alumnos los métodos más racionales de fijación y recuerdo. La condición principal para el desarrollo y la educación de la memoria es que se utilicen métodos racionales de fijación.

Hasta aquí hemos considerado los aspectos internos que intervienen en el proceso de aprendizaje, esto nos permite ubicar y entender los principios básicos de este, para poder considerar desde un punto más específico, los factores que intervienen y poder ubicar una problemática particular, ahora abordaré los aspectos que se encuentran afectados por el contexto social.

2.3. Estrés.

2.3.1. Concepto.

Se considera al estrés como "el alto grado de desasosiego, de excitación y de tensión que vivencia el organismo al sentirse, de algún modo, amenazado en su buena estima y adecuada aceptación de su Yo valor, en la gratificación adecuada de sus demandas, exigencias o motivaciones de logro". Como establece Roig (1978), se manifiesta siempre que cualquier circunstancia o estimulación vigorosa extrema, poco común, que constituya una amenaza, cause algún cambio significativo de la conducta. En este sentido, es todo organismo que se encuentra en desasosiego, sobreexcitado, y que pone en acción todos sus mecanismos de alertamiento y de defensa. El estrés depende: a) de una parte, del umbral idiótipo de excitabilidad/emocionabilidad/ neuroticismo; b) depende del umbral personal de tolerancia de la frustración, de sus vivencias individuales de gratificación o de fracaso (ansiedad) y, c) dependerá del mayor o menor nivel de conflicto de las sobre demandas de la Escuela, de la familia y de la sociedad.

El estrés se relaciona con las experiencias que siguen a una situación nociva. En términos generales la motivación estresante facilita el aprendizaje de un conjunto de respuestas que alivian el estrés. Sin embargo, si las condiciones de estrés llevan al agotamiento, la ejecución puede empeorar. Es importante observar que el estrés con frecuencia incluye los conceptos de ansiedad y temor. Aunque ambos son reacciones emocionales, la ansiedad se considera menos definida y más debilitante que el temor (Witting, 1982).

Para Del Carpio (2009), el estrés es una reacción fisiológica y psicológica del organismo la cual activa diversos mecanismos de defensa para enfrentar situaciones, donde el comportamiento del ser humano se esfuerza por amoldarse a las presiones y cambios tanto internos como externos es decir trata de adaptarse a las mismas. En el mundo actual el ser humano se ve vulnerable con mayor frecuencia al estrés esto se debe a un estilo de vida más acelerado en el cual se encuentra sumergido. La presencia del estrés en estudiantes de todos los niveles y edades es una realidad que acontece en las instituciones académicas, además es valorado como la enfermedad del futuro porque interviene agravando las enfermedades existentes en la persona. El resultado fisiológico de este proceso es un deseo de huir de la situación que lo provoca o confronta violentamente. En esta reacción participan casi todos los órganos y funciones del cuerpo, incluidos el cerebro, los nervios, el corazón, el flujo sanguíneo, el nivel hormonal, la digestión y la función muscular.

El estrés produce cambios químicos en el cuerpo. En una situación de estrés, el cerebro envía señales químicas que activan la secreción de hormonas (catecolamina y entre ella, la adrenalina) en la glándula suprarrenal. Las hormonas inician una reacción en cadena en el organismo; el corazón late más rápido y la presión arterial sube; la sangre es desviada de los intestinos a los músculos para huir del peligro; y el nivel de insulina aumenta para permitir que el cuerpo metabolice más energía (Del Carpio, 2009).

Estas reacciones permiten evitar el peligro. A corto plazo, no son dañinas, pero si la situación persiste, la fatiga resultante será nociva para la salud general del individuo. Períodos prolongados de estrés pueden ser la causa de enfermedades cardiovasculares, artritis reumatoide, migrañas, calvicie, asma, tics nerviosos, salpullidos, impotencia, irregularidades en la menstruación, colitis, diabetes y dolores de espalda.

Existen muchas causas que ocasionan el estrés por ejemplo en la comunidad escolar secundaria se da por la sobrecarga de labores por falta de tiempo o la mala organización, el exceso de responsabilidad y la carencia de apoyo; la alimentación incorrecta, debido a la falta de tiempo o a la merma económica de los padres; en casos de estrés la alimentación debe ser suficiente y equilibrada; y sumándole a todo ello el uso de cigarrillos y alcohol (que es muy frecuente en los estudiantes que culminan estudios secundarios) se producen aún más reacciones de estrés. Por otra parte, el miedo que los alumnos presentan por un examen es una causa mayor de estrés teniendo a veces una concepción pesimista de la vida futura.

El estrés puede alterar el equilibrio de vida del estudiante, puede llevarlo a comprometer su salud física, presentando baja de peso corporal, dolor de cabeza, insomnio, dificultad de aprendizaje, elevación de ritmo cardíaco, entre otros. El estrés puede causar ansiedad y depresión; conllevando esto a una afección psicológica y física (Del Carpio, 2009).

2.3.2. Factores que Pueden Producir Estrés.

Para Del Carpio (2009) existen algunos factores que pueden producir estrés.

2.3.2.1. Los Estímulos Externos.

Como problemas económicos, familiares, exceso de trabajo, temor, pérdida de un ser querido, de un trabajo, una mudanza, etc.

2.3.2.2. Los Estímulos Internos.

Pertencen al dominio psicofísico del individuo, como por ejemplo, un dolor intenso, una enfermedad, sentimientos de inferioridad, problemas sociológicos, entre otros.

Pero si los estímulos fueran para todos iguales, todos estaríamos estresados o no de la misma forma. ¿Qué marca la diferencia entre una persona y otra? La forma en que cada uno percibe la realidad. Podemos consensuar que hay ciertos hechos o circunstancias que a la mayoría de los humanos de hoy en día nos afectaría en mayor o menor medida por igual, tal es el caso de la muerte de un ser querido, un divorcio, incluso una mudanza. Sin embargo, la forma en que cada uno de nosotros nos comportamos frente a estas situaciones es, sin duda, diferente, y esto está directamente vinculado a la forma en que percibimos el mundo que nos rodea, en las construcciones lingüísticas que hacemos a partir de las mismas y la manera en que le conferimos sentido a las cosas que nos suceden.

2.3.2.3. Factores Medio Ambientales.

Los climas demasiado fríos o calientes también pueden ser estresantes.

La altitud de una ciudad al igual que la contaminación por toxinas o venenos también es estresante. Cualquiera de estos factores amenaza al cuerpo con un cambio en el medio ambiente interno.

2.3.2.4. Factores Hormonales.

Pubertad: Los grandes cambios hormonales de la pubertad son severas causas de estrés. El cuerpo del adolescente "cambia" de forma, sus órganos sexuales comienzan a funcionar y nuevas hormonas comienzan a ser segregadas. La pubertad, como todos lo sabemos, es muy estresante.

Síndrome Premenstrual: Una vez que la mujer ha pasado por la pubertad, su cuerpo ha sido diseñado para trabajar mejor en la presencia de hormonas sexuales femeninas. Para las mujeres que ya han pasado por la pubertad, la ausencia de hormonas es una fuente importante de estrés.

Una vez al mes, antes de la menstruación, los niveles de hormonas femeninas disminuyen abruptamente. En muchas mujeres el estrés causado por esta disminución de hormonas, es suficiente para causar un episodio de sobre-estrés. Este sobre-estrés temporal es conocido como síndrome pre-menstrual.

2.3.3. ¿Cómo se Configuran "Las Motivaciones Individuales de Logro" En Función de sus Niveles de Estrés, A Través de un Círculo Completo de Aprendizaje Escolar?

Como ya se mencionó para Roig (1978) la activación adecuada e idónea de la "motivación de logro" en los alumnos al comenzar sus tareas de aprendizaje escolar se logra con un umbral intermedio de estrés. Considera que son más adecuados e idóneos los bajos umbrales de excitación para activar convenientemente a los alumnos, en sus motivaciones de logro, que los altos umbrales de frustración y de estrés, especialmente cuando se trata de alumnos dotados de mediana, activación o baja motivación de logro, ya que una sobreexcitación anula o neutraliza sus apetencias de logro.

Los alumnos afectados de baja "motivación de logro" serán mejor estimulados con umbrales intermedios de estrés, de "instigación o de preinstigación", utilizando un sistema variable de recompensas.

Los alumnos dotados de una adecuada y real percepción de sus capacidades, así como del nivel exacto de estima que merece dentro de su grupo se activan preferentemente con umbrales básicos de instigación.

Y los alumnos afectados de una sublimada o irreal imagen de sí mismo, con excesiva gratificación en su infancia por el rol ordinal familiar, se activan predominantemente con "umbrales de preinstigación" y sus motivaciones no sobrepasan el estrato normal-inferior.

Si bien los umbrales extremos de excitación son prácticamente ineficaces para activar adecuadamente las actividades o rendimientos, es indispensable que se alcance un mínimo de estimulación o de activación por debajo del nivel mínimo ya que de lo contrario no se puede generar ningún apreciable rendimiento (Roig, 1978).

Pero nuestro sistema didáctico insiste en condicionar al alumno: *Reforzando* su umbral de estrés habitual, con la sobre exigencia. *Interfiriendo* la buena imagen de su Yo valor y de sus posibilidades.

Construyendo y bloqueando sus motivaciones iniciales y sus esfuerzos, dentro de grupos rechazados, infravalorados...de repetidores, de suspensos o de no promocionados.

Por otra parte la prolongación del esfuerzo que hacen los alumnos hacia el final de un curso o para desarrollar sus últimas actividades programadas regularmente se revierte, porque para mantener "muy altos y significativos los mecanismos de alerta y de activación de la conducta de aprendizaje", se imponen los altos umbrales de excitación o de sobre activación.

La prolongación de esfuerzos y de tareas a desarrollar acaba por re-elevar los umbrales de tensión/emocionabilidad, incluso por encima del umbral inicial con que cada alumno afronta sus tareas, pues los alumnos más neurotizables exigen, con la prolongación de las exigencias, altos niveles de tensión y de sobreexcitación para mantener sus niveles de rendimiento, en tanto que los sujetos que logran mantener poco elevado su "nivel de tensión", alrededor del "nivel de preinstigación", logran producir idénticos valores (Roig, 1978).

Cuando se prolongan las exigencias de trabajo, de rendimiento y de responsabilidad, a lo largo de la programación establecida, se reducen y se tornan bajos los niveles de rendimientos, debido a que re-elevan los umbrales de tensión emocionabilidad con la demora que impone más, y con la proximidad de una evaluación final.

El tipo de personalidad, según su adecuada estimación de sí y el sentido de responsabilidad así como el temor de perder la sobre gratificación del rol que desempeñan en su medio normal, tienden a sobreelevar los umbrales de tensión. En tanto que los alumnos conformistas, realistas en sus aspiraciones mantienen la activación con umbrales inferiores.

Las oscilaciones del umbral de tensión dependerán:

Del umbral inicial de cada alumno, según su grado de neuroticismo, según la velocidad de retorno a su nivel original y efecto de generalización de la excitación por parte del Profesor.

De la adecuada o inadecuada capacidad mental e idoneidad personal en la estimación de sus posibilidades e imagen de su Yo valor.

Del tipo de reagrupamiento, ya que la aproximación a la meta sobreexcita para mantener el buen grupo.

En menor grado del tipo de tareas, pero especialmente si puede realizarlas con suficiente perfección dentro del tiempo establecido (Roig, op. cit.).

2.4. Motivación.

2.4.1. Concepto.

La motivación se define generalmente como cualquier condición interna que inicia, guía y mantiene una respuesta. Se le considera como un concepto porque las propiedades motivantes no se pueden observar directamente. La motivación se deduce de las condiciones antecedentes y de las respuestas consecuentes (Witting, 1982).

Para Santrock (2001) la motivación es como el conjunto de razones por las que las personas se comportan de la forma en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido

La motivación como alertamiento.

El punto de vista más común para analizar la motivación es, quizá considerarla como una función del alertamiento esto es, del nivel de vigilancia y tensión muscular de un organismo. El alertamiento puede ser apetitivo o aversivo.

Alertamiento apetitivo; Son condiciones que inician y mantienen comportamientos que buscan lograr metas.

Alertamiento aversivo; Son condiciones que inician y mantienen respuestas para evitar circunstancias desagradables o negativas.

La motivación como reducción del impulso.

La única diferencia entre esta interpretación y la relacionada con el alertamiento se basa en que la reducción del impulso fija la atención en las consecuencias del comportamiento, más que en la activación del mismo. El impulso es un estado fisiológico o psicológico que resulta de alguna necesidad, de un déficit o desequilibrio fisiológico o psicológico. Las reacciones motivadas se hacen para reducir la condición impulso.

La motivación como incentivo.

Una forma más de interpretar la motivación es el enfoque del condicionamiento operante. En este caso, la motivación es cualquier condición que hace que un estímulo sea reforzante. El énfasis se hace en los efectos del refuerzo (por ejemplo, incrementar o mantener la fuerza de respuesta) y no en la condición motivacional real (Witting, 1982).

2.4.2. Perspectivas Teóricas sobre la Motivación.

Las distintas perspectivas psicológicas explican la motivación de formas diferentes. A continuación citaré tres de las perspectivas más destacadas: la conductual, la humanista y la cognitiva que de acuerdo a Santrock (2001) son las más relevantes y conviene revisar.

Perspectiva conductista.

La perspectiva conductista enfatiza las recompensas externas y los castigos como claves en la determinación de la motivación de un alumno. Los incentivos son estímulos o eventos positivos o negativos que pueden motivar el comportamiento de un alumno. Los defensores del uso del incentivo, enfatizan que éstos añaden interés o emoción a la clase, dirigen la atención hacia los comportamientos apropiados y la alejan de los comportamientos inapropiados (Emmer, 1997; citado en Santrock, 2001).

Los incentivos que usan los maestros en el salón de clases incluyen puntuaciones numéricas y calificaciones en letras, las cuales proporcionan retroalimentación acerca de la calidad del trabajo que un alumno ha ejecutado, y palomas o estrellas por haber completado un trabajo. Otros incentivos incluyen dar un reconocimiento a los estudiantes, por ejemplo, mostrar a los demás su trabajo, darles un certificado de rendimiento, colocarlos en la lista

de honor o hacer mención de sus logros. Otro incentivo consiste en permitir a los estudiantes realizar algo especial, por ejemplo, una actividad deseable como recompensa por un buen trabajo. Esto podría incluir tiempo extra en el recreo, jugar en la computadora, organizar un paseo, etc.

Perspectiva humanista.

Esta resalta la capacidad del estudiante para su crecimiento personal, libertad para elegir su destino y cualidades positivas. Esta perspectiva está íntimamente asociada con la creencia de Abraham Maslow (1954-1971; citado en Santrock, 2001) de que ciertas necesidades básicas deben ser satisfechas antes que las necesidades más altas. De acuerdo con la jerarquía de necesidades de Maslow, las necesidades individuales deben ser satisfechas en la siguiente secuencia.

Fisiológicas: hambre, sed, sueño.

De seguridad: asegurar la sobrevivencia, como la protección contra la guerra y el crimen.

De amor y pertenencia: seguridad, afecto y atención de los demás.

Estima: sentirse bien con uno mismo.

Autorrealización: Realización del propio potencial.

Desde el punto de vista de Maslow, por ejemplo, los estudiantes deben satisfacer su necesidad de alimento antes de que puedan rendir y tener logros.

La autorrealización, la más alta y difícil de alcanzar de las necesidades de Maslow, ha recibido una atención especial. Es la motivación para desarrollar el potencial más completo de uno mismo como ser humano. Desde el punto de vista de Maslow, la autorrealización es posible sólo cuando las necesidades inferiores han sido satisfechas. Maslow advierte que la mayoría de las personas dejan de madurar sólo después de que han desarrollado un alto nivel de estima y, de no lograrlo, nunca llegan a autorrealizarse.

La idea de que las necesidades están organizadas de manera jerárquica, es atractiva. La teoría de Maslow estimula la discusión acerca del orden de los motivos en las vidas de los alumnos y maestros. Sin embargo, no todos están de acuerdo con el orden propuesto por Maslow. Por ejemplo, para algunos alumnos las necesidades cognitivas podrían ser más fundamentales que las necesidades de estima. Otros estudiantes podrían alcanzar sus

necesidades cognitivas aún cuando no hayan experimentado sentimientos de amor y pertenencia (Santrock, op. cit.).

Perspectiva cognitiva.

De acuerdo con la perspectiva cognitiva, los pensamientos de los alumnos guían su motivación. En años recientes, ha surgido un gran interés en la perspectiva cognitiva sobre la motivación (Pintrich, 2000 y Winter, 2000; citado en Santrock, 2001). Este interés se enfoca en ideas tales como la motivación interna de logro de los estudiantes, sus atribuciones acerca del éxito o del fracaso (especialmente la percepción de que el esfuerzo es un factor importante en el logro), y sus creencias acerca de que pueden controlar de manera efectiva su ambiente, así como la importancia del establecimiento de metas; la planeación y el monitoreo del progreso hacia una meta.

La perspectiva cognitiva sobre la motivación encaja con las ideas de E.W.White (1959, citado en Santrock, 2001), quién propuso el concepto de motivación de competencia, la idea de que las personas están motivadas para tratar efectivamente con su ambiente, de dominar su mundo y de procesar la información de forma efectiva. White dijo que las personas hacen estas cosas, no sólo porque satisfacen sus necesidades biológicas, sino también porque tienen una motivación interna para interactuar de forma efectiva con su ambiente (Santrock, op. cit.).

2.4.3. Tipos de Motivos.

Los motivos de la actividad humana se caracterizan por su variedad. Se diferencian unos de otros, en primer lugar, por el tipo de necesidad a que corresponden. Igual que las necesidades, los motivos se dividen en naturales y superiores y, entre éstos, hay los materiales y los espirituales. También se pueden diferenciar por la forma en que se manifiesta su contenido; pueden tener forma de imagen, de concepto, de pensamiento, de ideal, etc. Los motivos pueden tener distinta relación con la posibilidad de realizar la actividad que los origina. Para que un motivo cause realmente una actividad tienen que existir condiciones que permitan al sujeto plantearse el fin correspondiente y actuar para alcanzarlo. Solamente en este caso el motivo resulta efectivo. Cuando no se dan estas condiciones y no se plantea el fin correspondiente al motivo, aunque sea el próximo, tal motivo no es efectivo y no desarrolla la actividad que conduce a satisfacer la necesidad. Su

acción se manifiesta únicamente en que aparece una reacción de orientación en el medio ambiente, y algunas veces, origina una actividad imaginativa en forma de ilusión (Rubinshtein et al., 1981).

Un género de motivos de la actividad para estudiar son los generales y amplios (por ejemplo, adquirir formación cultural, prepararse para el trabajo futuro, etc.). Otro tipo son los particulares y estrechos (por ejemplo, recibir premios, no tener castigos). Los primeros son los más constantes, actúan durante mucho tiempo y no dependen de situaciones casuales. Los del segundo tipo actúan durante poco tiempo y según circunstancias directas (por ejemplo la actitud del maestro). Cuando unos y otros motivos actúan simultáneamente forman una especie de sistema único en el que cada uno de ellos tiene distinto papel.; los motivos generales y amplios dan al estudio del escolar un sentido determinado y los del segundo grupo estimulan a la acción inmediata. Así por ejemplo, el motivo general permanente para el estudio en los escolares de los últimos cursos es la idea de su trabajo a futuro, y esto le da un sentido vital al trabajo de cada día. Sin embargo, no siempre es suficiente para estimular al alumno a estudiar; la tarea puede quedarse sin hacer a pesar de este motivo. Y es aquí cuando entra en juego el papel de los demás motivos que sirven de estímulo complementario. Estos pueden ser las indicaciones hechas por alguien de la familia, la idea de que en la clase pueda recibir algunas críticas, etc. Estos motivos particulares no cambian, naturalmente, el sentido del estudio, pero estimulan al escolar a realizar lo que se había propuesto (Rubinshtein et al., 1981).

Esta relación mutua entre los motivos es típica no sólo para el estudio; se manifiesta también en otras actividades complicadas, donde unos motivos dan una dirección determinada y un sentido a los actos que las constituyen, y otros sirven de estímulo directo para realizarlas. Para realizar algunas actividades es absolutamente indispensable la existencia de unos y otros motivos. Por eso, la existencia de motivos generales y muy constantes no excluye la necesidad de crear motivos suplementarios que estimulen a actuar.

A su vez, los motivos que estimulan directamente no son suficientes para que la actividad se realice plenamente. La actividad que no tiene un motivo general y amplio carece de sentido para el individuo que la realiza. Esta actividad, no solamente no se puede enriquecer y mejorar en sus contenidos, sino que además es una carga para el sujeto. Esto pasa, por ejemplo, con todo lo que se hace por imposición. Por esto, a pesar de la

importancia que tienen los motivos-estímulo, la tarea pedagógica consiste en crear motivos generales significativos, que no solamente incitan a actuar, sino que dan un sentido determinado a lo que se hace.

Muchas actividades complicadas no responden a una necesidad, sino a varias, creadas por unos cuantos motivos generales y, por lo tanto, tienen para el sujeto un sentido multifacético. Por ejemplo, el estudio puede estar motivado no solamente por la necesidad de adquirir conocimientos indispensables para el trabajo futuro, sino también por la necesidad de ocupar un puesto determinado en la colectividad (en la clase, en la escuela, en el curso, en la facultad, etc.). En este caso los motivos de estudio son dos y para el escolar el estudio tiene dos sentidos.

Rubinshtein et al., (1981) afirman que es de gran importancia que el educador comprenda los motivos de los actos de los escolares. Pero, no menos importante es que los escolares tengan conciencia de estos motivos. El problema está en que el sujeto no siempre tiene conciencia de los motivos que condicionan sus actos. Tiene mucha importancia que los motivos sean conscientes, pues esto permite valorar los actos y cambiar la influencia de motivos determinados. Si un acto causa una actitud negativa hacia el sujeto y su motivo es consciente, éste se eliminará, y, en el caso contrario, cuando la actitud es positiva, adquirirá un carácter más constante y efectivo.

Algunas veces, cuando el sujeto adquiere conciencia de los motivos de sus actos puede ver las cosas de otra manera y modificar su conducta. He aquí por qué es muy importante enseñar al sujeto a que tenga conciencia de los motivos de su conducta (Rubinshtein et. al, 1981).

2.4.4. Motivación para Aprender.

Almaguer (1998) establece que la ejecución de un estudiante en el aula puede verse influida por variables de personalidad o motivacionales. Se han estudiado dos clases de variables motivacionales en el campo de las diferencias individuales.

La motivación defensiva.

En donde el nivel de ansiedad del aprendiz se refleja en su sensibilidad a las amenazas (reales o imaginarias).

Una persona ansiosa es aquella que tiene tendencia a estados nerviosos, que espera fallar, ve el mundo como amenazante y carece de confianza en sus propias habilidades. Las personas ansiosas responden a situaciones de estrés con altos niveles de ansiedad, mientras que las personas no ansiosas no mostrarán tensión en situaciones igualmente estresantes.

Las situaciones estresantes amenazan la autoestima de la persona e incluyen en la posibilidad de fracaso. La persona con altos niveles de ansiedad es descrita por Sarason (citado en Almaguer, 1998), como más auto-despreciativa, más auto-preocupada y generalmente menos contenta teme al fracaso y manifiesta altos niveles de ansiedad en situaciones que impliquen amenazas psicológicas para la autoestima.

Para los estudiantes con alto nivel de ansiedad, las situaciones escolares estresantes o la toma de exámenes reducirán la calidad de su ejecución, debido a que comienzan su desempeño con altos niveles de estrés (como ya se expuso en el capítulo anterior). Por el contrario, para los estudiantes con bajos niveles de ansiedad, las situaciones escolares estresantes o la toma de exámenes mejorarían su desempeño.

Así, la gente de alta ansiedad ejecuta mejor tareas fáciles o rutinarias y la gente de baja ansiedad ejecuta mejor tareas difíciles o conceptuales.

La motivación constructiva

La motivación de logro según Almaguer (1998) hace referencia al grado en que una persona desea ser exitosa. Las mediciones de tal motivación, empleadas conjuntamente con medidas de aptitud académica son excelentes predictores del rendimiento escolar.

Una persona con alta motivación de logro:

Se inclina a elegir tareas que conduzcan al éxito, trabaja constantemente en metas de éxito a largo plazo, le preocupa su buen desempeño y se considera a sí misma como competente.

En contraste con la persona con motivación defensiva o guiada por el temor, la persona con motivación de logro es guiada por la esperanza.

Los factores motivacionales y actitudinales afectan el aprendizaje y la retención. Los estudiantes con alta motivación de logro obtienen mejores calificaciones y responde al fracaso de manera diferente a quienes tienen gran temor al fracaso (estudiantes con alto nivel de ansiedad). El estudiante motivado constructivamente responde al fracaso actuando persistentemente y trabajando con más ahínco en la tarea.

Domino (citado en Almaguer, 1998) encontró que los efectos de la motivación de logro pueden depender de los estilos de enseñanza de los profesores. Aquellos profesores que favorezcan la independencia tienden a dar a sus estudiantes muchas opciones, mientras que los profesores que apoyan la conformidad, sólo esperan que sus estudiantes ejecuten tareas muy específicas.

2.4.5. Motivación y Aprendizaje Cooperativo.

El aprendizaje cooperativo ocurre cuando los estudiantes trabajan en pequeños grupos para ayudarse unos a otros. Los grupos de aprendizaje cooperativo, varían de tamaño, aunque un grupo típico estará formado por cuatro estudiantes en promedio. En algunos casos, el aprendizaje cooperativo se realiza en diadas (dos estudiantes), Cuando se asigna a los estudiantes a trabajar en un grupo cooperativo, el grupo permanece junto por semanas o meses, pero los grupos cooperativos por lo general ocupan sólo una porción del día o del año escolar del alumno.

Los investigadores han encontrado que el aprendizaje cooperativo resulta una buena estrategia para mejorar el rendimiento, en especial cuando se conjugan dos condiciones.

1.-Se generan recompensas grupales. Se le da al grupo algún tipo de reconocimiento o recompensa, para que los miembros del grupo sientan que ayudarse unos a otros es benéfico para todos.

2.-Los individuos se hacen responsables. Se usa algún método para evaluar la contribución de cada miembro del grupo, como un exámen individual. Sin esta evaluación individual, algunos alumnos podrían “holgazanear” (dejar que los otros estudiantes realicen su trabajo), y a otros tal vez se les margine por considerarse que tienen muy poco que dar o contribuir al trabajo en equipo.

Cuando las condiciones de recompensas grupales y de responsabilidad se cumplen, el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento a lo largo de diferentes grados escolares y en tareas que abarcan desde habilidades básicas, hasta la solución de problemas (Santrock, 2001).

Es común que en los grupos cooperativos haya un incremento en la motivación para aprender (Sapon-Shevin, 1999; citados en Santrock, 2001). En un estudio se les dio oportunidad a estudiantes israelitas de quinto y sexto grados, a elegir entre continuar con su trabajo escolar o salir a jugar. Sólo cuando los alumnos se encontraban trabajando en

grupos cooperativos, postergaban el salir a jugar. Es probable que la interacción positiva con los pares, así como la toma de decisiones de los alumnos, hayan entrado en acción para que eligieran permanecer en los grupos cooperativos (Sharan y Shaulov, 1990; citados en Santrock, 2001). En otro estudio, estudiantes norteamericanos de preparatoria, de clase media, obtuvieron mejorías y expresaron más motivación intrínseca para aprender conceptos algebraicos, cuando trabajan en contextos de aprendizaje cooperativo en lugar de contextos individualistas (Nichols y Miller, 1994; citados en Santrock, 2001).

De acuerdo a Panitz (2006) el aprendizaje cooperativo (AC) es una estrategia instruccional que emplea una variedad de técnicas motivacionales para hacer más pertinente la enseñanza y desarrollar mayores niveles de responsabilidad en los estudiantes. Este capítulo resume los beneficios del AC en términos de su impacto motivacional.

Las reglas básicas de la motivación en el aula (Forsyth y McMillan, 1994, citados en Panitz, 2006) enfatizan en la necesidad de proponer actividades desafiantes, simpáticas y novedosas, que promuevan el interés y el sentido de responsabilidad de los estudiantes. Las estrategias instruccionales del AC, bien desarrolladas, ofrecen muchos de estos beneficios a los estudiantes.

La definición de AC, como estrategia motivacional, incluye a todas las situaciones en las que los estudiantes trabajan en equipo para lograr objetivos específicos de aprendizaje y que, para el logro exitoso del objetivo, exigen su interdependencia positiva. Forsyth y McMillan, (1994, citados por Panitz, 2006) enfatizan la motivación intrínseca como un elemento clave de la enseñanza y el aprendizaje, como lo señala Wlodkowski (citado en Panitz, 2006), señalando cómo la motivación intrínseca es exitosa, en una diversidad de estudiantes, desarrollando actitudes, asegurando el compromiso, desarrollando competencias y aumentando la significatividad de los aprendizajes. ¿Cómo puede el AC ser un motivador positivo para un equipo heterogéneo de estudiantes?

Desarrollando actitudes: creando una disposición favorable hacia el aprendizaje por una mayor relevancia y decisión personales.

Un primer beneficio del AC es que eleva la autoestima de los estudiantes, motivándolos a participar en el proceso de aprendizaje (Johnson & Johnson, 1989; citados en Panitz, 2006). La cooperación en el aprendizaje tiene como resultado un mayor nivel de logro para todos los participantes (Slavin, 1987; citado en Panitz, 2006). Los estudiantes se ayudan

unos a otros, constituyéndose en una comunidad de soporte que eleva el nivel de desempeño individual (Kagan, 1986; citado en Panitz, 2006). Éstos son los efectos del AC que tienen como resultado un incremento de la autoestima (Webb, 1982; citado en Panitz, 2006).

La cooperación aumenta el grado de satisfacción que los estudiantes tienen con respecto a su experiencia de aprendizaje, porque los involucra activamente en el diseño y la ejecución de los procedimientos de la clase y de los contenidos del curso (Johnson y Johnson, 1990; citados en Panitz, 2006). Los equipos, o grupos efectivos de trabajo, se convierten en propietarios del proceso y de sus resultados cuando los individuos son alentados a trabajar juntos hacia una meta común, a menudo definida por el mismo equipo. Este aspecto es especialmente útil para los estudiantes que tienen una historia de fracasos académicos (Turnure & Zigler, 1958; citados en Panitz, 2008).

El AC promueve un mayor nivel de aprendizaje y de dominio, mientras que la aceptación pasiva de la información provista por un perito externo, no sólo no asegura calidad en los aprendizajes, sino que, a menudo, promueve sentimientos de impotencia y de dependencia respecto al conocimiento. En un aula típica hay muy poco tiempo para la reflexión y la discusión, especialmente de los errores o equivocaciones individuales de los estudiantes. Con el AC los estudiantes discuten continuamente, debaten y clarifican su comprensión de los conceptos.

El AC reduce los niveles de ansiedad frente a las situaciones nuevas y poco familiares que deben enfrentar los estudiantes en el aula (Kessler & Wortman, 1985; citados en Panitz, 2008). En un aula tradicional, cuando un maestro se dirige a un estudiante, él/ella llega a ser el foco de la atención de la clase entera. Toda la clase se tendrá que enterar de cualquiera error o equivocación que pueda haber cometido. Por el contrario, en una situación de AC, cuando los estudiantes trabajan en equipo, el foco de atención se distribuye dentro del equipo. Además, el producto grupal puede ser revisado antes de presentarlo a la clase entera, disminuyendo las posibilidades de cometer un error (Slavin & Karweit, 1981; citados en Panitz, 2008). El error puede convertirse así en herramienta de enseñanza en vez de ser una crítica pública al estudiante que lo cometió.

El AC desarrolla actitudes positivas tanto en el maestro como en los estudiantes (Johnson & Johnson, 1989; citados en Panitz, 2008). En un sistema cooperativo el nivel de

involucramiento que alcanzan todos los participantes es muy intenso. Los maestros aprenden mucho acerca de la conducta de los estudiantes, porque éstos tienen muchas oportunidades para explicar sus acciones y sus puntos de vista al maestro. Se abren muchas posibilidades de comunicación que son alentadas permanentemente. Los maestros tienen más oportunidades para explicar el por qué de las normas y, además, el sistema permite que los estudiantes tengan la oportunidad de participar en el establecimiento de las normas y de los procedimientos de la clase.

El AC eleva las expectativas de logro de estudiantes y maestros (Panitz y Panitz 1998; citados en Panitz, 2006). Hacerse responsable del propio aprendizaje permite caer en la cuenta de las propias habilidades.

Proponiendo a los equipos metas alcanzables y facilitando su interacción, los maestros generan altas expectativas, que llegan a ser profecías de autocumplimiento cuando los estudiantes dominan el enfoque cooperativo. Los estudiantes aprenden a trabajar en equipo y demuestran sus habilidades a través de diversos métodos de evaluación.

El AC involucra a los estudiantes porque genera un ambiente de aprendizaje en el que se sienten respetados y comprometidos unos con otros. El AC produce un sistema social de apoyo mutuo muy fuerte (Cohen & Willis, 1985; citados en Panitz, 2006). Las técnicas de AC aprovechan la interacción social para facilitar los procesos de aprendizaje y, las actividades que el equipo desarrolla, estimulan su involucramiento en el proceso de aprendizaje.

2.4.6. Motivación Intrínseca y Extrínseca.

La motivación se puede tipificar en dos renglones: La motivación extrínseca y la motivación intrínseca. La perspectiva conductual enfatiza la importancia de la motivación extrínseca en el logro. La motivación extrínseca involucra incentivos externos, tales como recompensas y castigos. Los enfoques humanista y cognitivo resaltan la importancia de la motivación intrínseca en el logro. La motivación intrínseca está basada en factores internos como autodeterminación, curiosidad, desafío y esfuerzo. Algunos alumnos estudian mucho porque desean obtener buenas calificaciones o evitar la desaprobación paterna (motivación extrínseca) otros alumnos estudian mucho porque están motivados internamente a lograr altos niveles en su trabajo (motivación intrínseca) (Kinsbourne y Caplan, 1998).

Una visión más actual de la motivación intrínseca la proporciona Medina (2008) quien sostiene que es el contrato en una actividad sin el estímulo externo. La motivación intrínseca quita los factores y los determinantes externos que pudieron haber conducido a la persona en una acción o un comportamiento. La recompensa o el castigo se elimina pero tiene presente que todavía hay la presencia de los estímulos que pueden ser naturales o ambientales.

Por otro lado para esta autora la motivación extrínseca se define como su contrato en una acción o es pensada conducido por factores externos tales como recompensa, castigo o presión. En la mayoría de las ocasiones, la motivación extrínseca es contractual y se limita en el sentido que la persona continua solamente haciendo la acción o manteniendo el comportamiento mientras la promesa de un intercambio esté presente. Una persona motivada por condiciones extrínsecas no goza necesariamente de la actividad sino es conducida simplemente por los factores o los estímulos ambientales que lo estimularon actuar.

La motivación extrínseca es muy común en la sala de clase y ha sido utilizada de largo por los profesores en el proceso de aprendizaje.

Los estudiantes aprenden o se fuerzan para hacer conocimiento interesado y del aumento sobre asuntos de la sala de clase con la recompensa del reconocimiento o de los buenos grados o el castigo de marcas o de la vergüenza que fallan (Medina, 2008).

2.4.6.1. Autodeterminación y Elección Personal.

Santrock (2001), sostiene que un punto de vista respecto de la motivación intrínseca enfatiza la autodeterminación. Desde esta perspectiva, los adolescentes quieren creer que están haciendo algo debido a su propia voluntad y no por obtener éxito o recompensas externas.

Los investigadores han encontrado que la motivación interna de los adolescentes y el interés intrínseco de las tareas escolares, aumentan cuando éstos tienen alguna posibilidad de elección y algunas oportunidades de tomar la responsabilidad personal de su aprendizaje.

2.4.6.2. Efectos de las Recompensas.

Kinsbourne y Caplan (1998), afirman que en algunas situaciones, las recompensas llegan a minar el aprendizaje. En un estudio, los adolescentes que ya tenían un gran interés por el arte y no esperaban una recompensa, pasaban más tiempo dibujando que los que también consideraban con un gran interés en el arte, pero que sabían que recibirían recompensa por dibujar.

Sin embargo, las recompensas en el aula pueden ser útiles Kinsbourne y Caplan (1998) propone dos usos: 1) como incentivo para ocuparse en tareas, en cuyo caso el objetivo es controlar el comportamiento de los adolescentes, y 2) para transmitir información acerca de la destreza o pericia. Cuando las recompensas transmiten información acerca de la pericia, tienen más posibilidades de fomentar en el adolescente sentimientos de competencia. Sin embargo, las recompensas usadas como incentivos llevan a la percepción de que el comportamiento fue causado por la recompensa externa, y no por la propia motivación de ser competente y capaz.

Las recompensas que transmiten información acerca de la pericia pueden incrementar la motivación intrínseca al aumentar su sentido de competencia. Sin embargo, la retroalimentación negativa, como la crítica, que lleva información de que son incompetentes, puede minar la motivación intrínseca, en particular cuando los adolescentes dudan de su capacidad de volverse competentes.

Judy Cameron y W. David Pierce (1996; citados en Kinsbourne y Caplan, 1998). Afirman que hay una fuerte y prevaleciente creencia en el campo de la educación, de que las recompensas siempre disminuyen la motivación intrínseca. En su análisis de aproximadamente cien estudios, encontraron que las recompensas verbales (elogio y retroalimentación positiva) pueden aumentar la motivación intrínseca. También concluyeron que cuando se ofrecen recompensas tangibles (como estrellas doradas y dinero) de forma contingente a la ejecución de las tareas, o si se dan de forma inesperada, la motivación intrínseca se mantiene. Algunos críticos creen que el análisis de Cameron y Pierce adolece de ciertas fallas; por ejemplo, no detecta adecuadamente algunos de los efectos negativos de las recompensas en la motivación.

2.4.7. La Motivación y el Auto Concepto.

Para Medina (2008), a la hora de calificar a un estudiante se plantean dos grandes interrogantes:

¿Tiene buenas calificaciones porque su motivación es alta?

¿Su motivación es alta porque tiene buenas calificaciones?

En realidad no parece haber una respuesta contundente a cual de estas preguntas es la correcta, más bien, ambas son correctas y podemos pensar que te sientes bien porque te “salen las cosas bien”, y a su vez, “te salen bien las cosas, porque te sientes bien”; luego son de esos efectos que podremos llamar “espiral virtuosa” ya que de manera cíclica uno es la causa y a la vez efecto del otro.

En lo general, la propia forma en que tú te sientes o te “ves”, hace que eso impacte en los resultados esperados en una situación de aprendizaje haciendo que si crees que las cosas saldrán mal, eso se convierta en la “premonición de la crisis”, haciendo que la dificultad se convierta “en un estado de ánimo”, el adolescente siente que las cosas son difíciles, porque “cree que realmente lo son” y no porque éstas lo sean.

Por tanto resulta importante que el facilitador, rompa esos espirales viciosos bajo una óptica y acciones adecuadas, propiciando situaciones en las que “sienta el éxito” logrando estrategias instruccionales, o diseño de clase por aproximaciones sucesivas, en las que por medio de retos adecuados fundamentados en sus estructuras cognitivas y conocimientos previos, se avance a un ritmo tal que pueda responder positivamente. Sin embargo, es verdad, podremos decir ¿de donde saco el tiempo, si mi programa debe de cubrirse en tiempo y forma?; pues bien, sin duda se tiene amplia razón, pero aumentar el autoconcepto propicia espirales virtuosas y éstas aceleran la conclusión de temas posteriores, así que es una buena idea invertir tiempo en esto al inicio del curso principalmente, después cada uno con su experiencia y la propia naturaleza del grupo, con esto se logra el equilibrio entre las actividades motivantes y el tiempo empleado para cubrir los programas adecuadamente (Medina, op. cit.).

2.4.8. Atribución.

Esta teoría de acuerdo a Kinsbourne y Caplan (1998), establece que en su esfuerzo por encontrar el sentido de su propio comportamiento o ejecución, los individuos están motivados para descubrir sus causas subyacentes. En cierta forma dicen los teóricos de la

atribución, los adolescentes son como científicos intuitivos que buscan explicaciones detrás de lo que sucede. La búsqueda de una causa o explicación se inicia por lo general cuando eventos inesperados o importantes terminan en fracaso, como cuando un buen alumno adolescente obtiene una calificación baja. Algunas de las causas de los éxitos y los fracasos, inferidas con mayor frecuencia, son la habilidad, esfuerzo, facilidad o dificultad de la tarea, suerte, estado de ánimo y ayuda u obstáculos de los demás.

Bernard Weiner (1986, 1992 citado en Kinsbourne y Caplan, 1998) identificó tres dimensiones de la atribución causal: 1) *locus*, si la causa es interna o externa al actor; 2) *estabilidad*, el grado en el que la causa permanece igual o cambia; y 3) *control*, el grado en el que el individuo puede controlar la causa.

La percepción que tiene el adolescente del éxito o el fracaso en función de factores internos o externos, influye en la autoestima. Aquellos que perciben que su éxito se debió a razones internas tales como el esfuerzo, tienen más posibilidades de tener una autoestima más alta después del éxito, que aquellos adolescentes que creen que su éxito se debió a razones externas como la suerte. Cuando se trata de analizar el fracaso, las atribuciones internas llevan a una disminución en la autoestima.

Por otra parte, la percepción del adolescente acerca de la estabilidad de una causa, influye en su expectativa de éxito. Si este atribuye un resultado positivo a una causa estable, como la aptitud, esperará tener éxito en el futuro. De forma similar, si atribuye un resultado negativo a una causa estable, esperará fracasar en el futuro. Cuando se atribuyen los fracasos a causa inestables como la mala suerte o falta de esfuerzo, se podrían desarrollar expectativas de que serán capaces de tener éxito en el futuro, porque perciben que la causa de su fracaso es modificable.

También la percepción del adolescente acerca del control de la causa está relacionada con diversos resultados emocionales como ira, culpa, compasión y vergüenza. Cuando perciben que las causas que les impiden tener éxito son factores externos que otras personas podrían controlar (como el ruido o el prejuicio), a menudo se muestran enojados. Cuando perciben que otros no logran sus metas debido a causas incontrolables (tales como falta de habilidad o una discapacidad física), sienten compasión o simpatía. Y cuando fracasan debido a factores internos incontrolables (como baja habilidad); sienten pena, humillación y vergüenza.

Los psicólogos de la educación a menudo recomiendan proporcionar una serie de experiencias planeadas en contextos de logro, en los que el modelamiento, información acerca de estrategias, práctica y retroalimentación se utilicen para ayudarlos a: 1) concentrarse en la tarea en la que se están ocupando, en lugar de preocuparse acerca del fracaso, 2) enfrentarse a los fracasos repasando sus pasos para descubrir su error o analizando el problema para encontrar otra forma de abordarlo, y 3) atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzo en vez de a la falta de habilidad.

La estrategia actual es que en vez de exponer a los adolescentes a modelos que manejan las tareas con facilidad y demuestran éxitos, presentarles modelos que luchan para superar sus errores antes de llegar finalmente al éxito. De esta manera, aprenden como manejar la frustración, a persistir frente a las dificultades y encarar de forma constructiva el fracaso.

2.4.9. Auto Eficiencia.

Albert Bandura (citado en Santrock, 2001), establece que la auto eficiencia es la creencia de que uno puede dominar una situación y producir resultados positivos. Cree que la auto eficiencia es un factor determinante en los logros del adolescente. La auto eficiencia tiene mucho en común con la motivación de pericia y la motivación intrínseca. La auto eficiencia es la creencia de “yo puedo”, la incapacidad es la creencia de “yo no puedo”. Aquellos con alta auto eficiencia respaldan afirmaciones como “sé que seré capaz de aprender el material de esta clase” y “espero ser capaz de rendir bien en esta actividad”.

Shunk (1999; citado en Santrock, 2001) ha aplicado el concepto de auto eficiencia a muchos aspectos de rendimiento de los adolescentes. Desde su punto de vista, la auto eficiencia influye en la elección de actividades: Es probable que los estudiantes de baja auto eficiencia en el aprendizaje eviten ciertas tareas de aprendizaje, en particular aquellas que son desafiantes mientras que aquellos con alta auto eficiencia trabajan con entusiasmo en tareas de aprendizaje. Los estudiantes con alta auto eficiencia tienden a invertir mayor esfuerzo y a persistir más en una tarea que los estudiantes con baja auto eficiencia.

La auto eficiencia del maestro tendrá un efecto importante en la calidad de aprendizaje que los estudiantes experimenten. Los maestros con baja auto eficiencia no tienen confianza en su habilidad para manejar sus salones de clase, se estresan y enojan ante el mal comportamiento de sus alumnos, son pesimistas acerca de la habilidad de sus estudiantes para mejorar, toman un punto de vista de cuidar su trabajo, a menudo recurren a

modelos de disciplina restrictivos y punitivos, y afirman que si volvieran a nacer, no elegirían la enseñanza como profesión.

La habilidad de transmitir el contenido de la materia a enseñar es uno de los aspectos de la auto eficiencia instruccional, pero esta también incluye la creencia de que es posible mantener un salón de clase en orden, de que es un lugar emocionante para aprender, así como la creencia de que es posible listar recursos e involucrar a los padres de forma positiva en el aprendizaje de sus hijos.

Bandura (1997; citado en Santrock, 2001) también estableció las características de las escuelas efectivas. Los líderes escolares buscan formas de mejorar la instrucción. Encuentran formas de trabajar alrededor de las políticas rígidas y de las regulaciones que impiden las innovaciones académicas. Cuando el director de la escuela asume un liderazgo académico capaz, contribuye a construir el sentido de eficiencia instruccional de los maestros, por otro lado, en escuelas de bajo logro, los directores funcionan más como administradores y como supervisores de disciplina (Coladirci, 1992; citado en Santrock, 2008).

Las expectativas y los estándares altos hacia el logro permean las escuelas efectivas. En ellas, los maestros consideran a sus alumnos capaces de lograr un alto rendimiento académico, establecen estándares de desafíos académicos y apoyan a los estudiantes adolescentes para que alcancen estos altos estándares. En contraste, en las escuelas de bajo logro no se espera mucho en el aspecto académico, los maestros dedican menos tiempo a la enseñanza activa y a monitorear el progreso académico, y tienden a etiquetar a un alto porcentaje de estudiantes como incapaces de aprender algo. No es de sorprender que dichas escuelas tengan una auto eficiencia baja y un sentimiento de inutilidad académica.

2.4.10. Establecimiento de Metas, Planeación y Auto Monitoreo.

Los investigadores han encontrado que la auto eficiencia y el logro mejoran cuando se establecen metas que son específicas, próximas y desafiantes.

Es posible que los alumnos adolescentes establezcan metas tanto a largo plazo, como a corto plazo. Está bien permitir a los estudiantes establecer algunos objetivos a largo plazo, tales como: “Deseo ir a la Universidad”, pero también hay que asegurarse de que también establezcan metas a corto plazo, que equivalen a los peldaños a lo largo de la cuesta. Por ejemplo “Obtener una alta calificación en el próximo examen de matemáticas”. Las metas a

corto plazo ayudan a los adolescentes a juzgar mejor su progreso, que en las metas a largo plazo. David McNally (1990; citado en Santrock, 2001), aconseja que cuando se planifican y establecen metas, tiene que recordárseles que deben vivir sus vidas un día a la vez. Se debe lograr que ellos lleven a cabo sus compromisos en pequeños pasos.

Una buena estrategia es animar a los adolescentes a establecerse metas desafiantes. Una meta desafiante es un compromiso de automejoría. Los grandes intereses por involucrarse en actividades que despiertan a partir de los desafíos. Las metas que son fáciles de alcanzar generan muy poco interés o esfuerzo. Sin embargo, las metas deben aparearse de forma óptima con el nivel de habilidades. Si las metas son demasiado irreales o altas, el resultado será el fracaso repetido, lo cual disminuirá la autoeficiencia.

Carol Dweck (1996; citado en Santrock, 2001) definen a las metas en términos de la educación inmediata relacionada con el foco de atención y la definición de éxito. Nicholls (1990; citado en Santrock, 2001) distingue entre las metas que involucran el ego, las metas que involucran la tarea y las metas que evitan que evitan el trabajo. Los adolescentes que tienen metas que involucran el ego, luchan por maximizar las evaluaciones favorables y minimizar las desfavorables. Por tanto, los adolescentes que involucran al ego podrían enfocarse en la imagen de inteligencia que mostrarán y en el grado en el que podrán superar a otros. En contraste, aquellos que tienen metas que involucran a la tarea, se enfocan en la pericia de las tareas. Se concentran en cómo pueden realizar la tarea y qué aprenderán de ella. Por otra parte, los adolescentes que tienen metas que evitan el trabajo, tratan de realizar el menor esfuerzo posible al hacer una tarea. Hay que animarlos a desarrollar metas que involucren la tarea y la pericia, en vez de metas que involucren el ego o que eviten el trabajo.

Muchos de los cambios que se manifiestan en la transición a la secundaria (tales como disminución en las calificaciones, falta de apoyo para la autonomía, organización de tareas realizadas por toda la clase y agrupamiento por habilidades al interior de la clase que acentúan la comparación social, la preocupación acerca de la evaluación y la competitividad); tienden a aumentar la motivación para lograr metas de ejecución, en lugar de metas de pericia.

No es suficiente que los adolescentes establezcan sus metas. También es importante animarlos a planear cómo alcanzarán esas metas. Ser un buen planificador significa

manejar el tiempo de forma efectiva, establecer prioridades y ser organizado (Santrock, 2001).

Se puede empezar por darles un calendario para el período en el que ellos anotarán las fechas de exámenes, entregas de tareas, trabajos escritos y otras actividades. Se les puede pedir que piensen acerca de cuántos días o semanas creen que necesitarán estudiar para los exámenes mensuales o finales, o para redactar sus trabajos finales. Deben marcar los días o semanas en los que estas tareas serán sus actividades prioritarias. Se les debe animar a que monitoreen de forma regular este calendario y que evalúen si necesitan modificarlo. Es probable que decidan que necesitan más tiempo de estudio del que previeron originalmente para una materia determinada.

Después de realizado el calendario del período, debe fotocoparse un formato de planeación semanal en blanco. Este formato deberá tener escritos los días de la semana en la parte superior, con los encabezados “Planeado” y “Real” debajo de cada día. Las 24 horas del día deberán estar enlistadas en forma vertical en el lado izquierdo de la hoja en una columna. Hay que hacer que los alumnos indiquen las horas que pasan en clase, en actividades de tiempo libre (como deportes, prácticas de música, ver TV) y otras actividades rutinarias como dormir y comer. Una buena estrategia es hacer que elaboren este plan al final de la semana precedente. Entonces lo deben monitorear durante la siguiente semana para ver si lo desarrollaron en forma adecuada.

Después de que los adolescentes hayan elaborado sus planes del período y semanales, hay que practicar con ellos el establecimiento de prioridades para el día siguiente. Una habilidad esencial para un buen administrador de tiempo es descubrir cuáles son las cosas más importantes que debe hacer y cuando debe hacerlas, en otras palabras, establecer prioridades. Una forma efectiva de lograr que hagan esto, es que elaboren listas manejables de “lo que debo hacer hoy”. Su objetivo debe ser elaborar la lista el día siguiente. Deben identificar las tareas de alta prioridad de la lista y se deben asegurar de que se realicen. Al final del día deben revisar su lista “lo que debo hacer” y evaluarán lo que han logrado. Se les debe animar a imponerse el reto de terminar las actividades que no hayan concluido.

Es sorprendente lo que los adolescentes descubren a partir de sus planes de uso de tiempo. Algunos no tienen conciencia de la cantidad de tiempo que desperdician, subestiman la cantidad de tiempo que necesitan para estudiar y son mucho menos efectivos

al usar el tiempo de lo que imaginaban. Otros aprenderán que el manejo adecuado de tiempo requiere planeación, organización y autodisciplina, pero que los resultados valen la pena.

Los alumnos adolescentes mayores no solo deben planear sus actividades para la siguiente semana, sino que también deben monitorear qué tanto se apegan al plan. Una vez que se dedican a una tarea, necesitan monitorear su progreso, juzgar qué tan bien están realizando su tarea y evaluar los resultados que obtienen para regular lo que harán en el futuro (Ecles, Wigfield y Schiefele, 1998; citados en Santrock, 2001). Los investigadores han encontrado que los estudiantes de alto rendimiento auto monitorean más su aprendizaje y evalúan de manera sistemática su progreso hacia una meta más que aquellos de bajo rendimiento. Animarlos a auto monitorear su aprendizaje transmite el mensaje de que son responsables de su propio comportamiento y que el aprendizaje requiere de la participación activa.

2.4.11. Motivación, Relaciones y Contextos Socioculturales.

La motivación tiene un componente social. Los alumnos adolescentes no sólo tiene motivos de logro, también tienen motivos sociales. Las dimensiones sociales de la motivación, se enfocan en los motivos sociales, las relaciones y los contextos socioculturales.

2.4.11.1. Motivos Sociales.

Los mundos sociales de los niños son aspectos que influyen en su vida escolar. Cada día de escuela, los niños establecen y mantienen relaciones sociales. Los investigadores han encontrado que los alumnos adolescentes que despliegan un comportamiento socialmente competente, tienen más posibilidades de sobresalir en el ámbito académico que aquellos que no lo hacen (Wentzel, 1996; citado en Santrock, 2001). En general, los investigadores han prestado muy poca atención a la manera como los mundos sociales se relacionan con la motivación en el salón de clases.

Los motivos sociales son necesidades y deseos que se han aprendido a través de experiencias con el mundo social. El interés por los motivos sociales se deriva del gran catálogo de necesidades (o motivos) de Henry Murray (1938; citados en Santrock, 2001), que incluye la necesidad de afiliación, que se define como el motivo para estar con otras

personas. Esto supone, establecer y mantener y restaurar relaciones cálidas, cercanas y personales. Las necesidades sociales del alumno adolescente se reflejan en sus deseos de ser popular entre sus pares, de tener uno o más amigos cercanos y en la poderosa atracción que sienten hacia alguien a quien aman. Aunque todos tienen necesidad de afiliación, algunos tienen una necesidad más fuerte que otros. Los adolescentes disfrutan el hecho de estar rodeados de muchos amigos. En la escuela secundaria o preparatoria, sienten que algo importante les falta en sus vidas si no tienen una novia o novio con quien salir en forma regular. Otros no tienen tales necesidades de afiliación tan fuertes. No se desmoronan si no tienen varios amigos cercanos con quienes estar todo el día y no pasan el tiempo en clase en un estado de ansiedad si no tienen una pareja romántica.

2.4.11.2. Relaciones Sociales.

Las relaciones de los alumnos adolescentes con sus pares, amigos, maestros, tutores y otras personas tienen efectos profundos en su motivación de logro y en su motivación social.

PARES. Los pares pueden afectar la motivación a través de la comparación social, la competencia social y la motivación, el coaprendizaje de pares y las influencias del grupo de pares.

Los adolescentes tienden más que los niños menores, a compararse socialmente por su nivel académico y social, sin embargo, son propensos a negar que ellos alguna vez se comparen con los demás. Las comparaciones sociales positivas por lo general derivan en una mayor autoestima, mientras que las comparaciones negativas desembocan en una baja autoestima. Tienden a compararse a sí mismos con los que son más semejantes a ellos en edad, habilidad e intereses (Ruble, 1983; citado en Santrock, 2001).

Es así que los adolescentes que son más aceptados por sus pares y que cuentan con buenas habilidades sociales, a menudo obtienen mejores notas en la escuela y tienen una motivación de logro académica positiva. En contraste, aquellos que son rechazados, en especial quienes son altamente agresivos, están en riesgo de presentar problemas de rendimiento, como calificaciones bajas y deserción de la escuela (Santrock, 2001).

Los primeros trabajos realizados acerca del papel de los grupos de pares en el rendimiento y logro de los alumnos, se enfocaron en su rol negativo de distraer a los adolescentes de su compromiso con el aprendizaje académico (Goodlad, 1984; citado en

Santrock, 2001). Más recientemente, se ha visto a los grupos de pares como una influencia positiva o negativa dependiendo de su orientación motivacional. Si el grupo de pares tiene estándares académicos altos, apoyará el rendimiento académico. Pero si un alumno adolescente de bajo rendimiento se une a un grupo de pares de bajo rendimiento o a una banda, el trabajo académico puede deteriorarse aún más (Kinderman, McCollam y Gibson, 1996; citados en Santrock, 2001).

2.4.11.3. Contextos Socioculturales.

Estatus socioeconómico y etnicidad. Santrock (2001) sostiene que la diversidad entre los alumnos adolescentes pertenecientes a minorías étnicas también es evidente en su rendimiento.

Además de reconocer la diversidad que existe dentro de cada grupo cultural en términos de su rendimiento, también es importante distinguir entre diferencia y deficiencia. Muy a menudo, el rendimiento de los alumnos de minorías étnicas se ha interpretado como deficiente cuando sólo es culturalmente diferente y distinto de los estándares de los blancos pertenecientes a la clase media.

Al mismo tiempo, muchas investigaciones pasan por alto el estatus socioeconómico, este último predice el rendimiento mejor que la etnicidad. Los alumnos adolescentes de familias de ingresos medios y altos rinden mejor que sus contrapartes de ambientes de bajos recursos en una gran cantidad de situaciones de logro, como por ejemplo, expectativas de éxito, aspiraciones de logro y reconocimiento de la importancia del esfuerzo (Gibbs, 1989; citado en Santrock, 2001).

También es importante considerar la naturaleza de las escuelas que educan primordialmente a minorías étnicas. Estos alumnos adolescentes de minorías étnicas provienen de familias de bajos ingresos. Aun aquellos que están motivados para aprender y tener logros encuentran difícil el hecho de rendir de forma efectiva en tales contextos.

Género. Las creencias relacionadas con la competencia de estudiantes hombre y mujeres, varían de acuerdo al contexto en que se desarrollan las actividades. Por ejemplo, los niños tienen creencias de competencia más altas para las matemáticas y los deportes que las niñas. Por su parte, las niñas tienen creencias de competencia más altas para la materia de inglés, lectura y actividades sociales. Estas diferencias se incrementan después

de la pubertad. Por tanto, las expectativas de rendimiento son consistentes con los estereotipos del rol de género.

Con respecto a los valores de logro, al inicio de la preparatoria, los adolescentes no valoran tan alto el rendimiento en matemáticas como los varones. Las niñas talentosas a menudo experimentan conflictos entre los roles de género y el logro. Un estudio mostró a las niñas talentosas en continuo conflicto por querer obtener logros y parecer femeninas o cariñosas al mismo tiempo.

Resumiendo brevemente se puede decir: las niñas son más obedientes, los niños más conflictivos. Los maestros les prestan más atención e instrucción a los hombres que a las mujeres, aun así los niños obtienen calificaciones más bajas que las niñas. Al llegar la secundaria, las niñas tienen una autoestima más baja. Los niños tienen una lista de carreras con más opciones que las niñas.

Las escuelas han realizado un progreso considerable en reducir el sexismo y los estereotipos sexuales en los libros y en los materiales del currículum, pero el sexismo aún existe. El acoso sexual es una preocupación importante en las escuelas y está más difundido de lo que alguna vez se imaginó. Cada uno es merecedor de una educación libre de prejuicios de género (Santrock, 2001).

En los dos siguientes apartados desarrollaré los aspectos de la familia y las relaciones maestro-alumno para entender como estas relaciones sociales repercuten directamente sobre el rendimiento escolar del alumno adolescente.

2.5. Familia.

2.5.1. Acción del Hogar.

La familia es la institución social que dirige la formación física, moral y espiritual del niño. Es en el hogar donde crece y se desarrolla acorde a los preceptos dictados por sus padres (Nieto y Peña, 1987).

La influencia del hogar puede acelerar o detener la evolución infantil en todas las áreas que ésta abarca. Un niño bien estimulado, al que se le habla mucho, que se le quiere y se le atiende como necesita, aprenderá a hablar, a caminar, a leer y escribir, y su desarrollo

cognoscitivo y psicomotor será más firme que el del niño al que le faltó estimulación y apoyo.

El núcleo de la familia lo constituyen los padres y los hijos. Alrededor de ellos gira el círculo parafamiliar constituido por los abuelos, tíos, sobrinos, primos. El círculo socio familiar está integrado por parientes lejanos, compadres, amigos íntimos (Nieto y Peña, 1987).

Todos los elementos de la familia influyen en la educación del niño, pero los directamente responsables son los padres. Son ellos los que modelan a su hijo de acuerdo a la escala de valores que poseen y según las metas y expectativas que pretenden alcanzar en la formación de sus hijos. Los patrones socioculturales de cada familia son únicos. Cada uno tiene sus rasgos propios, que son una consecuencia de la formación educativa de cada uno de los progenitores, de su nacionalidad, su religión, su raza, su lengua, su mentalidad, su nivel cultural, etc.

Nieto y Peña (1987) sostienen que la dinámica familiar, la armonía o disarmonía en sus relaciones conyugales, la organización de los papeles de autoridad y la guía de derechos y obligaciones que rigen su sociedad matrimonial, van a repercutir en la formación de la personalidad del niño. Y se ha podido comprobar a través de los estudios de Raúl Usandivaras (1982; citado en Nieto y Peña, 1987), en donde se observa que la influencia negativa de la familia puede disminuir el rendimiento escolar de niños con buena capacidad para el aprendizaje. Por tanto, sostiene que un clima acogedor afectuoso y comprensivo contribuye a reforzar la autoestima del niño en sus capacidades, y lo impulsa a vencer sus propias deficiencias.

De ahí la importancia para éstos autores de analizar la acción de los distintos grupos familiares y desde un punto cuantitativo, y propone una clasificación a las familias por el número de sus miembros.

Familias completas. Formadas por el padre, la madre y uno o más hijos.

Familias incompletas. Cuando falta el padre o la madre o ambos progenitores. Las causas pueden ser la pérdida natural o muerte, el divorcio o el abandono.

Familias sobre pobladas. Cuando se integran al núcleo familiar básico otros parientes o personas como: abuelos, hijos adoptivos, tíos, amigos, etcétera.

Desde el punto de vista cualitativo las familias pueden ser:

Familias organizadas. Están basadas en el respeto mutuo y asumen sus derechos y responsabilidades con la madurez necesaria. La dinámica de sus relaciones sociales se finca en los lazos de amor que los unen, en su confianza y entrega plenas y el deseo de vivir con sus hijos.

Familias desorganizadas. Cuando tienen serios conflictos que constantemente amenazan la paz del hogar. En ella reina el desorden y la anarquía, la lucha por el poder, o ambas.

Las actitudes negativas de los padres que integran una familia desorganizada pueden ser: autoritarismo exagerado, sobre protección, indiferencia o frialdad en el trato con sus hijos, o contradicción entre los lineamientos educativos que siguen el padre y la madre.

Los hijos provenientes de este tipo de familias pueden verse afectados en su rendimiento escolar y en el desarrollo global de su personalidad., continuamente sienten el temor de un posible rompimiento o disolución de su familia, y esto les ocasiona zozobra, angustia, ansiedad y conductas negativas producto de su desequilibrio emocional (Nieto y Peña, 1987).

2.5.2. Adolescentes y Padres.

La adolescencia es un período de la existencia singularmente difícil de vivir, tal período es, además muy difícil de vivir para la familia, ya que para los padres se genera una tensión en la relación con sus hijos (Leif y De Lay, 1992).

Parecería que la oposición de los hijos frente a sus padres significa, al entrar en la adolescencia, el liso y llano alejamiento de éstos. La firmeza manifestada por los adolescentes o si se prefiere esa manera un tanto insistente de testimoniar a los padres no el temor de no hallar en ellos una eficaz ayuda sino más exactamente la certeza de su total impotencia, permitiría pensar que incluso más que alejamiento habría que hablar de una certificación de carencia familiar, que sería posible extender desde el comienzo de la adolescencia.

En realidad, el lugar de los padres es muy grande todavía, no sólo en el terreno práctico, material, lo cual es indudable y nada extraño, sino también en el afectivo e incluso en la esfera de la subjetividad del adolescente, pues uno de los efectos del idealismo de la adolescencia es carecer de sensibilidad ante los sacrificios materiales realizados por los padres, lo que, por otra parte, hace que, algo apresuradamente, se considere al adolescente

de egoísta. Ese lugar todavía importante de los padres se revela precisamente en el hecho de que la oposición se dirige en cierto modo selectivamente hacia ellos. Por eso los hijos dan a veces la impresión a sus padres de “buscarles guerra”, y, por el contrario, se manifiestan pacíficos en sus relaciones con los extraños. Suele ocurrir que los padres, oyendo alabar la cortesía de sus hijos, se inclinan a tacharlos de hipócritas; salvo que vean en ello una razón más para creer en la perversión de sus sentimientos. De cualquier manera, sean cual fuere el vínculo que una a padres e hijos, ese vínculo en la adolescencia es aún poderoso. Dos actitudes lo indican. Una de ellas es el rencor, bastante raro, y que pertenece todavía a la infancia. El adolescente se sorprende descontento de sus padres porque no disponen de mayor poder y no están en condiciones de satisfacer los deseos que él les manifieste. Pero esto es más bien una desilusión sentimental que una acusación. La otra actitud, mucho más frecuente, es la *brusquedad*, la cual refleja el fastidio experimentado por el adolescente ante el exceso de cuidado y vigilancia. Con frecuencia, ésta es la primera forma, inhábil aún, de una tentativa de liberación frente a una actitud protectora sentida como asfixiante y paralizadora (Leif y De Lay, 1992).

La función de la familia no sólo reside en integrar al niño al clan familiar, también funciona como una intérprete de las expectativas sociales de la cultura en su conjunto. La familia es la encargada de moldear las conductas disciplinarias y afectivas, define al hijo como individuo, es decir, puede facilitar o entorpecer su proceso madurativo. El buen ajuste marital en el hogar fomenta la aceptación del nuevo rol del hijo adolescente, es por esto que cuando en el contexto del salón de clases el maestro se enfrenta a problemas con la mera en que el estudiante percibe su autoridad surge la intuición de que algo no marcha bien en el medio familiar.

Si bien no es tarea del docente aliviar los problemas familiares de sus estudiantes, es importante que conozca algunas posibles causas de conflicto en el hogar, con el objeto de poder neutralizar algunos de los efectos de estos problemas en el salón de clases (Leif y De Lay, 1992).

2.5.2.1. Estilos de Padres.

Estilo paternal autoritario restrictivo y autoritario. Los padres autoritarios exhortan a sus hijos a que los obedezcan y los respeten. Establecen límites y controles firmes en sus hijos y permiten muy poco intercambio verbal. Los hijos de padres autoritarios a menudo se

comportan de maneras socialmente incompetentes. Tienden a mostrarse ansiosos ante las comparaciones sociales, fracasan al iniciar la actividad y cuentan con destrezas pobres de comunicación (Santrock, 2001).

En ocasiones este estilo de padres, en un intento de “controlar” al hijo, se excede en las manifestaciones de su autoridad asumiendo una actitud autocrática e irracional. Los padres que usan el castigo como medio de control con sus hijos, actúan como modelos agresivos y promoverán la aparición de estas conductas en sus descendientes. El modelaje de conductas tiene un fuerte impacto en el aprendizaje y ha sido objeto de estudio en las prácticas de crianza de los hijos. Santrock (op. cit.) muestra tres estilos de padres:

El estilo paternal autoritativo impulsa a los hijos a ser independiente, pero aún impone límites y controles sobre sus acciones. Se permite la negociación verbal y los padres son cálidos y apoyan a los hijos. Un padre autoritativo tal vez pondría su mano sobre el hombro del hijo de una forma cariñosa y ayudaría a reflexionar a su hijo sobre como manejar la situación. Los hijos de padres autoritativos tienden a comportarse socialmente de forma adecuada. Tienden a ser independientes, saben posponer la gratificación, se llevan bien con sus compañeros y muestran una alta autoestima.

El estilo paternal indiferente es una forma permisiva de ejercer la paternidad, en la cual los padres no se involucran en la vida de sus hijos. Cuando sus hijos son adolescentes, o quizá desde que son pequeños. Los hijos de padres indiferentes desarrollan la sensación de que los demás aspectos de las vidas de sus padres son más importantes que ellos. Los hijos de padres indiferentes a menudo se comportan socialmente de formas inadecuadas. Tiene a tener pobre autocontrol, no manejan bien la independencia y no están motivados hacia el logro.

El estilo paternal permisivo es un estilo en el que los padres se encuentran muy involucrados con sus hijos, pero les imponen pocos límites o restricciones sobre su comportamiento. Estos padres a menudo dejan que sus hijos hagan lo que deseen y que se salgan con la suya, porque creen que la combinación de una crianza aceptante y la falta de imposiciones tendrán como consecuencia hijos creativos y confiados en sí mismos. El resultado real es que éstos, por lo general, no aprenden a controlar su comportamiento. Este tipo de padres no toman en cuenta el desarrollo total de su hijo.

2.5.3. Escuela y Familia.

El mundo de la escuela y el mundo de la familia se relacionan de manera compleja. El punto de contacto es inicialmente el adolescente. Este vive en ambos mundos, expresado en tiempo, unos seis séptimos en la familia y un séptimo en la escuela. Naturalmente se trata de cálculos muy aproximados, puesto que no se tienen en cuenta ni las horas de sueño, ni la vida extrafamiliar y extraescolar. El adolescente está en la escuela bajo la supervisión y responsabilidad del maestro, en casa bajo la de los padres. Las reglas y objetivos del comportamiento en cada uno de los círculos se diferencian, en primer lugar, por las funciones distintas de familia y escuela. Adicionalmente pueden darse diferentes concepciones y posiciones pedagógicas. Por parte de los padres, éstas no son formuladas con frecuencia consciente y explícitamente; pero lo son parcialmente por parte del maestro. El adolescente, que pertenece a ambas instituciones, tiene naturalmente la tendencia a transferir a una de ellas, modos de comportamiento y actitudes adquiridos en la otra. Y puesto que los procesos de aprendizaje social se inician en la familia, con una anterioridad de seis a siete años frente a los de la escuela, y también debido a que ocupan más tiempo y a que el contacto con los padres es más directo que con el maestro (dos padres de promedio para uno o dos hijos en la familia, frente a un maestro para veinte o más alumnos en la escuela) y tiene lugar en actividades de carácter más serio o vital, resulta por todo ello bien claro, que los procesos de transferencia de la familia a la escuela juegan un papel mayor que los procesos en sentido contrario. El alumno transfiere por lo tanto para con el maestro o maestra, comportamientos y actitudes desarrollados frente a los padres, y para con sus compañeros comportamientos y actitudes desarrollados ante sus hermanos. No puede hacerlo de otra manera, puesto que tiene que dominar la situación de la escuela con su repertorio de comportamientos desarrollados en el trato con padres y hermanos (Aebli, 1991).

De ahí surge una conclusión importante para el aprendizaje social en la escuela. El adolescente no es ninguna hoja en blanco. La oferta del aprendizaje social de la escuela se encuentra con un rico repertorio de comportamientos ya adquiridos. Es una gran suerte cuando coinciden las reglas y actitudes de la familia y de la escuela. Cuando no, sea porque son extrañas la una a la otra, o sea porque se contradicen mutuamente, resulta para el adolescente y la maestra problemas significativos, en parte difíciles de solucionar. Sin

embargo, en la mayoría de los casos, la situación no es desesperada. Se puede hacer algo para que padres y escuela miren en la misma dirección.

La consecuencia es clara. Los maestros deben hacerse continuamente la pregunta de si la vida escolar, su espíritu y sus formas, han sido diseñadas de tal manera que pueden también transferirse a la familia, y que esta transferencia representa un enriquecimiento para la cultura familiar. Es un pensamiento sencillo. Pero sus efectos en la escuela pueden ser dramáticos, puesto que su perspectiva no es muy obvia. Es el pensamiento de que las imágenes clave de una vida familiar mueven también la vida en la comunidad escolar. Las conclusiones saltan a la vista, si se piensa en que el tipo de trato en la clase escolar también podrá ser ejemplar, para cuando el adolescente a su vez busque encontrar su desenvolvimiento como padre o madre, esposo o esposa. Con ello no se afirma que la escuela, además de sus múltiples tareas, debe solucionar también los problemas del hogar y de la familia del adolescente y además desarrollar formación de padres. Simplemente que el pensamiento de una buena vida comunitaria en la familia también debe guiar la escuela, y que en este caso la escuela puede realizar un buen aporte al comportamiento familiar presente y futuro del adolescente.

De estas reflexiones Aebli (1991), deduce también conclusiones referentes al contacto entre maestros y padres. Ya que los influjos en ambas direcciones, de la familia paterna hacia la escuela y al revés, se desarrollan favorablemente cuando se dan contactos vivos y naturales entre ambas. Y recomienda por tanto encuentros regulares y reglamentados entre maestros y padres.

2.5.4. Hogar, Escuela y Sociedad.

¿La familia, la escuela y la sociedad pueden originar conflictos que repercuten en las dificultades de aprendizaje de un adolescente?

Nieto y Peña (1987) aseguran que los conflictos emocionales derivan de situaciones ambientales que coaccionan entre sí e influyen en el adolescente y lo modelan afectando su adaptación social: como la acción del hogar, la escuela y la sociedad.

Su nivel de rendimiento escolar, su personalidad, su criterio, todo depende tanto de sus potencialidades innatas, como de las fuerzas externas que actúan sobre él.

El adolescente que está motivado a aprender, que siente interés por los estudios, tiene muchos puntos ganados a su favor para el éxito educativo que pretende.

En cambio, el adolescente indolente, falto de interés y motivación, puede fracasar debido a su actitud indiferente y negativa ante los aprendizajes escolares (Nieto, et al., 1987).

El punto de partida que provoca la motivación o función apetitiva para el aprendizaje, es la afectividad y control emocional adecuados que se han establecido en el seno familiar.

2.5.5. Estudios Realizados.

Galeana (1997; citado en Guzmán y Saucedo, 2005) analizó los casos de nueve familias, en la Ciudad de México, y encontró que factores como los siguientes tenían un peso importante en la deserción escolar de los niños: la pobreza de la familia, la mala nutrición, las carencias emocionales, el hecho de “vivir al día”, la migración constante de las familias y la violencia intrafamiliar. La autora identificó una discontinuidad entre la escuela y la familia porque los niños no conocían los códigos y pautas escolares que se le ofrecían, y porque los maestros en las escuelas practicaban procesos de discriminación contra ellos y se elaboró un perfil de 25 rasgos de comportamiento infantil comúnmente asociados a problemas que se presentan en la escuela: oposición, agresión, temperamento, atención, impulsividad, ansiedad, autoestima, depresión, socialización, entre otros. Los resultados identificaron que los trastornos más comunes entre los niños evaluados fueron los de déficit de atención con hiperactividad, problemas de conducta, enuresis, problemas funcionales y ansiedad. Menos frecuentes fueron los casos de problemas de salud y alimentación. Los autores concluyen que es necesaria una detección temprana conjugada con intervención adecuada para evitar la deserción y el fracaso escolar.

La tendencia general de los estudios es abordar la problemática del rendimiento escolar de los alumnos tomando en cuenta la relación entre familia, escuela y las propias potencialidades de los niños. Así, se evalúan las habilidades y problemas psicológicos que los niños puedan tener, mismos que favorecen o entorpecen el desempeño escolar, pero también se reconoce el papel que tienen las prácticas escolares y familiares en las ejecuciones de los alumnos.

Al hablar de la relación entre familia y rendimiento escolar de los alumnos, los siguientes autores exponen en artículos cortos sus análisis sobre el tema. García (1997; citado en Guzmán y Saucedo, 2005) analizó una población de 35 adolescentes a los que les aplicó una escala para medir la percepción que tenían de la relación de sus padres entre sí y

con los hijos. Se encontró que no había una relación entre los problemas que los padres tenían y el desempeño escolar de los hijos, y se argumenta que ese resultado quizá derivó del hecho de que los padres tenían un buen nivel de escolaridad, lo cual minimizaba el efecto de la problemática de pareja sobre las ejecuciones escolares de los hijos. Por el contrario, Frías et al. (2001; citados en Guzmán y Saucedo, 2005), sostiene que los problemas en la familia sí tienen un peso importante. Se aplicaron cuestionarios y escalas a alumnos de secundaria para medir habilidades sociales, violencia en la familia, consumo de alcohol y problemas familiares. Se afirma que los alumnos que van a la escuela tras convivir con padres que los maltratan, que se golpean entre sí, que esconden sus problemas tras las adicciones, se ven arrastrados a reproducir esas acciones en términos de conducta antisocial, lo cual inhibe su desempeño escolar.

En un tono similar, González, et al. (1999; citados en Guzmán y Saucedo, 2005) llevaron a cabo un estudio con 500 alumnos de escuela secundaria, para lo cual se consultaron expedientes escolares y se aplicó un cuestionario para medir autoestima, relación con los padres, expresión de afecto, entre otros aspectos. Se encontró que un buen predictor de éxito escolar se expresa en aprobar cursos, apegarse a la disciplina escolar y asistir a clases. Los autores afirman que la familia tiene un papel importante como modelo académico y como promotora de autoestima positiva que ayuda a que el alumno se valore.

Es importante señalar que la indagación sobre la relación entre condiciones afectivas (familiares o personales) y el desempeño escolar, es visto no sólo como una cuestión cognitiva, sino como un proceso inserto en las condiciones de vida de los alumnos en donde la autoestima o los problemas familiares pueden tener un peso importante.

La relación entre familia y desempeño escolar, por otro lado, deja de ser significativa para los analistas que se dedican a esta población de alumnos ya que existen muy pocos estudios sobre este tema. El trabajo de Tapia, Tamez y Tovar (1994; citados en Guzmán y Saucedo, 2005) es uno de ellos ya que contemplan el apoyo familiar que los alumnos dicen tener para su trabajo escolar, pero también sus opiniones sobre el valor de la escolaridad. Bautista (1995; citado en Guzmán y Saucedo, 2005) es otro de los autores que aborda el problema del bajo rendimiento en los alumnos, tomando en cuenta el papel de la familia y lo hace desde un enfoque sistémico.

Los resultados confirmaron una dependencia entre la variable de dinámica familiar y la variable de aprovechamiento escolar, de modo que un funcionamiento familiar adecuado tenía un papel importante en el mejoramiento del desempeño escolar de los alumnos. Una de las áreas en la que se identificó un mayor peso de la dinámica familiar positiva fue en el área de autonomía, de modo que si los padres estimulaban esa habilidad, los alumnos tenían una mejor ejecución en la escuela. Por otro lado, se comprobó que no siempre una dinámica familiar disfuncional perjudicaba el aprovechamiento escolar de los hijos ya que se encontraron alumnos que canalizaban la tensión derivada de los problemas familiares hacia la superación académica.

El estudio de Bautista (1995; citado en Guzmán y Saucedo, 2005) se ubica en el campo de la psicología en el que diversos investigadores se han esforzado por analizar las relaciones que existen entre variables de tipo afectivo, cognitivo, de auto percepción y de condiciones familiares con el rendimiento escolar. Los estudios por lo general se centran en mediciones individuales o en relación con la familia, sin contemplar escenarios escolares, pero ofrecen información interesante sobre los alumnos y sus recursos psicológicos para enfrentar las demandas académicas.

2. 6. Relación Maestro-Alumno.

Almaguer (1998) considera que para los maestros, la socialización de los niños implica enseñarles formas de canalizar su conducta agresiva en formas socialmente aceptadas, al mismo tiempo los guían en la construcción de conductas de ayudar y compartir. Los niños aprenden a manejar la conducta agresiva y a sustituirla por otra más asertiva. En este proceso, los niños comienzan a desplegar conductas proactivas es decir, acciones que busquen el beneficio de los demás sin que medie, necesariamente una recompensa.

Lo anterior no es fácil, pues los niños aún poseen un fuerte egocentrismo cognoscitivo, mismo que los hace contemplar las cosas desde una perspectiva única sin considerar puntos de vista ajenos al suyo. Es aquí donde el papel de los maestros complementa a la función de los padres como agentes socializadores para guiar al niño a convertirse en un ser social y sociable. El trabajo del maestro si bien inicia en el primer período de la infancia de un niño y debe mantenerse a lo largo de todo su proceso educativo.

El modelamiento de estas conductas ha probado ser un método eficaz de desarrollo. Las actitudes morales y de conducta estudiadas por Lawrence Kohlberg, lo mismo que Piaget (citados en Almaguer, 1998), enfatizan no sólo la restricción de los impulsos y la aceptación de los convencionalismos sociales, sino también el desarrollo de una visión racional de la autoridad y de una ética social que incluye la responsabilidad y la consideración de los demás.

Una alternativa propuesta por Kohlberg (citado en Almaguer, 1998) a los maestros es el diseño de tareas de aprendizaje que involucren dilemas morales. En éstas, los niños o los adolescentes participantes son llamados a tomar una postura con argumentos que la sustenten: esta es una manera de superar el egocentrismo cognitivo y de aumentar la empatía, toda vez que se considera el respeto a los puntos de vista de los demás.

John Dewey (citado en Almaguer, 1998) también conceptualizó a la escuela como un ambiente social de poderosa influencia. El veía al aprendizaje dentro del grupo escolar como un taller natural con un gran potencial para el desarrollo de actitudes democráticas y de responsabilidad social.

Para Alfredo Fierro (citado en Almaguer, 1998) "...es en la adolescencia donde se define la orientación hacia los valores que será duradera y comprende metas y proyectos socialmente reconocidos: En la sociedad occidental es también en la adolescencia cuando el joven elige la carrera que seguirá, y recibe presión social para adherirse a dicha elección"; en estas dos áreas, el maestro también se perfila como un modelo de identificación para el joven.

Para Leif y De Lay (1992), la formación pedagógica de los futuros profesores debe contemplar la posibilidad de que se encarguen de niños o adolescentes en un marco de vida más propicio para descubrir a sus futuros alumnos de manera más completa y verdadera que en el estrecho marco de la clase. Esa presencia de adultos todavía junto al adolescente es óptima para el alumno desde el momento en que esos adultos han dado muestras de sus aptitudes intelectuales y morales. A cierta altura de su vida personal, lo que el adolescente necesita es orientación espiritual y psicológica y ejemplos humanos indudables que demuestren su respeto hacia él.

2.6.1. La Psicología y el Maestro.

Entwistle (1988) afirma que la enseñanza es una profesión exigente que requiere amplia gama de aptitudes y conocimientos. El maestro tiene la responsabilidad de presentar a los adolescentes información e ideas que les ayuden a aprender. Al mismo tiempo, el maestro influye en las actitudes y valores de ellos, a menudo inconscientemente. Además, el maestro ejerce una considerable influencia sobre la forma en que los adolescentes llegan a considerar todo el proceso de la educación, con efectos que se prolongan hasta bien entrada la vida adulta.

El maestro acumula una vasta gama de experiencias sobre el aprendizaje en el aula, aunque se trata necesariamente de una experiencia subjetiva y anecdótica. Rara vez cuenta con el tiempo suficiente o la oportunidad de sistematizar o meditar en dicha experiencia. Por el contrario, la psicología es el estudio sistemático de la conducta humana y los procesos de pensamiento. Su meta consiste en describir leyes generales que gobiernen el aprendizaje y la conducta. Observando sistemáticamente la conducta humana en condiciones diversas, los psicólogos están en condiciones de describir y, hasta cierto punto, explicar las condiciones favorables para el aprendizaje. También han sugerido maneras de eliminar conductas indeseables. Su meta es objetiva: el conocimiento científico.

Por tanto, no es sorprendente que los maestros hayan recurrido a la psicología en busca de directrices que los ayuden en las arduas tareas que tienen que afrontar en el aula. Los datos psicológicos deben complementar la experiencia profesional.

Entwistle (1988) afirma que los investigadores comienzan a reconocer que la educación implica formas de aprendizaje muy variadas y que la educación puede adaptarse sistemáticamente a las características de los adolescentes de manera individual.

2.6.2. Influencias del Maestro y la Escuela.

La aptitud para la enseñanza puede describirse de acuerdo a Entwistle (1988) en términos de componentes que van desde “alabanzas” hasta “críticas”. Los maestros también se diferencian en su aptitud para transmitir conocimientos a un nivel y ritmo adecuados. Los estudiantes siempre desempeñan un papel importante como mediadores entre la base de conocimientos y el maestro. Ellos seleccionan, estructuran e interpretan ese conocimiento. La elección depende de equiparar el nivel e interés con las necesidades de una clase determinada: Ofrecer una estructura es especialmente importante para los alumnos menos capaces, en tanto las explicaciones animadas parecen incitar a enfoques

profundos del aprendizaje. El énfasis relativo entre estructuras y detalle objetivo por un lado, los ejemplos ilustrados y la animación por el otro, reflejarán el estilo cognitivo propio del maestro. Sin embargo, compete a la responsabilidad profesional del maestro evitar que sus preferencias personales dominen hasta el punto de interferir en el aprendizaje de los adolescentes con preferencias opuestas.

La cualidad de las explicaciones de un maestro de acuerdo a Entwistle (op. cit.), influirá tanto en el interés de los adolescentes como en su capacidad para desarrollar conceptos precisos: Las explicaciones tienen que alejar al adolescente de conceptos ingenuos o “borrosos” y acercarlo a los requeridos por el maestro. Según las ideas de Ausubel (citado en Entwistle, 1988), el maestro puede relacionar conceptos nuevos con otros pre-existentes, mostrando en qué sentido son similares y en cuál diferentes. Los ejemplos concretos vinculados, siempre que sea posible, a la experiencia, ayudarán a los adolescentes a elaborar su propia comprensión de los conceptos: En ausencia de dicha comprensión, los conceptos no participarán del estilo de pensamiento del adolescente. Este limitará su uso al campo académico en que los aprendió. En parte la habilidad del maestro consiste en reconocer cuándo un adolescente no entiende y en proporcionarle, a continuación, una explicación distinta. Como descubrió Hazel Francis (citado en Entwistle, 1988), los adolescentes suelen interpretar erróneamente lo que requiere el maestro y, en consecuencia, no aprenden eficazmente e incluso auxiliares concretos que pretende facilitar el aprendizaje pueden bloquear aún más el desarrollo si el adolescente no comprende cuál es el objetivo.

La personalidad del maestro se verá reflejada en su entusiasmo y comprensión, y en el uso de alabanzas y críticas. Desde luego, es muy difícil para un maestro adoptar una personalidad que contradiga la suya básica. No obstante, una enseñanza eficaz exige una habilidad teatral. Hasta cierto punto, en el aula el maestro puede adoptar una personalidad destinada a ayudar a los adolescentes a aprender con mayor eficacia. La proyección de entusiasmo, de autoridades con interés, la distribución de elogios y censuras con justicia y acierto, exigen mucha energía por parte del maestro. Por ende, éste tendrá que calcular con sumo cuidado el día en su conjunto y cada lección individual.

Para Entwistle (1988), la organización del aula consiste parcialmente, en planear las actividades y en distribuir los esfuerzos del maestro y las actividades de los adolescentes para que sea fácil mantener el interés y la concentración. Supone cerciorarse de que los

adolescentes dedican una medida adecuada al “tiempo de tareas”, y también ofrecer un entorno de aprendizaje estimulante y una disposición de los asientos destinada a facilitar los tipos particulares de aprendizaje requeridos. Las aulas deben contar preferiblemente con una distribución flexible de los asientos que permita pupitres separados en el trabajo individual y pupitres unidos para el trabajo en grupo; además de una disposición abierta para las discusiones. La provisión de materiales de consulta, de libros y tarjetas de trabajo, depende de la política y la finanza escolar, pero también de la imaginación y el esfuerzo del maestro. Existen muchos recursos e revistas o materiales grabados que resultan baratos, pero lleva tiempo seleccionarlos, organizarlos y exponerlos.

Los auxiliares de enseñanza agrega Enwistle (op. cit.) se han multiplicado en variedad y complejidad con el advenimiento de los videodiscos y del software educativo para microordenadores. Naturalmente, el apoyo principal de los auxiliares de enseñanza consiste en presentar información e ideas con mayor diversidad y efecto que el maestro o el libro de texto. Al utilizar todos estos auxiliares resulta importante no perder de vista los tipos de aprendizaje que han de facilitar. Un uso escaso de los auxiliares conduce a una dieta instructiva más bien monótona, aunque es posible que una excesiva confianza en ellos también interfiera en el aprendizaje. Los adolescentes sólo pueden atender con un sentido cada vez; las ilustraciones visuales y los comentarios auditivos deben contener el mismo mensaje para que no produzcan interferencias. Y es necesaria una preparación y “desinformación” profundas si se introducen programas de televisión o de radio en el plan de estudios. Sin un trabajo de seguimiento es probable que los adolescentes interpreten los programas como entretenimientos accesorios. Necesitan saber a qué deben estar atentos y después tener la oportunidad de hacer preguntar y discutir.

Los métodos de enseñanza sintetizan la organización del aula y el uso de auxiliares de enseñanza, pero también incluyen las maneras típicas de presentar información. Para Enwistle (op. cit.), no sólo describen la confianza relativa en la enseñanza y en el individuo o grupo por parte de los adolescentes, sino también las técnicas de interrogación, de discusión colectiva, de simulaciones teatrales, de tutoría de pares y así sucesivamente. Es imposible mencionar toda la gama de métodos disponibles en todas las asignaturas escolares. El modelo intenta recordar a los maestros el efecto que probablemente tendrán las elecciones de métodos de enseñanza en los tipos de aprendizaje que adopten los

adolescentes y en sus resultados. Se necesitarán métodos que no sólo estimulen a los adolescentes a buscar significado y pertinencia, a ser activos, imaginativos y curiosos, sino también a reconocer el requisito de exactitud y precisión. Ningún método, por sí solo, puede alcanzar este ideal; el arte de la buena enseñanza implica organizar una apropiada variedad y un énfasis acertado para cada clase particular y, en última instancia, para cada adolescente individual. Los datos sugieren, sin embargo, que la confianza en métodos de enseñanza formales, convierten al adolescente excesivamente dependiente del maestro y, por tanto, es improbable que adopte un enfoque profundo del aprendizaje.

Los procedimientos de evaluación tienen de acuerdo a Entwistle (1988), quizá, el efecto más inmediato sobre cómo y qué aprenden los adolescentes. La escuela, o la mesa examinadora, determina los procedimientos generales, pero el maestro conserva el control sobre la evaluación durante el curso. Mediante el tipo de preguntas y la extensión y naturaleza de la retroalimentación, los adolescentes reciben una firme impresión de lo que el maestro considera importante y útil. La retroalimentación tiene que proporcionar tanto información precisa sobre los que está mal y cómo es posible ponerlo bien, como brindar estímulo o críticas justas. Es especialmente valioso discutir los errores de los alumnos con ellos mismos. Como sugirió Charles Desforges (citado en Entwistle, 1988), esta información informal ayuda a los docentes a comprender la naturaleza y las fuentes de las dificultades de los educandos. El elogio y la censura, junto con las notas y los comentarios, son la moneda en circulación de las interacciones entre maestro y adolescente en el aula. Nunca será exagerado destacar su importancia. Las exhortaciones no contrarrestarán la influencia de las recompensas de evaluación si se hacen en distinta dirección. Las preguntas y respuestas en clase y en pruebas constituyen la forma más potente de influir en el aprendizaje; modelan, el propio concepto del maestro sobre el aprendizaje e influyen en las decisiones del alumno acerca de qué es importante aprender.

Por último, sobre la organización del currículum escolar, Entwistle (op. cit.), asegura que determinará el tiempo disponible para las diferentes asignaturas, orientará las decisiones del maestro sobre los métodos de enseñanza y la proporción de opciones y libertad permitida a los adolescentes. También abarcará decisiones acerca de la provisión de preparación de aptitudes de estudio. Sin embargo, dentro de esa organización global, el maestro suele conservar una importante libertad para ofrecer oportunidades de elección a

los adolescentes en el aula, para asegurarse de que el tiempo se emplea de forma provechosa, para tratar de no sobrecargar a los adolescentes a tal modo que se obstaculicen los enfoques profundos, y para proporcionar ayuda con estrategias de estudio y aptitudes específicas para un área temática o grupo de edades determinado.

2.6.3. Componentes de la Autoridad.

Para Aebli (1991) el mundo moderno marca que hay una crisis de autoridad. Posiblemente sea así. Lo que es falso es decir que en el pasado no existieran. Los valores siempre se han modificado. Al modificarse los valores, se modifica también la autoridad del educador. Cuando este cambio se efectúa de una manera dramática, puede también hacerse crítico el problema de la autoridad.

Pero también los conceptos sufren modificaciones. Por ello puede suceder que un concepto sea tratado como un mueble viejo, y no de una manera cuidadosa, de acuerdo a su acepción original. Su significado se vuelve vacío. Se convierte en caricatura del original. Es lo que ha pasado en el siglo XX con el concepto de autoridad. En la percepción de muchos la autoridad se ha convertido en una actitud autoritaria, y autoritario se ha convertido en sinónimo de obstinado, sin ley y violento.

La crisis del concepto de autoridad en el siglo XX está ligada a un movimiento pedagógico amplio, las ideas de la reforma pedagógica de principios de siglo. Uno de sus principales componentes es la ideología de dejar crecer. Su padre es Rousseau (1762; citado en Aebli, 1991), confía en la bondad de la naturaleza, en la capacidad innata del niño que se debe desarrollar en un proceso de maduración similar al del crecimiento corporal. En esta perspectiva el hombre no necesita ningún tipo de educación. El educador no necesita por tanto de ningún tipo de autoridad. Esta perjudica al niño, especialmente cuando es concebida como autoridad autoritaria.

La autoridad del educador está estrechamente relacionada con la tarea de la escuela. Se fundamenta en el hecho de que un niño en su desarrollo normal depende de la educación. Si no necesitará de ninguna educación, no existiría el desamparo y privación cultural que encontramos por ejemplo en los medios sociales más desfavorecidos. Eso significa en concreto que la clase necesita un maestro que desencadene y guíe las actividades, que dé oportunidades de aprendizaje, pero que se involucre a sí mismo como persona en este

proceso, de tal manera que los adolescentes puedan construir una relación con él, que les haga madurar y aprender.

Como el desencadenamiento y orientación de las experiencias de aprendizaje presuponen que maestros y maestras impartan instrucciones que deben ser oídas, tomadas en serio y guiadas por los adolescentes, se necesita por tanto en una escuela que haya maestros y maestras con autoridad, y alumnos que obedezcan. También se debe aprender una nueva comprensión de este último concepto. Obedecer, acatar, se refiere a una actitud del que quiere prestar atención a otro. Tiene autoridad aquel a quien prestan atención los otros. Es genuina, cuando lo hacen porque eso les ayuda. El maestro quisiera conseguir un orden correcto en la vida y el aprendizaje de la clase. Para ello debe ser oído. Es el significado profundo de su autoridad. Es genuina, cuando los adolescentes están dispuestos a aceptar su ayuda en su proceso de aprendizaje. Esta autoridad no tiene nada que ver con la del cuartel.

La mayor parte de los hombres no tienen problemas de autoridad en el trato individual con niños y adolescentes. Las cosas se complican cuando tienen que vérselas con grupos enteros. Afortunadamente, maestros y maestras pueden lograr con el aprendizaje social tratar a los grupos de manera tan humana y natural, como lo hacen con los individuos aislados. La premisa fundamental es que la autoridad se puede aprender. No es algo exclusivo de personalidades carismáticas.

Lo que se llama “autoridad” en realidad es un comportamiento interpersonal complejo. Los roles de las partes se corresponden mutuamente. El lenguaje tiene pares de conceptos que manifiestan, al menos en su forma primitiva, los roles complementarios: autoridad y obediencia, protección y seguridad, asistencia y apego. Se nota igualmente que no sólo en una relación positiva de autoridad se producen comportamientos complementarios entre educador y pupilo, sino que eso también sucede cuando el comportamiento no es positivo (Aebli, 1991).

Se trata, por tanto, de que ambas partes, maestro y adolescente, aprendan a delinear correctamente sus papeles. Su posibilidad depende en gran parte de las medidas que toma el maestro o la maestra. La autoridad no es simplemente autoridad. El comportamiento mutuo está integrado por diferentes componentes, por el esquema paternalista, por el esquema de dominación, por el esquema de liderazgo y por el esquema de cooperación. La palabra

esquema quiere sólo decir que se trata de formas de comportamiento acuñadas, transferibles y mutuamente relacionadas, limitadas y cuya construcción interna puede establecerse. Aebli (1991) desarrolla cuatro esquemas de autoridad:

2.6.3.1. Esquema Paternal.

Lo encontramos en el mundo animal y en el humano. Los progenitores alimentan al hijo y le proporcionan protección y seguridad. Este responde con dependencia y confianza. Si se siente amenazado, se refugia en el padre o la madre. Su proximidad de calor emocional que irradian condiciones para que el niño se desarrolle natural y normalmente. Cuando faltan aparecen problemas y perturbaciones en el desarrollo. Es un esquema transferible. El niño lo transfiere a la maestra o al maestro, en formas que pueden beneficiar, pero también entorpecer el trabajo escolar. Todo maestro agradece cuando sus alumnos se le aproximan con confianza y muestran una dependencia proporcional a su edad. Pero también se dan niños acostumbrados a la sobreprotección, y se dan niños arrogantes y distantes. En este caso, puede ser difícil para el maestro o la maestra desarrollar el comportamiento correcto para con el niño. Los problemas de disciplina son en parte problemas personales de los niños o de los adolescentes.

2.6.3.2. Esquema de Dominación.

Se caracteriza, en su caso extremo, por la dominación y el sometimiento. Aquí se trata de la pregunta de quién es el determinante. En una clase, en la cual solo vale el esquema de dominación, el maestro es o bien la figura dominante, o bien la víctima de una clase que ha conseguido imponerse. Pero se trata de una situación que no se mantiene por mucho tiempo, pues se hace rápidamente intolerable para la escuela y el maestro. La problemática de la relación de dominación es clara. No es agradable para el maestro comportarse como un domador que entra en una jaula de fieras; tampoco es bueno para el desarrollo de los adolescentes. El comportamiento de dominación tiene su contrapartida en el sometimiento real o posible de los adolescentes.

2.6.3.3. Esquema de Liderazgo.

Este relaciona a un líder con sus seguidores. Se da una forma personalizada y una fundamentada en ideas. Ha sido característico de los grandes dirigentes políticos de la historia. En general, se trata de buenos oradores, capaces de “hablar con el corazón en la

mano” a sus seguidores, de apelar a sus deseos y necesidades profundas. Estos se sentían ligados al líder porque decía lo que les interesaba y porque intuían (o creían intuir) que los ayudarían en la realización de sus necesidades profundas. El líder puede llegar a conseguir la adhesión personal de sus seguidores. La forma del esquema de liderazgo referida a ideas se basa en que el líder personifica ideas y valores que son transmitidos a sus seguidores. El líder les da una expresión convincente. No se le sigue como persona, sino por las ideas que representa. Con eso el comportamiento se objetiviza en cierta manera. Se pueden ver los peligros y las posibilidades de tal comportamiento. Un líder puede ser un demagogo, o sea alguien que engaña al pueblo. Pero puede también desempeñar el papel legítimo de personificar ideas y valores, que deben ser manifestados para que puedan realizarse. En el campo de la educación existen, por un lado, maestros que se hacen admirar y respetar por los adolescentes y también, por el otro, maestros que representan con credibilidad un asunto o una idea y entusiasman con ella. Todo depende del uso que hagamos del esquema de liderazgo.

2.6.3.4. Esquema de Cooperación.

Aquí los adolescentes aprenden a trabajar con ello una dirección adecuada, y aprenden a estimar esta forma de trabajo. Con ello experimentan también que el trabajo cooperativo puede incluir una forma determinada de relación personal. Aprenden a estimarse como partes en esta forma de trabajo. Aquel que se manifiesta de manera especial como integrador, como mediador, como solucionador de problemas y orientado al objetivo, será reconocido por los demás. Adquiere una autoridad fundamentada en su competencia social y objetiva.

2.6.4. Aspecto Didáctico del Problema de la Disciplina.

Otro aspecto a considerar para Aebli (1991), es la capacidad para realizar la idea del orden y para, hacerla valer. Para que eso sea posible son necesarias tres condiciones esenciales; una oferta de aprendizaje adecuada del adolescente, la capacidad de inducir y orientar la actividad, no sólo con el adolescente individual, sino con toda la clase; y un repertorio de medidas simples, destinadas a retomar y reintegrar a la actividad escolar, desde el inicio y con medios mínimos, a los adolescentes que no participan.

El problema de la disciplina tiene también un aspecto psicológico y didáctico. Se percibe en el hecho de que el orden correcto de la clase pelagra, precisamente cuando la enseñanza es mala. Eso se traduce en que determinados individuos, o la clase en conjunto, no logra desarrollar una actividad que encuentren interesante y satisfactoria. Una buena hora de clase depende de muchas condiciones, que tocan tanto al contenido como a las personas. Sin embargo siempre es bueno preguntarse si la oferta de aprendizaje está adaptada al nivel de desarrollo. Se dan adolescentes sobre-exigidos, que desvían la atención y se enredan en otra cosa, como jugar con objetos, hacer travesuras, etc. También se puede, naturalmente, pecar por defecto en el nivel de exigencia. En este caso los que primero comienzan a distraerse son los más adelantados.

Pero no es sólo asunto de adaptación al nivel de desarrollo. Debemos relacionar el tema con los intereses de los adolescentes, a fin de despertar paulatinamente nuevos intereses. Con ello se relaciona también el problema de la variedad. Una clase monótona, que sigue siempre los mismos patrones en la forma y en el contenido, hace que el interés y la participación de los adolescentes se deterioren con rapidez. Sin poder tocar aquí a fondo el problema. Una buena conformación didáctica de la clase es prerequisite para manejar el problema de la disciplina.

Dar clases significa poner en marcha y mantener en el camino correcto determinadas actividades, no sólo con un adolescente individual, sino con toda la clase. Es un problema de organización, de percepción y de dirección. Para que se mantengan ocupados 20 o 30 adolescentes se necesita algo de organización. Deben estar disponibles los materiales requeridos, y se necesitan instrucciones claras, comprensibles. Al maestro joven le falta la experiencia correspondiente. Por eso es tan importante que en sus prácticas de formación conozca modelos organizativos de clases que funcionen bien y que haya discutido a fondo estos problemas. Aebli (op. cit.) considera que precisamente en el bachillerato clásico no se deben despreciar estos asuntos, con el pretexto de que son “poco intelectuales”.

En la clase misma se debe hacer un esfuerzo por lograr la capacidad de la atención distributiva. Es la capacidad de tener atentos a los adolescentes, aún en el grupo de clase y se debe establecer una relación con cada uno, aún cuando esté en medio de 25 condiscípulos. Como primera medida, deben aprender a desviar continuamente una parte de su atención a la temática y de las cuestiones de contenido, para dedicarla a los adolescentes.

No deben estar absortos en sí mismos. Deben mirar durante la clase y, por decirlo así, dirigirse a cada uno. Eso se puede aprender. Para eso son, entre otras cosas, las prácticas de docencia. La atención distributiva es necesaria para que el maestro se dé cuenta de lo que pasa en clase, si los adolescentes siguen la enseñanza o si comienzan a distraerse, si hay interés o si éste se ha deteriorado, etc. Es fundamental el conocimiento oportuno de los problemas.

Aebli (op. cit.) menciona que cuando se observa que un adolescente ya no coopera, debemos preguntarnos si no hemos sido muy difíciles de entender. Si se está relatando o aclarando algo, se repite lo dicho lo dicho con palabras más sencillas; se realizan ejercicios, y se ponen ejemplos menos complicados. Con otras palabras, se varía de tal manera la oferta de aprendizaje, que los adolescentes más débiles o los menos motivados puedan retomar el hilo. Ello implica, cierta flexibilidad didáctica.

Son muy importantes las medidas para reintegrar en la actividad común a los adolescentes que se desvían. Los maestros deben adquirir para ello un repertorio de medidas sencillas, que dominen fácil y seguramente. Eso también se puede aprender.

2.6.5. Diagnóstico de Necesidades.

Cabrera y Mota (1998) señalan que en el proceso enseñanza-aprendizaje inciden múltiples factores para el éxito o fracaso del mismo que determinan la calidad de los resultados.

En la interacción de éste proceso participan dos elementos de vital importancia como son el maestro y el adolescente, quienes de acuerdo a sus expectativas hacia el aprendizaje desarrollarán una buena o mala relación.

El maestro como líder de su clase, coordinador de las actividades del aprendizaje, propiciará que el adolescente pueda adquirir sentimientos de superación, de valor personal, de estimación, un concepto de sí mismo o todo lo contrario, sentimientos de minusvalía, frustración, apatía e inadecuación.

Los maestros como parte esencial de la relación educativa están obligados a promover un ambiente óptimo para que se generen buenas relaciones maestro-alumno basadas en la confianza y respeto mutuos.

En investigaciones sobre el fenómeno de la deserción llevadas a cabo en 1991 por el subsistema D.G.T.I (citado en Cabrera y Mota, 1998). En los centros de bachilleratos tecnológicos, se encontró:

Los maestros de matemáticas, física y química

*tienen mejor perfil para impartir la asignatura.

*Pero son los que presentan la mayor problemática de deficiencias en el rendimiento escolar de sus adolescentes.

*Se observó que tienen la menor calificación en preparación personal en aspectos didácticos.

En sus conclusiones mencionan: “Uno de los aspectos del diálogo didáctico lo constituye la falta de empatía por parte del maestro y una adecuada relación que se establece entre él y sus alumnos”.

Teniendo como base las anteriores investigaciones, Cabrera y Mota (1998) sostienen que se observa la necesidad que el maestro tiene que conocer e implementar las teorías de la motivación en la relación maestro-alumno como motivadora del aprendizaje.

2.6.5.1. Bases Teóricas.

La enseñanza como un proceso de interacción que implica ante todo la conversación en clase que se desarrolla entre el maestro y los alumnos.

Según McClelland (1965; citado en Cabrera y Mota, 1998):

*Ha de enseñar a los participantes el concepto de motivación al logro y su importancia de salir airoso.

*Ha de crear las expectativas positivas fuertes sobre que el adolescente puede y logrará una orientación mayor hacia el rendimiento, como debe ser.

*Ha de mostrar que el cambio que se busca esta de acuerdo con las demandas de la realidad, la propia constitución de la persona y los valores culturales.

*Ha de hacer que el adolescente se proponga metas realistas, prácticas y específicas a partir de ese nuevo motivo para el logro.

*Ha de hacer que el adolescente registre un adelanto hacia las metas que se ha comprometido.

*Ha de proporcionar una atmósfera donde la persona se sienta honestamente aceptada y respetada.

La teoría Cognoscitiva Social (Albert Bandura; citado en Cabrera y Mota, 1998)) subraya lo siguiente:

*El establecimiento de metas y la autoevaluación del progreso constituyen importantes mecanismos motivacionales. *El establecimiento de metas funciona junto con las expectativas de los resultados y la auto suficiencia. *La creatividad persuasiva es importante para los adolescentes porque pueden sentirse más eficaces si alguien confiable como el maestro les dice que pueden aprender.

*Recompensas favorecen la autosuficiencia cuando están vinculadas a las realizaciones de los adolescentes.

*Para fijar y conseguir los objetivos se requiere que el aprendizaje se realice a un nivel de dificultad apropiado; el sentimiento del éxito en la tarea que se realiza aumenta la motivación para otras futuras; el sentimiento de fracaso disminuye la motivación para las tareas futuras.

*La observación e imitación de un modelo facilita la adquisición inicial de conductas sociales, tales como el autocontrol, la independencia y la persistencia.

*Proporcionar modelos de la vida real y que sean simbólicos.

*Ayudar a establecer y conseguir objetivos que estén en relación con el programa educativo de la escuela.

*La observación e imitación de un modelo facilita la adquisición inicial de conductas sociales, tales como el autocontrol, la independencia y la persistencia.

*Ayudar a establecer y conseguir objetivos que estén en relación con el programa educativo de la escuela.

*La observación e imitación de un modelo facilita la adquisición inicial de conductas sociales, tales como el auto control, la independencia y la persistencia.

Hablar y razonar sobre valores y las conductas sociales proporciona una base conceptual para el desarrollo de las conductas.

Facilitar la charla y discusión de los valores sociales.

La propia estimación: se refiere a conseguir la estimación de los demás. Uno de los objetivos del profesor en el aula es animar a los adolescentes a que se valoren a sí mismos y a sus logros de forma positiva.

La persistencia en la motivación: si se consigue que un alumno aprenda a desarrollar lo que podríamos llamar persistencia en la motivación, éste será capaz de enfrentarse a un gran número de problemas sin la ayuda de agentes externos.

2.6.5.2. Estrategias Motivacionales en la Relación Maestro-Alumno.

Propuestas a los docentes:

Conocer previamente los antecedentes académicos y conductuales del grupo, a través de información vertida por los departamentos de apoyo, como servicios escolares y servicios docentes.

Conocer el reglamento interno del plantel y el reglamento de evaluación.

Presentar el programa de trabajo, cronograma de actividades de la asignatura, formas de evaluación.

Dinámicas de presentación, permiten conocer breves antecedentes biográficos de los alumnos.

Crear un ambiente de trabajo en el cual las reglas sean claras, la distribución de la tarea equitativa.

Evitar tratos preferenciales, privilegiando a los alumnos sobresalientes.

Fomentar las relaciones interpersonales a través de actividades grupales, como trabajo en equipo, visitas culturales, viajes de estudio.

Cumplir los compromisos acordados con los alumnos, como la entrega de calificaciones, revisión de tareas.

Llevar un avance personal real que ellos puedan constatar. Se puede utilizar la lista, por medio de códigos ya que en este plantel se trabajan con grupos grandes. Al adolescente le agrada ver que se tiene información de sus actividades.

Estar atento a los indicadores del grupo respecto al funcionamiento de la clase.

Vigilar el respeto, la cortesía y evitar confrontaciones entre adolescentes y con el maestro.

Aprovechar la creatividad de los adolescentes hacia las actividades de la clase.

Detectar los líderes del grupo para encauzar sus habilidades a promover el crecimiento de grupo.

Estimular la participación y tomar en consideración las características individuales de cada uno de los adolescentes.

Mostrar interés real en las consultas personales o grupales acerca de sus inquietudes, propuestas.

En la teoría de la motivación, la actitud y trato del maestro es esencial para la construcción de una sana relación educativa entre maestro-alumno

Es conveniente que los maestros estemos atentos para evitar homogeneizar y estandarizar a los adolescentes. Podemos con nuestro trato y actitudes, desindividualizarlos y entonces conducirnos como si estuviéramos frente a objetos y no a sujetos.

Puede darse auténtica acción educativa sin el binomio maestro-alumno, precisamente porque al educar se da una relación intrapersonal e interpersonal.

Intrapersonal porque el proceso educativo debe originarse y desarrollarse desde dentro de las personas.

Interpersonal porque el objetivo de la misma es la interacción de las personas.

El genuino educador es aquel que provoca crecimiento, porque es capaz de ver, de descubrir y valorar la potencialidad que se encuentra en la interioridad del adolescente (Cabrera y Mota, 1998).

2.6.6. Contacto entre Maestros y Padres.

El aprendizaje social en la escuela sostiene Aebli (1991) depende esencialmente de los comportamientos y actitudes transferidas del hogar a la escuela. A la inversa, el aprendizaje social influye, en la vida familiar, como ya se comentó en el apartado anterior. Deben, por tanto, ponerse de acuerdo padres y maestros a fin de coordinar el trabajo educativo.

Para comprender las dificultades en las relaciones entre maestros y padres hay que recordar primero la historia de nuestras escuelas. Surgieron como instituciones de la Iglesia y, a pesar de lo mucho que se ha suavizado está concepción original, conservan todavía algo de la autoridad eclesial. Lo cual también es válido con respecto al patrimonio cultural transmitido por ellas. Aunque siempre se le ha tildado de teórico y ajeno a la realidad, ha mantenido sin embargo, en la opinión de muchos su valor y su puesto. El maestro es el representante de esta cultura. Personifica algo de su dignidad, tanto si le agrada como si se manifiesta en su contra. Eso genera ante todo distancia con respecto a la escuela, especialmente con los padres de capas sociales más bajas, aunque no sólo con ellos. Encuentran reflejado el mensaje cultural de la escuela su propio super yo cultural, lo cual genera un cierto temor reverencial, de miedo. A ello se añaden las experiencias escolares de

los padres mismos. Si éstas por su parte estuvieron relacionadas con el miedo, las experiencias se transfieren al maestro con el cual hay que establecer contacto.

Aebli (1991) agrega que en el caso opuesto, se sabe también que muchos maestros y maestras temen a los padres. Tienen cierta prevención a las reuniones con ellos, parecen conocer el medio de los padres y, por así decirlo, asumirlo. Ambas partes se tienen mutua prevención. A ello se añade que los maestros conocen también los límites y debilidades de su propio trabajo educativo. Saben o creen saber que los padres están insatisfechos con su trabajo educativo, temen por ataques que los pongan en ridículo ante los asistentes a la reunión de padres. Están preocupados por lo que van a responder, prevén que todos los padres se van a solidarizar con los ataques. Esta situación se agudiza en las escuelas de las grandes ciudades, donde los padres oyen hablar a sus hijos mucho de los maestros, pero éstos apenas conocen a los padres. ¿Qué puede suceder en una reunión con 15 ó 20 parejas de padres? ¿Por dónde seré atacado? ¿Qué debo responder? Se comprende con ello los sentimientos que produce una incertidumbre desasosegada.

Si este diagnóstico de las dificultades del contacto entre maestros y padres es correcto, deben darse a partir de él las directrices para una terapia. La primera afirmación de Aebli (op. cit.) es que una reunión aislada con los padres no es suficiente.

Aunque el maestro tenga éxito en el manejo de su clase, sea un buen orador y sepa tratar a los adultos, una reunión aislada es un ejercicio complicado. Los padres tienen dificultad en manifestarse ante 15 ó 20 parejas; todavía es más difícil para ellos cuando están reunidos ante el conjunto del cuerpo docente, encabezado por el director. En ese caso sólo hablan los que tienen confianza de sí mismos y los menos inhibidos, y lo que dicen no necesariamente va al meollo de la cuestión. También los profesores tienen dificultad de manifestarse y expresarse como quisieran. Concluye Aebli (1991) con una segunda afirmación: las reuniones con los padres deben ser complementadas con contactos individuales.

No se trata de establecer un orden fijo. Puede tener sentido el primer contacto revista la forma de una reunión general. Sin embargo, es posible que se puedan tener antes reuniones individuales con los padres. ¿Cómo debe hacerse? Aquí aparece una tercera afirmación de Aebli (op. cit.): los primeros contactos individuales con los padres tienen lugar en la escuela.

Al margen del horario escolar invita el profesor a los padres, sea personalmente o por teléfono, sea enviándoles una nota amistosa, para que se pongan en contacto con él. No precisamente para tratar un problema concreto, sino para una charla de rutina. Esta última especificación es importante, a fin de que los padres no asistan llenos de preocupaciones a la primera entrevista. Se puede ligar la invitación a la posibilidad de visitar la última hora de clase, a fin de que tengan una impresión general del trabajo escolar. En este primer encuentro el maestro pone de relieve que se trata de establecer contacto entre la familia y la escuela, a fin de coordinar sus tareas educativas con los padres. Entonces es fácil pasar a hablar sobre el tema de los deberes en casa y sobre otros posibles problemas de buscar soluciones conjuntamente.

En estos contactos se plantean los problemas clásicos de la entrevista. Buscamos crear un clima natural, distensionado. Eso comienza con una distribución natural de los asientos, tal como se hace en casa cuando hay una visita. Al hablar tenemos conciencia de nuestro papel, mostrando, sin embargo, al hombre y no a la persona revestida de una función. Indicamos que se trata ante todo de una tarea objetiva, la de continuar ayudando al adolescente, de procurar que logre sus objetivos de aprendizaje, entendidos éstos en el sentido amplio.

Es necesario también oír a los padres. Hablando del oyente activo, para indicar que debemos colocarnos en su lugar, tomarlos en serio y tratar de entenderlos. Ello se muestra en la manera como tomamos sus afirmaciones, no sólo aceptándolas, sino también parafraseando, “reflejando”, variando determinadas expresiones suyas. Con frecuencia podemos encontrar incluso una expresión mejor para lo que los padres traten de decir. Eso les muestra que han sido comprendidos. Con ello mostramos que conocemos los problemas de los padres, que no se trata de problemas del otro mundo sino de situaciones normales, y que hay soluciones para ellos.

Se aprovecha la oportunidad para presentar la visión del adolescente. Como los primeros contactos con los padres se establecen muy pronto, se expresa esto con salvedades y enfatizando que se trata de afirmaciones provisionales, puesto que esta imagen maestro-alumno puede ser modificada con el transcurso del tiempo. Se formula la impresión hasta el presente preferiblemente en forma de preguntas, buscando conocer la opinión de los padres.

La parte final de esta entrevista debe conducir del diálogo compartido a las medidas provisionales o a las directrices del trabajo futuro. Los padres deben estar de acuerdo con ellas, a fin de poder apoyarlas en casa. La entrevista termina con el propósito de establecer nuevos contactos, ya sea de manera ordinaria y a intervalos fijos, ya sea cuando se necesite solucionar algún problema y sea necesario un esfuerzo especial compartido por las dos partes.

Aebli (op. cit.) nos muestra el curso de una entrevista entre maestros y padres en sus rasgos fundamentales. No es necesario decir que puede variar de un caso a otro. No se oculta que hay padres con los cuales los contactos se establecen sin problema, mientras que con otros es más difícil. Lo que sí es seguro es que en una primera fase y en la entrevista personal no se presentan por regla general dificultades insalvables. También es importante el hecho de que una reunión posterior con todos los padres será totalmente distinta, si el maestro ha establecido antes contacto individual con todos o una buena parte de ellos. Con frecuencia se reducirán éstas a tratar temas de orientación general, como lo es el paso de una nueva fase escolar, o situaciones especiales de la clase, como el diseño de una semana específica, etc.

2.6.7. La Vida Privada y la Vida Escolar.

Aebli (1991) muchas veces encontró circunstancias difíciles de comprender, tales como adolescentes que se comportaban altanera e irrespetuosamente para con sus maestros, espacios en los cuales era evidente el desorden y el abandono. Por otro lado, encontró naturalmente muchas aulas con un ambiente verdaderamente humano que, al decir de Pestalozzi, parecían acogedores. Se ha preguntado una y otra vez a que se deben tales diferencias, puesto que, por regla general, los maestros eran personas ordenadas y, al hablar individualmente con ellos, se comportaban de manera natural y amistosa.

La respuesta debe estar relacionada con el hecho de que muchas personas cambian, cuando no se encuentran solas sino en grupo. A comienzos del siglo se habló sobre el libro de Le Bon (1895; citado en Aebli, 1991), *Psicología de las Masas*. Aunque muchas de las cosas allí consignadas son cuestionables, es seguro que muchas personas cambian cuando están en grupo. No debemos preocupar, por tanto de transferir el carácter humano y el orden correcto en el comportamiento, del ámbito privado al grupo, es decir, a la clase

escolar, y de velar porque allí se construyan relaciones interpersonales y porque el aula sea considerada como un rincón acogedor y se comporte uno de manera correspondiente.

Es una decisión importante. Nos proponemos lograr un ambiente y un orden en nuestra clase semejantes a los que priman en la vida privada. Para ello se debe dejar entrever y desarrollar en clase el propio carácter humano. Eso no es tan fácil, si se tiene en cuenta el miedo posible ante los adolescentes, la intranquilidad y tensión. Se trata de una reacción circular, el comportarnos natural y humanamente, provocará una reacción de los adolescentes natural y humana, y ambas partes transferirán éstas cualidades privadas a la escuela. Lo cual a su vez facilita a todos manifestar sus buenas cualidades y acercarse mutuamente. En caso contrario se mueve la espiral en sentido negativo. La autoridad del maestro y de la maestra, su personificación creíble de un orden correcto en la actividad y su aceptación dispuesta, confiada, por parte del adolescente, son facetas de una realidad humana y educativa única.

2.6.8. Estudios Realizados sobre la Opinión de los Alumnos Adolescentes sobre sus Maestros.

Guzmán y Saucedo (2003) realizaron una investigación y análisis sobre que opinan los alumnos de los maestros y los planes curriculares en los que están siendo formados. Afirman que los alumnos no son especialistas en estrategias didácticas o en diseños curriculares, pero evalúan a sus maestros en una diversidad de aspectos que identifican en la vida cotidiana de las aulas, además dar su opinión sobre los recursos de enseñanza que se emplean con ellos, los planes curriculares y las metas de las instituciones a las cuales pertenecen.

Nieva (2001; citado en Guzmán y Saucedo, 2003) analizó las formas en que los alumnos se las arreglaban para cumplir con las demandas de los maestros en lo que se refiere a realización de tareas, ejercicios, exámenes, etc. Así por ejemplo, observó que muchos alumnos no hacían en sus casas las tareas que corresponden a las materias ubicadas en las últimas horas, sino que las terminaban en el aula a lo largo de la mañana. En general los alumnos andaban a la caza de puntos, los cuales obtenían ya sea por acabar rápido un ejercicio, contestar bien las preguntas del maestro o por entregar la tarea a tiempo. Según la autora, a los alumnos en realidad no les interesaban los contenidos académicos, sino que buscaban obtener un buen puntaje o que los vieran como “cumplidos.

Nieva (2001; citado en Guzmán y Saucedo, 2003), afirma que los alumnos estaban más interesados en acomodarse a la lógica de la actividad que cada maestro propone, más que en alcanzar apropiaciones de sentido de los contenidos. Entonces, se esforzaban por entender los diferentes sistemas de uso de cada maestro con relación a tipos de exámenes, pistas de dónde surgen las preguntas contenidas en ellos, posibilidades de copiar en el momento del examen y posibilidades de negociación de las calificaciones con cada maestro. Una de las principales conclusiones de la autora es que las estrategias de sobrevivencia frecuentemente se contraponen a la función esencial de la escuela que es el aprendizaje. La preocupación de los alumnos se centra en sobrevivir más que en aprender lo que se les enseña.

Así, Rodríguez (2000; citado en Guzmán y Saucedo, 2003), también insiste en la idea de que para los alumnos no existe una articulación entre aprendizaje y evaluación, sino que la relación que prevalece se da entre cumplimiento-evaluación-aprobación. Se concluye con la sugerencia de que los maestros deberían promover aprendizajes significativos, más que la subordinación de los alumnos a la lógica de las evaluaciones.

El estudio de Santos (1999; citado en Guzmán y Saucedo, 2003), muestra que al hablar de las materias escolares, los alumnos dijeron que preferían aquellas en las que los maestros eran amenos, explicaban bien y los hacía pensar o les permitían participar en equipos. Así, la elección de alguna de las asignaturas y el esfuerzo realizado para adquirir determinados conocimientos dependían, en gran medida, de las formas de enseñanza de los profesores. La autora concluye que los alumnos que valoran tanto la escuela como los aprendizajes son los que están recibiendo una mayor calidad en educación.

López Rosales (1993; citado en Guzmán y Saucedo, 2003) analizó el vínculo emocional y social entre los docentes y sus alumnos. En sus resultados se habla de que la práctica educativa genera vínculos emotivos y sociales entre maestros y alumnos que pueden ser evaluados. Según el modelo propuesto, las categorías más frecuentes identificadas en el actuar de los maestros fue la de “dar información y opinión”, mientras que en los alumnos se identificó la de “asentir y opinar” lo cual indicó que el vínculo que se tiene es de tipo tradicional y rígido en su estructura, mismo que no promueve una mayor participación del alumno. Cuestiona el modelo tradicional de relación profesor-alumno y propone una visión más democrática, pero podemos argumentar que cuando se trata de que los alumnos hablen

de los docentes la situación no es sencilla. Ya que cuando se analizan los estudios sobre alumnos de secundaria se observa que sí emerge el tema de opiniones sobre los docentes, pero las respuestas de los alumnos versan sobre cuestiones generales, por ejemplo si la clase era aburrida o si el maestro era justo en sus evaluaciones o no. En contraste, a los alumnos de preparatoria se les pide que realicen un mayor esfuerzo de evaluación, ya que deben otorgar puntajes a aspectos como formas de enseñanza, organización de las clases, calidad de las materias, etc. Así, los alumnos son analizados de modos distintos de acuerdo al momento de la trayectoria escolar que cursan y esto proporciona un enfoque diferente de opinión..

Dada la variabilidad de aspectos que se consideraron en los diferentes estudios, los resultados de Guzmán y Saucedo (2003) no permiten establecer un perfil bien delimitado de cómo sería un buen profesor según la percepción de sus alumnos, sin embargo, en términos generales se encontró que los alumnos valoran positivamente a los profesores que organizan bien sus clases, no las hacen aburridas y son claros en sus exposiciones. También señalaron que requieren de que los estimulen o retroalimenten para el desarrollo de habilidades, tarea en la cual cuenta mucho la actitud y empatía que pueden lograr con los maestros. Cuando se consideró la evaluación, se vio que para los alumnos no era un tema relevante para calificar el desempeño de sus maestros, y contaba más que no fuera autoritario. Es decir, los alumnos no se oponían a ser evaluados siempre y cuando consideraran justa la calificación asignada, lo cual dependía mucho de la actitud de los maestros.

La escuela secundaria, a pesar de su crecimiento y de sus distintas modalidades ha sido poco atendida por la investigación educativa en México. De manera más específica, los estudios referentes a alumnos son limitados en éste nivel. (Carvajal 1993; citado en Rodríguez, 2000).

Se pretende reconsiderar al alumno como actor principal en el proceso enseñanza-aprendizaje y dar a conocer sus perspectivas respecto a sus maestros. El trabajo de Rodríguez (2000) es pionero en el abordaje de este problema. Da a conocer que seis construcciones que los alumnos hacen acerca de los profesores, los cuales son el resultado de su investigación.

-Mantiene el orden-incapaz de mantener el orden.

-Te enseña-no te enseña.

-Explica cosas-no las explica.

-Interesante-aburrido

-Justo-injusto

-Amistoso-hostil.

Los alumnos entrevistados en el estudio de Rodríguez (op. cit.) clasifican a sus profesores considerando ciertas características peculiares, por ejemplo: la forma de enseñanza, el grado de exigencia, la interacción maestro-alumno y la actitud que tienen hacia ellos.

Según los estudiantes, existen maestros en los que se advierte el compromiso que tienen en cuanto al desempeño de su labor: la enseñanza.

Los alumnos señalan que los profesores comprometidos con la enseñanza son los que dominan la materia que imparten, poseen conocimientos generales sobre diversos temas, saben explicar bien su asignatura y no faltan a clases.

Los alumnos suponen que la forma de enseñanza aplicada por el profesor va ligada con el conocimiento de la materia de enseñanza; porque, según ellos, si el maestro domina los contenidos podrá explicarlos con más facilidad y ellos los captarán mejor. Los estudiantes les adjudican el calificativo de “peores” a los maestros que no están comprometidos con la enseñanza. Las características mencionadas por los alumnos para este tipo de maestros son: no explican bien los temas, no se preocupan por el aprendizaje de los estudiantes y se molestan cuando éstos les formulan preguntas relativas a la materia.

Los alumnos afirman que dichos profesores no asisten a todas las clases, llegan tarde, cuando llegan puntuales no aprovechan el tiempo destinado a la enseñanza. Lo único que les interesa es estar presentes para recibir su salario.

Los maestros regulares se presentan como un matiz entre los maestros comprometidos con la enseñanza versus maestros no comprometidos con la enseñanza

Los estudiantes señalan la existencia de maestros que explican la clase, pero de manera superficial, toman en cuenta la idea de los alumnos, aunque no totalmente; aclaran sus dudas, pero al “aventón”. Los estudiantes indican que en ocasiones tienen deseos de trabajar y en otras llegan de mal humor, se enojan de todo y ya no explican.

Ellos también critican a los profesores que no asisten a clases o simplemente no emplean todo el tiempo asignado a la enseñanza, y no se interesan por el aprendizaje de los alumnos. Se manifiestan a favor de los maestros que saben desempeñar su labor y cumplen satisfactoriamente con ella, es decir, con los que dominan su asignatura y la imparten de tal manera que ellos logren un mejor aprendizaje, además no pierden el tiempo destinado a dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a los alumnos entrevistados, los maestros estrictos pueden ser enojones, exigentes, regañones o déspotas. Al contrario comentan que los profesores abiertos son: alegres, agradables, simpáticos, amigables, “buena onda” y no son regañones. Los estudiantes mencionan que los maestros estrictos constantemente les llaman la atención y se molestan sin motivo. Les gusta que haya orden en el salón, que los alumnos estén atentos en clase, los presionan para que realicen en todas las actividades tal y como ellos lo indican. Los estudiantes señalan que, a diferencia de los profesores estrictos, los maestros abiertos les permiten expresar libremente sus ideas y compartirlas, consiguiendo que sus clases no sean aburridas y que los alumnos aprendan, los maestros abiertos, según los alumnos, se llevan, pero sin agresiones, son accesibles, es decir, les conceden oportunidades para entregar los trabajos y poder mejorar sus calificaciones. Indican que los profesores abiertos tienen buen sentido del humor para enseñar, ya que lo hacen de una forma amena e interesante.

De igual manera, mencionan que los profesores estrictos parecen desesperarse, porque los alumnos no aprenden y les llaman la atención por tal motivo. En tanto los maestros abiertos son muy pacientes para explicar otra vez los temas. Los estudiantes indican que los maestros estrictos les dejan actividades para que las realicen con rapidez, y si no las trabajan o no las terminan les aplican diferentes castigos. Están conscientes de que a pesar que los maestros estrictos se enojan, porque no aprenden el tema y no logran obtener buenas calificaciones, la actitud de algunos de estos profesores se debe al interés manifestado hacia el aprendizaje de todo el grupo.

A pesar de que los estudiantes critican el comportamiento de los maestros estrictos por las exigencias que presentan, tanto en el material solicitado como en los trabajos que deben realizar, así como la rapidez con que tienen que aprender, también llegan a valorarlos cuando existe comunicación maestro-alumno. Además, porque según ello, gracias a la

exigencia respecto a su aprendizaje, logran adquirir más conocimientos y una mejor preparación.

Los alumnos consideran que los maestros estrictos podrían cambiar un poco de actitud, por ejemplo: ser más tranquilos y no enojarse con facilidad, sólo cuando existan verdaderos motivos.

Así mismo, los estudiantes aprecian a los maestros abiertos, porque para ellos es importante el acercamiento que logran tener con algunos de sus profesores; ya que en ocasiones necesitan de una persona para poder platicar sus problemas personales y la llegan a encontrar en un maestro, al cual pueden ver como amigo con la seguridad de que los va a apoyar y a orientar.

Gine (1997; citado en Rodríguez, 2000), señala que los alumnos reclaman el derecho de ser tratados como personas, denuncian con desagrado las relaciones jerarquizadas y manifiestan rechazo cuando sienten insultados o humillados por parte de sus maestros. Los estudiantes mencionan la existencia de algunos maestros que los respetan, mientras que otros no. Indican que cuando existe respeto por parte de los profesores, ellos corresponden de igual manera. Resaltan el respeto como factor imprescindible en la interacción maestro-alumno. De acuerdo con lo comentado, ellos están conscientes de que “para pedir hay que dar” en este caso, “si los maestros desean ser respetados por los alumnos, ellos de igual manera los tienen que respetar”.

Para los estudiantes los maestros debe predicar con el ejemplo y respetarlos, sin abusar de su posición. Desean ser respetados como alumnos y como seres humanos.

También consideran que los maestros son injustos porque no los tratan a todos igual, es decir que tienen sus preferidos a los cuales benefician; y perjudican al grupo en general.

En cambio, los maestros justos serían aquellos para quienes no existen preferencias y que a todo el alumnado le dan el lugar que le corresponde dentro del grupo. Los alumnos sostienen que los consentidos o preferidos de los maestros pueden ser: los hijos de algún maestro de la escuela, los alumnos más sobresalientes en clase, los “barberos” o las “alumnas”.

Los estudiantes afirman que no existe un maestro totalmente justo, porque todos, de una forma o de otra, llegan a mostrar favoritismos hacia ciertos alumnos. Para ellos, sería

primordial la existencia de maestros justos en todos los aspectos relacionados con la vida escolar.

Se percibe claramente el sentido que para los estudiantes tiene el término justicia y equivale a un trato igual para todos los alumnos en los diferentes aspectos del trabajo escolar.

También mencionan la necesidad de que los maestros valoren el esfuerzo realizado por cada alumno y asignen la calificación que cada quien merezca. Y hacen notar la falta de maestros justos.

También hablan de los maestros corruptos que son los que se dejan sobornar y les piden dinero o material para aprobarlos cuando tienen calificación reprobatoria.

La mayoría de estudiantes se manifiestan en desacuerdo ante la existencia de los maestros corruptos. Piensan que los alumnos a quienes se les pide el material o aquellos que ofrecen dinero a los profesores, se pueden acostumbrar a que aportando material o dinero, los aprueben y ellos ya no se preocuparían por estudiar ni aprender. De igual forma, los maestros se quedarían con la fama de que aprueban a los alumnos cuando éstos colaboran con lo solicitado.

Se hace referencia en el trabajo de Rodríguez (op. cit.) de maestros tontos quienes se dejan de todo lo que les hacen los alumnos. Este tipo de maestros es criticado por permitir que los estudiantes les falten al respeto y no hacen nada por corregir dicha situación. Por una parte los alumnos piensan que los profesores no deben ser ventajosos y aprovecharse de la autoridad que tienen como maestros para faltarles al respeto; pero tampoco tontos y dejarse que los ofendan.

Para los estudiantes la comunicación maestro-alumno es muy importante porque con ellos comparten gran parte del tiempo durante su estancia en la escuela y consideran que les ayudará principalmente en dos aspectos: a) para llevarse bien con sus maestros; ya que los alumnos expresan que cuando existe comunicación con sus maestros, se llevan bien, lo cual para ellos es favorable porque sienten que de esta manera pueden estar en contacto con sus profesores, existiendo una relación más estrecha. b) y para que exista confianza. Los estudiantes afirman que al establecer una buena comunicación con los maestros existirá la suficiente confianza con ellos en diferentes formas, para aclarar dudas académicas, para solicitar apoyo a los maestros y para ser comprendidos como adolescentes.

Por otra parte, los estudiantes indican que la falta de comunicación con algunos de sus profesores puede provocar: No llevarse bien los maestros y temor hacia los maestros para consultar sus dudas acerca de los temas, a los castigos y a la incompreensión.

Las perspectivas de los estudiantes, acerca de los maestros, van dirigidas principalmente hacia cómo es la interacción con sus profesores. Ellos le otorgan un valor muy significativo al hecho de que exista una relación personalizada con sus maestros, es decir, desean ser tratados como seres humanos y no como meros objetos o números.

Los estudiantes construyen un modelo ideal del maestro y se imaginan cómo debería de ser la relación perfecta del profesor con los alumnos. Enfatizan las características que necesitan poseer los maestros, sobre todo en lo que se refiere a que deben ser amigos que les den confianza.

Para ellos es muy representativo que exista una buena comunicación maestro-alumno, no sólo para facilitar el proceso el proceso enseñanza-aprendizaje, sino además para contar con una persona que los apoye en los problemas escolares, familiares y personales, que les afecten durante la adolescencia. Al respecto, los estudiantes desean ser comprendidos como adolescentes, antes que como alumnos. Según ellos, la falta de comprensión llega a ser una de las causas de la deserción y fracaso escolar.

A pesar de que los profesores clasificados por los estudiantes como abiertos tienen gran aceptación de su parte, de igual manera valoran a los maestros clasificados como estrictos, siempre y cuando estén comprometidos con la enseñanza y exista una buena comunicación maestro-alumno.

Entre las perspectivas de los estudiantes, posee una fuerza notable el respeto, piensan que si el profesor pide respeto, él de igual manera debe otorgarlo a cada uno de sus alumnos. Resaltan la existencia de una relación asimétrica en cuanto a los roles asignados.

La justicia como valor, es otra perspectiva de los estudiantes y está presente en su lenguaje cotidiano (Rodríguez, 2000).

2.6.9. Capacitación a los Maestros.

Bajo el contexto de compromisos sabemos que en la actualidad en acceso a tanta información a través de medios e Internet puede desviar o descontextualizar ciertos contenidos, por lo que el profesor debe asumir un compromiso de mejora o actualización constante y permanente para enfrentar el desafío.

Una forma de lograr mejoras en la calidad de la educación Lester (1986) sugiere que los maestros deben participar activamente en la investigación, ya que es la forma de cambiar percepciones erróneas y creencias equivocadas. La investigación continúa favorece la actualización de contenidos.

Otra forma de actualizar contenidos es a través de cursos de capacitación constantes para el logro de una mejora continua.

A fin de resolver todos los diferentes problemas de la enseñanza, es necesario desarrollar una nueva casta de maestros. Estos maestros deberán ser reclutados entre los mejores en ejercicio, con un mínimo de experiencia: deben recibir varios años de adiestramiento. Deben conocer los sistemas más modernos de enseñanza.

Después de este adiestramiento ¿cómo se paga a estos profesores? Dentro de la estructura de nuestros sistemas educativos, no hay manera de compensar su trabajo. Una limitación de la educación proviene en parte del hecho de que no hay medios para pagar a maestros especialmente adiestrados y con dotes creativas. Sin embargo, estos maestros son indispensables para la solución al problema de la educación.

Todas las posibilidades de la investigación educacional deben aprovecharse para propiciar el adiestramiento adecuado de los maestros. El futuro de los adolescentes que crecen en nuestra sociedad depende del empeño que pongamos en su progreso (Lester, 1986).

Hasta aquí he revisado los principales aspectos conceptuales, metodológicos y globales que se incluyen en el aprendizaje; es ahora conveniente revisar, ¿Qué podemos hacer para mejorar el rendimiento escolar de un adolescente? Existe una gran cantidad de propuestas al respecto, sin embargo convendrá revisar los aspectos más destacados que pueden coadyuvar a tener un desarrollo efectivo en el aprendizaje, ya que de esto depende el logro de una influencia positiva en el rendimiento y futuro de nuestros adolescentes.

En el siguiente capítulo se incluye una revisión general de las principales propuestas sobre alternativas para lograr una mayor eficiencia en el rendimiento escolar; se abordarán los hábitos de estudio y estrategias de enseñanza situada para mejorar el rendimiento escolar.

3. HÁBITOS DE ESTUDIO, ESTRATEGIAS Y SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE.

Una vez que se entienden los procesos cognitivos que involucran el aprendizaje y los factores que lo influyen es conveniente desglosar algunas sugerencias que podrían facilitar y/o efficientar éste proceso. Es necesario considerar que las estrategias educativas deben convertirse ahora en modelos dinámicos y sistemáticos para optimizar y perfeccionar el aprendizaje, esto facilitará el logro de metas precisas en el rendimiento escolar de los adolescentes.

3.1. Hábitos de Estudio.

Es importante reconocer que el éxito de cada acción en gran parte depende de la capacidad del adolescente para realizarla. Toda acción nueva se efectúa al principio muy imperfectamente. Al comienzo incluso no sabe cómo debe realizarla, al buscar la manera de actuar generalmente se apoya en la experiencia anterior, en aquello que tiene parecido con la nueva situación, analiza el fin de la acción, las condiciones para alcanzarlo y prueba la realización de sus propósitos de distintas maneras. Sobre éstas acciones la dirección por parte de personas con más experiencia y la imitación prestan gran ayuda. Pero todo esto no es suficiente para realizarlas, pues, incluso cuando ya se sabe cómo hay que ejecutarlas, es indispensable tener práctica y, sobre todo, estar entrenado, o sea ejecutar la acción repetidamente, de manera organizada y con un fin determinado. Como resultado del entrenamiento se fija la manera de actuar y así el individuo aprende a actuar de manera progresiva. Estas maneras de actuar que se han fijado gracias al entrenamiento se denominan hábitos (Rubinshtein, Smirnov, Leontiev y Tieplov, 1981).

Una particular característica de los hábitos es que ya que se han formado las acciones se realizan sin recapacitarlas previamente, no se dividen en distintas operaciones parciales, no se traza previamente un plan para realizar cada una de ellas. Cuando un individuo que sabe leer y escribir bien, escribe, no se entretiene antes en separar los elementos gráficos que constituyen la palabra y aún menos los de las letras, no recapacita cómo hay que representar gráficamente cada uno de ellos. Esto ocurre así porque las acciones se han efectuado antes

muchas veces, y se han fijado tanto que no se necesita ya tener conciencia de cada operación aislada.

Rubinshtein et al. (1981), señalan que la base fisiológica para dominar las maneras de actuar es la formación de sistemas de conexiones temporales, o de estereotipos dinámicos, que tienen una fijeza considerable, gracias a la cual la operación inicial incluida en la composición de la acción arrastra tras de sí las operaciones siguientes, sin que las regule el segundo sistema de señales y sin que se refleje en él cada una de ellas. Cuando hay una detención en la actualización de las conexiones, o se altera el sistema ya elaborado, esto se refleja en el segundo sistema de señales, es decir, se hace fenómeno consciente. También se advierten todos los cambios en las condiciones para actuar que sirven de señal para cambiar la acción. De esta manera, cuando la acción cuyos medios de realización domina el individuo, o sea cuando tiene el hábito de realizarla, se llevan a cabo todas las operaciones motoras, incluidas las verbales, que se desarrollan a nivel del primer sistema de señales. En el segundo sistema de señales se refleja únicamente aquello que sirve de señal para cambiar de acción.

La rapidez para realizar la acción está condicionada por la formación de sistemas de conexiones firmes que son la base para adquirir los hábitos. Esto es uno de los síntomas fundamentales que indican el dominio de las maneras de actuar. Es bien conocido cómo cambia la productividad de cualquier trabajo cuando se dominan los hábitos correspondientes.

Cuando se han elaborado bien los hábitos, al mismo tiempo que se actúa con rapidez, se actúa bien. El individuo que ha elaborado bien el hábito de escribir, a pesar de que escriba con rapidez, lo hace conservando la forma de las letras y su escritura la leen con facilidad otras personas.

Cuando se tiene el hábito, la rapidez y la calidad del trabajo se determinan no solamente por la firmeza de las conexiones temporales, que son la base para realizar la acción, sino también por la eliminación de algunas operaciones que se realizaban cuando el individuo aún no había formado hábitos.

La formación de muchos hábitos lleva consigo cambios en la percepción de los objetos que determina la ejecución de los actos. En el proceso de formación de los hábitos muchas veces aumenta considerablemente no sólo el volumen de la percepción, sino también su

exactitud y finura, así como la diferenciación de aquello que antes no se diferenciaba. Al actuar se forman no solamente hábitos motores, sino también sensoriales, maneras constantes de orientarse con respecto a los objetos que se manipulan al realizar las acciones y con aquellas particularidades suyas que juegan un papel un papel importante para la realización de la actividad.

La constancia del hábito no significa que las acciones se realicen de acuerdo a un patrón prefijado cuando cambian las condiciones en que se efectúan. El hábito no tiene como base fisiológica un sistema fijo de conexiones, sino sistemas variados que se diferencian algo entre sí y se actualizan unos u otros según las condiciones en que se realiza la acción. Cuanto más variadas son estas condiciones, más flexible se hace el hábito y, por el contrario, las condiciones uniformes crean maneras monótonas de efectuar las acciones. Solamente después se organizan en una acción total.

Es importante considerar que los hábitos son indispensables en todos los tipos de actividad. Son necesarios, sobre todo, cuando las acciones se desarrollan en condiciones que cambian constantemente, cuando no hay la posibilidad de pensar en la manera de actuar y se exige una reacción exactamente determinada y rápida a cada cambio de condiciones (Rubinshtein et al., 1981).

El hábito de estudio es un paso imprescindible para desarrollar la capacidad de aprendizaje el adolescente y para garantizar el éxito en las tareas escolares. Aunque es recomendable que los hábitos empiecen a establecerse hacia los siete u ocho años para establecer concentración, orden y atención en el proceso de aprendizaje. Un niño que ha crecido respetando límites, rutinas y hábitos (sueño, alimentación, higiene) no presentará muchas dificultades cuando afronte la tarea de adquirir el hábito de estudiar. Sin embargo, aquél que no ha conocido rutinas, límites ni orden le será muy difícil adquirir un hábito.

No es necesario esperar a que se presenten deberes o exámenes. Lo ideal sería que, desde pequeño, se acostumbrase a concentrarse en una tarea durante un rato con el fin de ir entrenando esta facultad.

Desde pequeño, se puede acostumbrar a estar cada día concentrado unos minutos e ir aumentando el tiempo poco a poco. Para ello, actividades como dibujos, cuentos, poemas

infantiles, adivinanzas y cualquier tipo de tarea que le exija concentración y memorización. Es muy importante que la tarea a realizar sea agradable y pueda finalizar todo lo que inicie.

De Erauzo (2010) sugiere que para iniciar el hábito de estudio, habrá que respetar en la medida de lo posible, cuatro reglas básicas.

-Hacerlo siempre en el mismo lugar.

-Tener todo el material de trabajo al alcance de la mano.

-Planificar o estimar de antemano el tiempo que se dedicará a cada tarea.

-Hacerlo siempre a la misma hora: durante la semana las primeras horas de la tarde y los fines de semana en las horas posteriores a levantarse, son los momentos más aconsejables.

Estas reglas básicas pueden ser realizadas incluso en adolescentes para eficientar la rutina de estudio y fortalecer los hábitos.

3.2. Condiciones en los Hábitos de Estudio.

En el primer período para enseñar algo, la tarea del instructor consiste en completar, profundizar y sistematizar por medio de la explicación y del ejemplo, las acciones que hay que aprender, los conocimientos que tiene el alumno, dar conocimientos precisos sobre aquello que hay que aprender, de los fines y carácter de los ejercicios que se deben realizar. Es indispensable también despertar un interés activo por la adquisición del hábito. Como resultado de esto, el aprendiz debe fijar en la memoria los fines, las condiciones y las reglas de ejecución de la tarea comprendida, tan firmemente que pueda recordarlos por sí mismo durante los ejercicios. También es importante fijar en la memoria el orden consecutivo de las acciones.

Después de fijar en la memoria hay que dominar en la práctica, o sea elaborar el hábito ya que los hábitos se forman en el proceso del ejercicio, que siempre tiene por objeto perfeccionar la manera de realizar las acciones. La tendencia a aumentar la efectividad de las acciones es el signo fundamental que diferencia el entrenamiento de la repetición simple. La repetición por sí misma, sin tendencia a perfeccionar la acción no la mejora, por ejemplo: una mala letra se puede conservar en el curso de toda la vida a pesar de que el individuo escriba todos los días. Así también, las personas que trabajan con lentitud frecuentemente realizan durante muchos años una misma tarea con un ritmo lento, a pesar de que con entrenamientos especiales pueden acelerar mucho el trabajo.

No todos los ejercicios conducen igualmente a un mismo fin, unos conducen al dominio de los hábitos con más rapidez, otros con más lentitud; unos condicionan un alto nivel de los hábitos, otros un nivel más bajo. En relación con esto surge la necesidad de explicar las condiciones de que depende la formación de los hábitos.

Rubinshtein et al. (1981), sostienen que una de las condiciones principales para la formación acertada de los hábitos es el conocimiento de los resultados y la comprensión de las equivocaciones en las tareas. Sin esto se dificulta, y con frecuencia se hace imposible, la elaboración del hábito. Es fundamental apreciar por sí mismo el mérito y las insuficiencias del trabajo establecer las causas de las equivocaciones y señalar los medios para mejorar las tareas. Esta capacidad exige experiencia, práctica y un aprendizaje adecuado.

Cuando un hábito se ha adquirido adecuadamente se observa en la ejecución una consistencia en el éxito del trabajo al incluirlo en un sistema de otros trabajos más complicados.

3.3. ¿Cómo Aprender Mejor?

Alonso, Gallego y Honey (1997), proponen algunas acciones para establecer adecuados hábitos de estudio en adolescentes:

- *Intentar cosas nuevas, nuevas experiencias, nuevas oportunidades.
- *Competir en equipo.
- *Generar ideas sin limitaciones formales o de estructura.
- *Resolver problemas.
- *Cambiar y variar cosas.
- *Abordar quehaceres múltiples.
- *Dramatizar.
- *Representar roles.
- *Vivir situaciones de interés, de crisis.
- *Acaparar la atención.
- *Dirigir debates, reuniones.
- *Hacer presentaciones.
- *Intervenir activamente.
- *Arriesgarse.

- *Sentirse ante un reto con recursos inadecuados y situaciones adversas.
- *Realizar ejercicios actuales.
- *Resolver problemas como parte de un equipo.
- *Aprender algo nuevo, algo que no sabía o no podía hacer antes.
- *Encontrar problemas y dificultades exigentes.
- *Intentar algo diferente, dejarse ir.
- *Encontrar personas de mentalidad semejante con las que pueda dialogar.
- *No tener que escuchar sentado una hora seguida.
- *Poder realizar variedad de actividades diversas.
- *Observar.
- *Reflexionar sobre actividades.
- *Intercambiar opiniones con otras personas con previo acuerdo.
- *Llegar a las decisiones a su propio ritmo.
- *Trabajar sin presiones ni plazos obligatorios.
- *Revisar lo aprendido, lo sucedido.
- *Investigar detenidamente.
- *Reunir información.
- *Sondear para llegar al fondo de la cuestión.
- *Pensar antes de actuar.
- *Asimilar antes de comentar.
- *Escuchar.
- *Distanciarse de los acontecimientos y observar.
- *Hacer análisis detallados.
- *Realizar informes cuidadosamente ponderados.
- *Trabajar concienzudamente.
- *Pensar sobre actividades.
- *Ver con atención una película o video sobre un tema.
- *Observar a un grupo mientras trabaja.
- *Tener la posibilidad de leer o prepararse de antemano algo que le proporcione datos.
- *Tener tiempo suficiente para preparar, asimilar, considerar.

*Tener posibilidades de oír puntos de vista de otras personas, aún mejor, variedad de personas con diversidad de opiniones.

*Aprender técnicas para hacer las cosas con ventajas prácticas evidentes.

*Estar expuesto ante un modelo al que puede emular.

*Adquirir técnicas inmediatamente aplicables en su trabajo.

*Tener posibilidad inmediata de aplicar lo aprendido, de experimentar.

*Elaborar planes de acción con un resultado evidente.

*Dar indicaciones, sugerir atajos.

*Tener la posibilidad de experimentar y practicar técnicas con asesoramiento o información de retorno de alguien experto.

*Ver que hay un nexo evidente entre el tema tratado y un problema u oportunidad que se presenta para aplicarlo.

*Ver la demostración de un tema de alguien que tiene un historial reconocido.

*Percibir muchos ejemplos o anécdotas.

*Visionar películas o videos que muestran cómo se hacen las cosas.

*Concentrarse en cuestiones prácticas.

*Comprobar que la actividad de aprendizaje parece tener una validez inmediata.

*Vivir una buena simulación, problemas reales.

*Recibir muchas indicaciones prácticas y técnicas.

*Tratar con expertos que saben o son capaces de hacer las cosas ellos mismos

*Sentirse en situaciones estructuradas que tengan una finalidad clara.

*Inscribir todos los datos en un sistema, modelo, concepto o teoría.

*Tener tiempo para explorar metódicamente las asociaciones y las relaciones entre ideas, acontecimientos y situaciones.

*Tener la posibilidad de cuestionar.

*Participar en una sesión de preguntas y respuestas.

*Poner a prueba métodos y lógica que sean la base de algo.

*No sentirse intelectualmente presionado.

*Participar en situaciones complejas.

*Analizar luego generalizar las razones de algo bipolar, dual.

*Llegar a entender acontecimientos complicados.

*Recibir, captar ideas y conceptos interesantes, aunque no sean inmediatamente pertinentes.

*Leer u oír hablar sobre ideas, conceptos que insisten en la racionalidad lógica.

*Leer u oír hablar sobre ideas y conceptos bien presentados y precisos.

*Tener que analizar una situación completa.

*Encontrar ideas y conceptos complejos capaces de enriquecerle.

*Estar con personas de igual nivel conceptual.

Aunque el adolescente al intentar éstas prácticas de acuerdo a Alonso (1997) puede enfrentarse a ciertos bloqueos que impiden el desarrollo, tales como:

*Miedo al ridículo, al fracaso o a cometer errores.

*Ansiedad ante cosas nuevas o no familiares.

*Fuerte deseo de pensar detenidamente las cosas con anterioridad.

*Auto-duda, falta de confianza en sí mismo.

*Tomar la vida muy en serio, muy concienzudamente.

*Los planes para desarrollar deben ser viables, realizables con cierta facilidad y no fuera del alcance de la mano. Específicos y no etéreos. Estos planes de autodesarrollo son un compromiso de alentarse a sí mismo a hacer algo que no se hace normalmente. La viabilidad y especificidad ayudan a conseguir que el propio plan impulse a la acción.

*No tener tiempo suficiente para planificar y pensar.

*Preferir a gustar el cambiar rápidamente de una actividad a otra.

*Estar impaciente por comenzar la acción.

*Tener resistencia a escuchar cuidadosa y analíticamente.

*Resistencia a presentar las cosas por escrito.

*Dejarse llevar por las primeras impresiones.

*Preferir la intuición y la subjetividad.

*Desagrado ante enfoques estructurados y organizados.

*Preferencia por la espontaneidad y el riesgo.

*Interés por la solución perfecta antes que por la práctica.

*Considerar las técnicas útiles como simplificaciones exageradas.

*Dejar siempre los temas abiertos y no comprometerse en acciones específicas.

*Creer que las ideas de los demás no funcionan si se aplican a su situación.

*Disfrutar con temas marginales o perderse en ellos.

Por otra parte, existen situaciones en las que los alumnos se sienten en condiciones desfavorables ante el aprendizaje, entonces es necesario hacer cosas nuevas como: establecer conversaciones con personas diferentes y motivar la controversia, después de una actividad cerebral intensa se recomienda cambiar la actividad a algo rutinario o mecánico, presidir reuniones o hacer presentaciones, hablar en clase, al asistir a una reunión, puede someterse a sí mismo a la prueba de hacer una aportación sustancial dentro de los diez primeros minutos. Practicar la observación. Estudiar el comportamiento no verbal, cuando las personas observan el reloj, los brazos, muerden el lápiz. Investigar algo que exija una difícil búsqueda de datos de diferentes fuentes. Pasar varias horas en la biblioteca, consultando ficheros. Practicar la manera de escribir con sumo cuidado. Escribir ensayos sobre distintos temas. Guardar lo ya escrito durante una semana y luego forzarse a uno mismo a volver sobre ello para mejorarlo sustancialmente. Leer algo denso que provoque el pensamiento, durante 30 minutos cada día (lógica, Lingüística, Teoría). Después tratar de resumir lo que se ha leído, diciéndolo con palabras propias. Tomar dos periódicos de ideología distinta y hacer regularmente un análisis comparativo de las diferencias de sus puntos de vista. Tomar una situación compleja y analizarla para señalar por qué se desarrolló de esa manera, lo que pudo haberse hecho de manera diferente y en qué momento. Practicar la estructuración de situaciones de manera que sean ordenadas. Estructurar el horario, las tareas, las sesiones, una reunión. Establecer una finalidad clara. Planificar el comienzo. Inventar procedimientos para resolver problemas y practicar la manera de hacer preguntas exigentes que vayan al fondo de la cuestión. Reunir técnicas, modos prácticos de hacer las cosas. Recavar ayuda de personas que tienen una experiencia demostrada. Pueden vigilar la técnica y aconsejar como mejorarla. Estudiar las técnicas que utilizan otras personas y luego adaptarse a ellas.

Estas sugerencias mejorarán la seguridad en la toma de decisiones, ayudará a los alumnos a mejorar su capacidad de interlocución y de análisis de tareas, mejorará la creatividad y el juicio crítico y le permitirá lograr un desempeño más eficiente en su rendimiento académico.

3.4. Oportunidades de Aprendizaje.

El aprendizaje dura toda la vida. Porque vivir es aprender. Para Robinson (citado en Alonso et al., 1997) es una manera de estar en el mundo. Podemos aprender de una manera intencional o no intencional. Como ya lo hemos, dicho aprendemos por medio de los procesos de socialización, de la familia, los compañeros, en el trabajo, en el juego, de los medios de comunicación. Sin embargo, no todas las personas tratan de aprender durante toda la vida, porque el proceso puede ser difícil, incluso doloroso, aunque, al final, siempre es satisfactorio.

Y es que aprender es un proceso personal y natural. Nadie puede aprender por otro. Se trata de algo interno de la persona. Aprender implica cambiar, algo se añade o se quita. Y en los procesos de cambio se observa el miedo, la ansiedad y la resistencia, con los que paulatinamente se tiene que trabajar a base de práctica continua, ya que el aprendizaje está unido al desarrollo humano.

La experiencia es fundamental en el aprendizaje. Aprender implica interactuar con el entorno y que aprendemos por medio de la experiencia. La experiencia del adulto constituye simultáneamente su potencial más rico y el principal obstáculo para el aprendizaje, pues el aprendizaje consiste, en parte, en un proceso de reafirmar, reorganizar y reintegrar las experiencias anteriores. Debemos saber utilizar cada experiencia importante para aprender.

Todo lo que ocurre alrededor de nosotros se puede considerar como una oportunidad de aprendizaje que puede modificarnos durante toda la vida es importante aprender a discernir y jerarquizar de acuerdo a su importancia para que estas oportunidades no se pierdan.

En los adolescentes esto no difiere, éstos deben reconocer y utilizar sus oportunidades de aprendizaje. Así los conocimientos y destrezas, el contexto y el ambiente, las actitudes y emociones van a condicionando el proceso de aprendizaje.

Para ser capaz de aprovechar las oportunidades de aprendizaje Alonso et al. (1997), establece que se debe tener:

- * Excelente conocimiento acerca del proceso de aprender por experiencia.
- * Poseer las destrezas necesarias para aprender por experiencia.
- * Trabajar en un ambiente o contexto rico en oportunidades de aprendizaje, en el que se apoyan e impulsan los deseos de aprender.

* Tener actitudes muy positivas y desear el aprendizaje.

* Tener una capacidad emocional robusta que permita el riesgo, intentar cosas nuevas, reintentar después del fracaso.

Y es evidente que las personas que se enfrentan al aprendizaje por experiencia utilizan perspectivas muy distintas, Mumford (1989; citado en Alonso et al., 1997) muestra los cuatro enfoques de aprendizaje por experiencia.

1.- En enfoque intuitivo que incluye aprendizaje por experiencia pero no por medio de un proceso consciente. Las personas que utilizan un enfoque intuitivo afirman que aprender es la consecuencia inevitable de tener experiencias. Encuentran difícil e inútil articular quienes han aprendido y como lo han aprendido. Les satisface pensar que el aprendizaje ocurre por osmosis.

2.- El enfoque incidental implica el aprendizaje por casualidad a partir de actividades que impactan al individuo. Muchas cosas pueden impactar al sujeto, sobre todo las que son poco comunes, los accidentes y las frustraciones. Las personas que utilizan el enfoque incidental aprenden cuando algo les golpea, y su aprendizaje es informal y sin estructuras.

3.- El enfoque retrospectivo implica el aprendizaje por experiencia mirando hacia el pasado y obteniendo conclusiones. Este enfoque tiene en común con el incidental su especial sensibilidad para los accidentes y errores. Y además las personas que utilizan este enfoque sacan consecuencias de los acontecimientos rutinarios y de los éxitos.

4.- El enfoque prospectivo incluye todos los elementos del enfoque retrospectivo añadiendo una dimensión nueva. El enfoque prospectivo implica planificar el aprendizaje antes de la experiencia. Los acontecimientos futuros se contemplan no solo como sucesos importantes por sí mismos, sino también como oportunidades para aprender. Este tipo de enfoque tiene siempre puestas sus antenas en busca de oportunidades de aprendizaje.

Naturalmente el enfoque prospectivo es el más adecuado para aprovechar las oportunidades de aprendizaje.

Un adolescente que trata de aprovechar las oportunidades de aprendizaje tendrá que analizar su entorno y los factores personales que le potencian el aprendizaje. Las actitudes, por ejemplo, pueden ser el punto de partida o el bloqueo del aprendizaje. Las emociones también pueden bloquear el aprendizaje, sobre todo el sentimiento de complacencia personal que impide el cambio y cualquier otra posible mejora.

Por otro lado ejercitar las destrezas, la capacidad de escucha, la observación, la lectura y aceptar ayuda favorecen el aprendizaje y mejoran el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje.

Ayudar a los alumnos a desarrollar significados personales mediante la reflexión en sus experiencias remite a Carl Rogers (citado en Entwistle, 1988) y a las formas radicales que propuso en la educación tradicional. Los métodos informales proporcionan múltiples oportunidades de aprendizaje y mejoran la motivación, por tanto el rendimiento.

Esta línea de pensamiento en el aula de acuerdo a Entwistle (op. cit.) indica que los maestros no deben adoptar ningún estilo demasiado extremo, ya sea holístico o serialista. Sus métodos deben incluir estructuras y detalles suficientes, apoyados siempre en las experiencias personales de sus alumnos la dinámica escolar se vuelva aún más enriquecedora y dinámica en proceso de aprender.

3.5. Inferencias que Surgen Cuando se Enseña a Pensar.

Si bien es importante el reconocimiento de las oportunidades de aprendizaje también es importante como se estructuran estos conocimientos en el pensamiento del adolescente, la postura ideológica que se adopta frente a la cantidad de conocimientos que se adquieren continuamente, es por esto que se hace necesaria la participación de un profesor que pueda dar cause adecuado a estos conocimientos, ya que el pensamiento puede tener múltiples direcciones.

Raths, Wassermann y otros (1971) sostienen que cuando los adolescentes aplican el pensamiento a sus vidas y estudios, se les deja, en cierto sentido, en libertad y se da un grado de imprevisibilidad en el pensamiento, no hay seguridad sobre las conclusiones a las que llegarán. No hay manera de saber cómo obrarán en relación con su pensamiento. Raths et al. (1971) examina algunas de las posibles inferencias que surgen cuando se enseña a pensar.

1. La franqueza del pensamiento puede significar un peligro para los maestros.

Al pensar se examina. Buscando supuestos, atribuciones, afirmaciones extremas, bases para creer y pruebas. Cuando los estudiantes escudriñan, pueden muy bien empezar a criticarse entre sí, a criticar a sus maestros, sus libros de texto, al director de la escuela y

aún a sus padres. Pueden revelarse prejuicios, valores y tabúes. Hay que distinguir entre la libertad de pensamiento y el desenfreno de la conducta.

Al poner énfasis en el pensamiento, contribuimos a establecer un universo de razonamiento que nos ayude a trabajar juntos y a comprendernos mutuamente. Esto no implica por fuerza que la gente estará de acuerdo sólo porque piensa. Pero cuando hay discrepancia, pueden localizarse las diferencias examinando las hipótesis, las creencias, las pruebas y los valores. Puede haber discrepancia sin agresiones personales, ni insultos, sin mostrarnos groseros ni apasionados. A veces, podemos sentir un profundo respeto por nuestro interlocutor sin estar de acuerdo con él. En la búsqueda de conocimiento, cada uno de nosotros bien puede ser humilde.

2. Un equipo para pensar.

Cuando una persona confía en el pensamiento como una manera de llegar a los hechos, de obtener pruebas y proyectar ideas, frecuentemente llega a esperar más de lo que lee. A veces se puede mirar un cuerpo de conocimiento desde un punto de vista teórico. Cuando una idea no concuerda con ese punto de vista, queremos una explicación o que esa idea se considere una desviación de la teoría. Cuando leemos otra teoría donde no se examinan las hipótesis subyacentes, tendemos a la conclusión de que la teoría no ha sido elaborada. Nuestro equipo para pensar pone en orden nuestro punto de vista y nuestras esperanzas.

3. La conducta de los alumnos en las clases de otros maestros.

A veces los adolescentes que han aprendido algo nuevo se vuelven “temerarios” o “fanfarrones”. Tratan de confundir a sus amigos y de atormentar a los adultos. Una de las realidades de la educación es que distintos maestros subrayan diversas cosas: a veces, el alumno sólo procura descubrir qué quiere el maestro y dárselo. Cuanto más numerosos son los maestros con quienes entra en contacto, más necesario le podría resultar “cambiar el paso” de una clase a otra. Uno de los maestros puede poner énfasis en el pensar, otro en los conceptos. Uno puede poner énfasis en el producto, otro en el proceso. A veces esos maestros no tienen un contacto directo entre sí. Cuando los alumnos comprenden que los pensamientos son libres, pero la conducta no siempre lo es, cuando usen las operaciones del pensamiento, cuando examinen las diferencias de opinión, quizás sean más capaces de afrontar la realidad de las diferentes expectativas de los maestros.

4. Los efectos del aprendizaje.

El maestro no puede penetrar en el cerebro de un adolescente para descubrir qué sucede allí y, por lo tanto, se ve en la necesidad de usar medios de evaluación indirectos. Una manera de evaluar qué les sucede a los alumnos que han realizado experiencias con las operaciones vinculadas con el pensamiento es examinar su conducta. En este contexto, se ha expuesto una teoría que liga la conducta a las experiencias con las operaciones del pensamiento. Se ha sugerido que, cuando los maestros les brinden la oportunidad de pensar -día tras día- la conducta de los adolescentes cambiará. Se volverán menos dogmáticos menos rígidos y menos impulsivos. Dejarán de juzgar, reflexionarán y examinarán las alternativas antes de llegar a una conclusión. El pensamiento no puede observarse, pero sí la conducta. Si la conducta cambia a causa de los esfuerzos por poner énfasis en el pensar, cabe considerar que el pensamiento de los alumnos está mejorando.

La investigación disponible sugiere que no se pierde nada en el rendimiento escolar cuando los maestros se interesan en el pensamiento en relación con el plan de estudios corriente. En realidad los datos, en algunos estudios del pensamiento, indican que no sólo no se registran pérdidas en el rendimiento escolar, sino que, en algunos casos, hay progresos espectaculares.

5. Las reacciones de los padres.

Una reacción elemental de la mayoría de los padres respecto de la escuela es la de saber si sus hijos están aprendiendo o no. La ansiedad con respecto al aprendizaje se expresa en muchas formas. Cuando los padres creen que sus hijos no están aprendiendo pueden surgir problemas. Cuando creen que están aprendiendo, tienden a apoyar a las escuelas y a los maestros de sus hijos. Hay muchos elementos a favor de la idea de que la enseñanza con énfasis en el pensar valoriza el aprendizaje. Cuando los adolescentes adquieren habilidad en las operaciones del pensamiento, aumenta su entusiasmo por su escuela, sus estudios y sus maestros. La inquietud de los padres con respecto a la escuela tiende a disminuir cuando ven que sus hijos aprenden.

6. El razonamiento de los maestros.

Cuando los maestros leen algo sobre el énfasis en el pensamiento, una reacción frecuente es “esto tiene sentido para mí. Si lo hago siempre.” A veces, los maestros tienden a verse a sí mismos a través de cristales de color rosa. Creen ellos que, por el simple hecho

de que sus intenciones sean buenas, obran siempre bien. Se ha sugerido que el uso de cámaras de videos en las clases, sirven para observar, retroceder y evaluar la enseñanza.

7. Esperanzas y finalidades.

Cuando los adolescentes participan en actividades, las esperanzas de los maestros con respecto a los resultados dependen de los propósitos de esas actividades.

Raths et al. (1971), adoptan la posición de que los alumnos necesitan oportunidades de pensar. Comenta que existen muchas maneras de averiguarlas. Clasificar constituye una investigación de lo que va junto con otras cosas. Comparar significa investigar las semejanzas y las diferencias. Resumir implica investigar el orden y la coherencia. Aplicar principios es averiguar por qué sucedió algo o debió suceder, sobre el razonamiento y las esperanzas. No es que hayan preocupado las pruebas rigurosas, la precisión de la medición, el proyecto de investigación, la lógica formal ni la prueba. Y no porque éstas se crean carentes de importancia, sino porque se considera que se necesita experiencia con las operaciones del pensamiento lo más temprano posible en su vida escolar. Cuando se adquiere experiencia en el uso de esas operaciones y adquieren mayor conocimiento de la materia, se puede tener oportunidad para pensar con más rigor.

3.6. Algunas Estrategias bajo el Contexto de la Enseñanza Situada.

En el capítulo 1 se abordan contenidos básicos para entender el aprendizaje situado que tiene la finalidad de abstraer las situaciones en que se aprende para contextualizar el conocimiento en el entorno práctico realizando un aprendizaje significativo. Este modelo de aprendizaje resulta muy pertinente para la evaluación integral, ya que los maestros deben enfocarse no sólo en proporcionar conocimientos y evaluar sino que deben mejorar sus estrategias para lograr un aprendizaje mucho más efectivo, es así que enseñar estrategias de aprendizaje situado a los alumnos, garantiza un aprendizaje más eficaz.

Diaz Barriga (2003) propone algunas destrezas y estrategias básicas que atienden a ¿qué se debe enseñar y qué se debe reforzar?:

- Comprensión lectora.
- Identificar y subrayar las ideas principales.

- Hacer resúmenes.
 - Expresión escrita y oral.
 - Orientación básica en el uso de la atención y de la memoria y en el saber escuchar.
 - Estrategias de memorización para recordar vocabulario, definiciones, fórmulas...
 - Realizar síntesis y esquemas.
 - Estrategias para los exámenes, para aprovechar las clases y para tomar apuntes.
 - Realización de mapas conceptuales.
 - Estrategias de aprendizaje más específicas de cada materia.
 - Cómo utilizar la biblioteca.
 - Cómo organizar y archivar la información en el estudio.
 - Cómo realizar trabajos y citas monográficas.
- Además recomienda enseñar cómo se emplea la estrategia y cuándo se puede usar.

Los pasos serían los siguientes:

- El profesor debe enseñar la forma adecuada de ejecutar la estrategia.
- El alumno aplicará la estrategia enseñada por el profesor con la constante supervisión de éste.
- Se practicará la estrategia en temas y contextos distintos.
- Una vez consolidada la ejecución de la estrategia se debe comprender en qué circunstancias se puede utilizar y en cuáles no es recomendable su utilización.
- El profesor comenzará a responsabilizar a sus alumnos de las decisiones que deben tomarse al extender la estrategia a distintas áreas.
- Se facilitará que el alumno generalice la estrategia a otros temas y tareas de mayor complejidad con la mínima ayuda del profesor.
- La enseñanza de las estrategias de aprendizaje exige que se produzca la interacción profesor - alumno, el alumno desempeñe un papel activo en su aprendizaje y se centre la enseñanza en los procesos de aprendizaje y no sólo en los productos.
- Nadie puede enseñar lo que no sabe. Si es el profesor el que debe enseñar las estrategias de aprendizaje, es necesario formar profesores estratégicos. Es decir, profesores que:
 - *Conozcan su propio proceso de aprendizaje, las estrategias que poseen y las que utilizan.
 - *Aprendan los contenidos de sus asignaturas empleando estrategias de aprendizaje.

*Planifiquen, regulen y evalúen reflexivamente su actuación docente.

Para Díaz Barriga (2003), las estrategias de enseñanza o *estrategias docentes* son procedimientos que el profesor o agente de enseñanza debe utilizar de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

Díaz Barriga (op. cit.) describe algunas estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación de las prácticas sociales auténticas en la comunidad.

1.- Estrategia de aprendizaje basado en la *solución de problemas auténticos* es un proceso que consiste en la presentación de situaciones reales o simulaciones auténticas vinculadas a la aplicación o ejercicio de un ámbito de conocimiento o ejercicio profesional, en las cuales el alumno debe analizar la situación y elegir o construir una o varias alternativas viables de solución, incluye el aprendizaje mediante el análisis y resolución de casos, las estrategias de simulación y juegos.

2.- Otra estrategia benéfica para el logro de un aprendizaje situado es el análisis de casos que, de acuerdo a Wassermann (1994; citado en Díaz Barriga, 2003) es un instrumento educativo complejo que aparecen en forma de narrativa. Un caso incluye información y datos (psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos, observacionales) así como material técnico. Los buenos casos se construyen en torno a problemas o “grandes ideas”, es decir, aspectos significativos de una materia o asunto que garantizan un examen serio y a profundidad. Las narrativas se estructuran usualmente a partir de problemas y personas de la vida real.

Aunque los casos se centran en materias o áreas curriculares específicas; por ejemplo, historia, pediatría, leyes, administración, educación, psicología y desarrollo del niño son por naturaleza interdisciplinarios. Existe una amplia literatura acerca de casos que pueden emplearse en la enseñanza de muy diversas disciplinas y profesiones e incluso direcciones en Internet donde se puede consultar e intercambiar información respecto a sus potencialidades en la enseñanza. Promueven las habilidades de aplicación e integración del

conocimiento, juicio crítico, toma de decisiones y solución de problemas en los alumnos (Díaz Barriga, 2003).

De hecho, Scardamalia y Bereiter (2003; citado en Díaz Barriga, 2003), postulan que la principal función de la educación debería ser la construcción de conocimientos colectivos mediante el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos, incorporando aprendizajes para el manejo de la información y la alfabetización tecnológica requeridos en la sociedad del conocimiento. No obstante, ello no debe entenderse como propiciar un aprendizaje empírico desconectado de los conceptos científicos, por el contrario, requiere privilegiar objetos de conocimiento científica y culturalmente potentes.

3.- El trabajo a partir de proyectos resulta muy útil, ya que mediante éstos se asigna a un estudiante o a un grupo pequeño de una tarea formal sobre un tópico relacionado con un área de estudio: “los proyectos incluyen actividades que pueden requerir que los estudiantes investiguen, construyan y analicen información que coincida con los objetivos específicos de la tarea”. Los campos de aplicación son múltiples, desde el aprendizaje científico y el quehacer investigativo en las disciplinas antropológico-sociales, pasando por la creación artística y literaria, el aprendizaje multimedia y de las ciencias de la comunicación, el análisis institucional u organizacional, entre otros. De acuerdo con Posner (1998; citado en Díaz Barriga, 2003) el enfoque de proyectos puede abarcar al currículo y a la enseñanza de manera conjunta, pero lo importante es que esté organizado alrededor de actividades desde una perspectiva experiencial, donde el alumno aprende a través de la experiencia personal, activa y directa con el fin de iluminar, reforzar y asimilar el aprendizaje cognitivo. Como rasgos centrales, este autor plantea:

- Tipos de conocimiento para preparar a los alumnos: conocimiento social, conocimiento propio (actitudes) y habilidades cada vez más complejas. Por consiguiente, implica un enfoque desarrollista, de currículo en espiral.

- Énfasis: en asuntos del mundo real de interés práctico para los estudiantes.

- Se focaliza en preparar a los alumnos para la *ciudadanía*.

- Particularmente exitoso en poblaciones de alto riesgo (baja motivación, abandono escolar).

4.- El *aprendizaje basado en el servicio a la comunidad (service learning)* es un método (Commission on National and Community Service, 1990 en Yates y Youniss, 1999; citado en Díaz Barriga, 2003).

- Por el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan mediante la participación activa en experiencias de servicio cuidadosamente organizadas que responden a las necesidades actuales de la comunidad y que se coordinan en colaboración entre la escuela y la comunidad.

- Integrado dentro del currículo académico de los estudiantes y proporciona al alumno un tiempo estructurado para pensar, hablar o escribir acerca de lo que éste hace y observa durante la actividad de servicio.

- Proporciona a los estudiantes la oportunidad de aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridas recientemente en situaciones de la vida real, en sus propias comunidades.

- Fortalece las enseñanzas de la escuela extendiendo el aprendizaje del alumno más allá del aula, hacia la comunidad y ayuda a fomentar el desarrollo de un sentido de responsabilidad y cuidado hacia los demás.

Entre sus principales implicaciones destaca que el *aprendizaje orientado al servicio* puede influir en el sentido de identidad y de justicia social de los adolescentes y jóvenes. Para los autores consultados, representa la oportunidad de reorientar la cultura contemporánea hacia el valor de ayudar a los demás y de asumir nuestra responsabilidad social. La actividad de servicio será significativa si se enfrentan necesidades y retos de la vida real y se cuestionan juicios preconcebidos. En este modelo se enfatiza la ayuda a los otros, no como caridad o lástima sino con *responsabilidad social relacionada con una toma de conciencia moral, social y cívica*. Las actividades en la comunidad se realizan con un claro sentido de grupo, se fortalece una membresía colectiva y la base es un aprendizaje cooperativo. Finalmente, se plantea que deben privilegiarse las oportunidades de reflexionar (pensar críticamente lo que se hace) junto con los compañeros (Díaz Barriga, 2003).

La educación debe proponerse el facultamiento de los alumnos con miras a una participación en asuntos relevantes de la vida diaria en su comunidad. De acuerdo con Claus y Ogden (1999; citados en Díaz Barriga, 2003), los principios educativos que

permiten el facultamiento incluyen un aprendizaje situado en los términos aquí descritos, un aprendizaje activo y centrado en experiencias significativas y motivantes (auténticas), el fomento del pensamiento crítico y la toma de conciencia. Asimismo, involucra la participación en procesos en los cuales el diálogo, la discusión grupal y la cooperación son centrales para definir y negociar la dirección de la experiencia de aprendizaje. Finalmente es necesario considerar que un enseñante bajo el enfoque situado, debe ser un postulador de problemas (en el sentido de retos abordables y significativos) que genere cuestionamientos relevantes que conduzcan y enmarquen la enseñanza.

3.7. Ventajas del Aprendizaje Cooperativo.

El aprendizaje situado involucra necesariamente un aprendizaje crítico y estructurado, en el que la colaboración en grupo fomenta el ejercicio de aprendizajes más concretos y firmes a través del aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo es una estrategia de trabajo que se enmarca dentro de las distintas formas de trabajo en grupo. Se caracteriza por ser una metodología activa y experiencial dentro de un modelo interaccionista de enseñanza / aprendizaje.

Existen diversas definiciones del enfoque de aprendizaje cooperativo, sin embargo, básicamente se trata de un enfoque instruccional centrado en el estudiante que utiliza pequeños grupos de trabajo, generalmente tres a cinco personas seleccionadas de forma intencional, que permite a los alumnos trabajar juntos en la consecución de las tareas que el profesor asigna para optimizar o maximizar su propio aprendizaje y el de los otros miembros del grupo. El rol del profesor no se limita a observar el trabajo de los grupos sino que debe supervisar activamente (no directivamente) el proceso de construcción y transformación del conocimiento, así como las interacciones de los miembros de los distintos grupos.

Además, el aprendizaje cooperativo en grupos pequeños permite aprovechar la diversidad de alumnos existente en el aula y promover relaciones multiculturales positivas. Esta metodología de enseñanza/aprendizaje "se caracteriza por ser un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula, según el cual los alumnos aprenden unos de otros así como de su profesor y del entorno" (Panitz, 2008).

Esta estrategia promueve la interacción entre alumnos, entregando un ambiente de trabajo en el que se confrontan sus distintos puntos de vista, generándose, así, conflictos sociocognitivos que deberán ser resueltos por cada miembro asimilando perspectivas diferentes a la suya. Esta interacción proporciona una mayor riqueza de experiencias educativas que ayudará a los alumnos a examinar de forma más objetiva su entorno, además de generar habilidades cognitivas de orden superior, las que resultarán en la capacidad de respuestas creativas para la resolución de los diferentes problemas que deban enfrentar tanto en el contexto de la sala de clases como en la vida diaria. Además, la interacción y confrontación a la que son expuestos los alumnos lleva implícita la exigencia de exponer verbalmente sus pensamientos (ideas, opiniones, críticas, etc.) ante sus compañeros de grupo, potenciando el desarrollo de la fundamental capacidad de expresión verbal. El desarrollo de esta capacidad se ve bastante limitada en la tradicional pedagogía individualista y competitiva en la cual prácticamente no se fomenta la interacción académica entre los compañeros.

Panitz (2008) concuerda con Díaz Barriga (2003) en el sentido de que el maestro juega un papel muy activo en la facilitación del proceso. Debe interactuar con cada estudiante al circular por la clase y al observar las interacciones entre ellos. Los maestros pueden proponer preguntas, a los individuos o a los equipos pequeños, ayudándoles en la reflexión y la comprensión de los conceptos. El AC desarrolla en los estudiantes una tendencia natural a la socialización en el ámbito profesional. Los estudiantes, con mucha frecuencia, comentan espontáneamente las dificultades que enfrentan fuera de clase, en el trabajo, la familia, los amigos, etc. Esta apertura permite que profesor y estudiantes puedan conversar sobre estos problemas de una manera no amenazante, debido a lo informal de la situación. Esta posibilidad de mayor comunicación a nivel personal es un beneficio secundario del AC (Kessler & McCleod, 1985; citados en Panitz, 2008).

El principal aporte del aprendizaje cooperativo, tal como lo plantean Johnson, Johnson y Holubec (1984: citados en Panitz, 2008), es el entrenamiento de las habilidades sociales que los estudiantes necesitarán para trabajar y desarrollarse exitosamente en la vida profesional. En la sociedad y en la educación contemporánea, se valora el desarrollo de las competencias para la cooperación. Cuando se pregunta a los miembros de un equipo acerca de qué conductas les están ayudando más en el trabajo y acerca de su contribución

individual al éxito o al fracaso del equipo, los estudiantes toman conciencia de la necesidad de las interacciones saludables, positivas y de apoyo real.

Según Kessler y MaCleod (1985; citados en Panitz, 2008), el AC promueve las respuestas sociales positivas, reduce la violencia en cualquier situación, elimina el temor y la culpa, y aumenta el nivel de logro, la empatía y el consenso. El proceso ayuda a los estudiantes, a satisfacer y alcanzar metas.

El aprendizaje cooperativo fomenta la interacción de los estudiantes a todo nivel (Webb, 1982; citado en Panitz, 2008). La investigación ha demostrado que cuando estudiantes muy hábiles trabajan con estudiantes de menor habilidad, ambos se benefician. Esto ha quedado también demostrado respecto al enfoque de resolución de problemas (Johnson & Johnson, 1985, el Columpio, Peterson 1982; Hooper & Hannafin, 1988; citados en Panitz, 2008). El trabajar en actividades grupales ayuda a los estudiantes a comprender las diferencias y a aprender cómo capitalizarlas en vez de pensarlas sólo como fuentes de conflicto.

El AC permite, tanto a las mayorías como a las minorías, aprender cómo trabajar en clase unos con otros (Felder, 1997, Johnson & Johnson, 1972, Slavin, 1980; citados en Panitz, 2008). Porque los estudiantes están activamente involucrados en explorar los asuntos e interactuar unos con otros hacia una meta común, desarrollan la capacidad de entender las diferencias y aprender cómo resolver los problemas sociales que pueden surgir en el trabajo grupal (Johnson & Johnson, 1985; citados en Panitz, 2008). El entrenamiento de los estudiantes en la resolución de conflictos es uno de los mayores beneficios del AC (Aronson, 1978; Slavin, 1987; citados en Panitz, 2008) así mismo enfoca la atención tanto en los logros del equipo como en los de cada individuo, no descuidando la cooperación intergrupal. Aun cuando se haga uso de la competencia intergrupal, la intención es crear un ambiente positivo que apoye a todos los participantes. En el AC los estudiantes son estimulados a criticar las ideas y no a las personas (Johnson, Johnson & Holubec, 1984; Panitz, 2008) ya que una función del aprendizaje cooperativo es ayudar a los estudiantes en la resolución amistosa de las diferencias. Ellos necesitan aprender a modificar sus ideas y a defender sus puntos de vista sin personalizarlos. En clases cooperativas, los estudiantes pueden asumir roles diferentes en la perspectiva de consolidar la interdependencia dentro del equipo. Estos roles de interacción y de trabajo, a menudo, son un excelente ejemplo de las relaciones y los roles que los estudiantes encontrarán en la vida diaria.

El aprendizaje cooperativo es particularmente efectivo en el desarrollo de las habilidades para el liderazgo en las estudiantes femeninas y para lograr que los estudiantes masculinos se acostumbren a recurrir a las mujeres en búsqueda de ayuda en situaciones de presión (Bean, 1996; citado en Panitz, 2008). Este beneficio es especialmente importante en las clases de matemáticas en las que los hombres generalmente dominan las discusiones en clase. El AC también ayuda a desarrollar aprendizajes comunitarios dentro de las instituciones (Tinto, 1997; en Panitz, 2008). Hay un beneficio significativo del AC que no es siempre apreciado porque tiene que ver con lo que sucede fuera del aula: Si los equipos se mantienen estables por un tiempo largo, sus miembros llegarán a conocerse lo suficiente y a extender hacia afuera las relaciones cultivadas en clase.

El AC produce un elevado desarrollo de las habilidades de pensamiento (Webb, 1982; en Panitz, 2008). Los estudiantes se comprometen con su propio proceso de aprendizaje en lugar de ser pasivos oyentes del profesor. El trabajo de los estudiantes en parejas (también en tríos o en equipos mayores) constituye una forma muy efectiva de interacción (Schwartz, Black y Strange, 1991; citados en Panitz, 2008). Cuando los estudiantes trabajan en pareja, cada uno escucha mientras el otro argumenta sus puntos de vista respecto al problema. Los dos desarrollan sus habilidades para la resolución de problemas, para formular sus ideas, para discutirlos, para retroalimentar y responder inmediatamente a las preguntas y los comentarios (Johnson, D. W. 1971; Peterson & Columpia, 1985; citados en Panitz, 2008). Este aspecto del aprendizaje cooperativo no impide la discusión con toda la clase. Por el contrario, estas discusiones son mayores y mejores teniendo a estudiantes que piensan y analizan sus ideas antes de discutirlos con todos. Además, el maestro puede vincular las discusiones que se produjeron internamente en los equipos cuestionando o preguntando sobre las afirmaciones de los miembros de cada uno, o clarificando los conceptos o las preguntas levantados por los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo fomenta altos niveles de desempeño (Bligh, 1972; citado en Panitz, 2008). Las habilidades para la reflexión crítica son mayores y la retención de la información, así como el interés en el tema, mejoran (Kulick & Kulick, 1979; en Panitz, 2008). Esto crea un ciclo positivo ya que eleva la autoestima, produciendo un cambio en el nivel de motivación del estudiante así como su mejor desempeño (Keller, 1983; en Panitz,

2008). Los estudiantes comparten su éxito con su equipo, así se enriquece la autoestima de ambos, del individuo y del equipo.

El desarrollo de habilidades y la práctica pueden ser mayores y menos tediosas empleando actividades de AC dentro y fuera de clase (Tannenber, 1995; en Panitz, 2008). Para desarrollar sus habilidades para el pensamiento crítico, los estudiantes necesitan una base de información con la cual trabajar. Adquirirla a menudo requiere algún nivel de repetición y memoria. Cuando esta adquisición es individual, el proceso puede resultar tedioso o agobiante. Cuando los estudiantes hacen esto juntos el proceso de aprendizaje llega a ser interesante y divertido, a pesar de su naturaleza repetitiva.

El AC desarrolla las habilidades para la comunicación oral de los estudiantes (Yager, Johnson y Johnson, 1985; citados en Panitz, 2008). Cuando los estudiantes trabajan en pares, uno de ellos expresa con palabras su idea mientras el otro escucha, hace preguntas o comentarios sobre lo que ha oído. La clarificación y la explicación de las ideas son una parte muy importante del proceso cooperativo y desarrollan las habilidades de pensamiento al más alto nivel (Johnson, Johnson, Roy, Zaidman 1985; citados en Panitz, 2008). Los estudiantes se ven obligados a explicar a su pareja sus conocimientos, lo que les exige clarificar sus ideas acerca de los conceptos que presentan (Neer, 1987, en Panitz, 2008).

Promover la interacción es un principio básico de AC ya que desarrolla en los estudiantes el sentido de responsabilidad sobre sí mismo y sobre los miembros del equipo por la dependencia que se genera respecto a los talentos de unos y otros, y porque los procesos de evaluación de AC recompensan tanto a los individuos como al equipo, reforzando así esta interdependencia (Baird & Blanco, 1984; citados en Panitz, 2008).

Durante el proceso cooperativo, los estudiantes pueden involucrarse también en el desarrollo del curriculum y de los procedimientos de la clase (Kort, 1992; en Panitz, 2008). A menudo se preguntan sobre sí mismos, sobre su equipo, y sobre los procedimientos de la clase (Meier & Panitz, 1996; citados en Panitz, 2008). Los maestros pueden aprovechar esto como entrada formativa sin tener que esperar por los resultados de las evaluaciones. Los estudiantes que toman parte en estructurar la clase asumen la propiedad del proceso y a otorgarle credibilidad a las opiniones y observaciones de los otros estudiantes, dejando lejos la imagen de los maestros como fuentes únicas de conocimiento y explicación (Felder, 1997; en Panitz, 2008).

El principal foco de atención del AC son los procesos de aprendizaje y los medios que permiten que los individuos funcionen con independencia dentro de un equipo. El alto nivel de interacción e interdependencia entre los miembros del equipo, produce aprendizajes más "profundos" que "superficiales" (Entwistle y Tait, 1994; citados en Panitz, 2008), con una primacía de los aprendizajes del más alto grado. El AC está centrado en el estudiante, pone un mayor énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza y promueve la responsabilidad compartida de los estudiantes sobre sus aprendizajes. Es importante considerar que los miembros del equipo también deben emplear un tiempo en evaluar el comportamiento de sus miembros y el proceso del equipo, así como para verificar cómo unos y otros no sólo completan las tareas asignadas sino también cómo las entienden. Promover estas interacciones ayuda a los estudiantes a aprender técnicas de autocontrol.

Gracias a todos los beneficios acumulados (Felder, 1997; citados en Panitz, 2008), los estudiantes obtienen mejores resultados, una mayor y mejor retención de la información, logran transferir la información a otros cursos y disciplinas, y tienen una mayor asistencia y participación en clase. Teniendo en cuenta que existe correlación positiva muy alta entre la asistencia y participación en clases y el éxito en los cursos (Johnson y Johnson, 1989; citados en Panitz, 2008) se justifican los esfuerzos por lograrlas.

El AC incrementa la perseverancia de los estudiantes y la probabilidad de que concluyan exitosamente sus trabajos (Felder, 1997; citado en Panitz, 2008). Cuando los estudiantes, trabajando individualmente, se atorán o atascan en una tarea, lo más probable es que se rindan, pero cuando esto sucede trabajando en equipo es mucho más probable que sigan buscando y encuentren la manera de seguir adelante. Este concepto es reforzado por los Johnson (1990; citado en Panitz, 2008) que sostienen que "en una situación de aprendizaje, el que los estudiantes alcancen la meta tiene una correlación positiva; los estudiantes descubren que pueden alcanzar las metas de aprendizaje si y sólo si los miembros del equipo alcanzan también sus metas. De esa manera, los estudiantes buscan los resultados que beneficien a todos con quienes está trabajando cooperativamente".

El AC ofrece muchas ventajas a maestros y estudiantes. Muchas de estas ventajas surgen de la fuerza motivacional intrínseca del AC y de la medida en la que promueve el interés de los estudiantes, el cambio de comportamientos y actitudes, y sus oportunidades para el

éxito. Como demostró Keller (1983; citado en Panitz, 2008) este conjunto de resultados es producto de la exitosa incorporación de los aspectos motivacionales en la instrucción.

El aprendizaje cooperativo, por su naturaleza, es el indicado para ser dirigido por los mismos estudiantes (Resnick, 1987; citado en Panitz, 2008). En orden a su mejor funcionamiento, los estudiantes son empujados por su propio equipo a preparar y completar las tareas y a comprender el material asignado porque con ello contribuirán a su equipo. El uso consecutivo de AC como estrategia permite la búsqueda de aprendizajes autónomos.

3.8. Ventajas del Aprendizaje Autónomo.

Otra estrategia útil para desarrollar aprendizajes es el aprendizaje autónomo, que puede considerarse como el resultado final de la utilización de estrategias de aprendizaje situado y del aprendizaje cooperativo, pero también puede estar inmerso en ellos. El aprendizaje autónomo mejora el potencial de aprendizaje fuera del aula, ya que los adolescentes deben aprender hoy no sólo el contenido, sino también el aprendizaje mismo. El aprendizaje autónomo permite al alumno fortalecer el proceso de aprender a aprender.

Aebli (1991) sostiene que el aprendizaje autónomo ayuda a aprender más, asegurando que el maestro no puede orientar directamente todo el aprendizaje que se necesita en la escuela. Aunque lo esencial debe tratarse en a través del trabajo en clase, los adolescentes pueden, sin embargo, aprender algo por sí mismos. Lo poco que se lee en común durante la sesión de clase no alcanza, por tanto ni para lograr una destreza lectora suficiente, ni un entusiasmo suficiente por los contenidos. Se espera que lea en casa como ejercicio y como medida de ampliación de su experiencia. Lo mismo sucede en casi todas las asignaturas. En la medida que se continúe trabajando independientemente de las clases, se aprende y se experimenta más allá de lo que se trasmite directamente.

El aprendizaje autónomo es una preparación para el siguiente nivel escolar. Cuando el alumno pasa de la educación primaria a la secundaria, o cuando pasa de ésta a la formación profesional o a la educación superior, se presuponen ciertas destrezas formales. En la secundaria se espera que el alumno pueda repasar con sus apuntes o con la lectura de libros lo que se ha tratado en clase. Se espera que lea ciertos textos en casa, a fin de poder considerarlos en la clase. Debe también organizar de tal manera su trabajo en casa, que pueda cumplir con las diferentes tareas establecidas por las diversas asignaturas, etc.

El aprendizaje autónomo es una preparación para el trabajo. La vida laboral moderna, con su presión innovadora, los cambios tecnológicos y de mercado, exige una adaptación permanente por parte de los trabajadores. Más de un trabajador de 30 años necesita aprender adicionalmente después de haber terminado su formación profesional y tiene que hacerlo por cuenta propia.

Para desarrollar aprendizajes autónomos existen algunas formas básicas que propone Aebli (op. cit.),

1.- Estableciendo contacto, por sí mismos, con cosas e ideas.

A nivel medio superior el peso del aprendizaje se logra por medio de la lectura. Lo mismo pasa en la vida privada y el tiempo libre, en la medida que los problemas se tornan más exigentes. El aprendizaje de la lectura no termina en los niveles inferiores de la educación primaria. Continúa incluso en la educación superior, en el manejo de la literatura especializada, del resumen y procesamiento de artículos de revista y libros. Esta es una realidad de la sociedad industrial moderna.

La lectura no sólo implica textos. El adolescente moderno debe estar también capacitado para poder leer tablas, gráficos y toda clase de representaciones simbólicas (mapas, planos etc.). Siempre es necesario naturalmente, contemplar las cosas por sí mismo. Pero aquí también con frecuencia se plantea el problema de relacionar la información sacada de los textos con las observaciones de la vida real.

Bajo la orientación de la maestra y del maestro se leen diariamente en las escuelas textos y otras representaciones gráficas pero también debe considerarse la observación que tampoco está ausente en una clase vivencial. La tarea especial del aprendizaje de la lectura, es que se aprenda a manejar de manera autónoma los textos y que se aprenda a contemplar y comprender por sí mismos un tema determinado.

2.- Comprendiendo por sí mismos fenómenos y textos.

La frontera entre la lectura/observación y la comprensión es difusa. Con la lectura y la observación se crea una comprensión provisional y superficial. Comprender un hecho significa captar su estructura esencial, conocer los nexos al interior de una red de relaciones. Esta tarea se plantea tanto ante la realidad presentada oral y gráficamente, como ante la cosa misma, el proceso y la situación.

Aebli (op. cit.) afirma que esto es lo que se pretende en las llamadas lecciones introductorias. Pero, también aquí, nos debemos preguntar si los alumnos realmente aprenden con los maestros a introducirse de manera autónoma en una región del saber sobre el mundo.

3.- Planeando por sí mismos acciones y solucionando problemas por sí mismos.

Todo hombre se enfrenta a problemas complejos que debe solucionar de la manera más adecuada posible. También la planificación de una acción compleja tiene características de solución de problemas. La mayor parte de los problemas son solucionados con la “inteligencia natural” que se consigue en la medida en que uno soluciona conscientemente problemas, y desarrolla con ello reglas de procedimiento y de hallazgo. Existe hoy una psicología de solución de problemas altamente desarrollada. Conceptualiza lo que desde hace mucho hacen los buenos maestros. Al formular las reglas correspondientes y dar oportunidad a los alumnos de aplicarlas.

4.- Ejercitando actividades por sí mismos, pudiendo manejar información mentalmente.

Una secretaria, a quien se ha entregado un nuevo sistema de procesamiento de textos o un conductor, que ha adquirido un nuevo coche deben aprender la mayor parte por cuenta propia. Las instrucciones tienen sus límites. Se trata ante todo de una cuestión de comprensión, y luego de un ejercicio adecuado, con el objeto de adquirir competencias y destrezas. Lo mismo pasa con la asimilación de información. Cualquier orador debe aprender a asimilar un texto. Cuando se entra a un nuevo grupo, hay que aprender a retener los diversos nombres nuevos. Son todas formas de aprendizaje elemental. Todo esto se aplica también en la escuela, especialmente en las lecciones de ejercicios,

5.- Manteniendo por sí mismos la motivación para la actividad y para el aprendizaje.

Se puede decir que ello no representa problema alguno, ni para el alumno, ni para el estudiante o el licenciado; que en la escuela se preocupa uno de la motivación –cualquiera que sea el método-, mientras que en la vida privada uno hace lo que le parece bien y correcto. En ambos campos, el escolar y el de la vida adulta, se consigue la motivación de manera extrínseca o intrínseca.

En algunas circunstancias, sin embargo, se plantean a todo hombre preguntas sobre el mantenimiento de la motivación. Puede ello suceder de manera atinada o desatinada. Los anglosajones hablan de la administración de la motivación propia. Es esencial el tipo de

objetivos parciales que nos planteamos en la realización de un trabajo. Deben ser realistas; ambiciosos, pero que puedan ser logrados. Debe tenerse en cuenta también la correcta administración de las fuerzas. Si se puede exigir demasiado o demasiado poco de sí mismo, y se puede adaptar el ritmo del trabajo a la naturaleza propia. Incluso puede recompensarse a sí mismo, concediéndose, por ejemplo, una pausa, una distracción, una taza de café, una buena comida o un disco, al terminar una fase o la totalidad del trabajo.

En una buena escuela, la mayor parte de estas cosas se dan, bajo la dirección de la maestra o del maestro. No es tan obvio que los alumnos aprendan a lograrlo de manera autónoma. Un buen maestro se preocupa de mantener alta la motivación de los alumnos, planteando correctamente el trabajo.

Esos son los contenidos inmediatos del aprendizaje autónomo. Para que sea realmente provechoso deben incluirse algunas habilidades y actitudes adicionales. El aprendizaje autónomo se extiende también a los problemas de la psicología social y a la psicología de la personalidad. No todo aprendizaje autónomo es de por sí aprendizaje aislado, por el contrario, si los hombres continúan aprendiendo fuera de la escuela, ello se debe casi siempre a que se integran en grupos y asociaciones, colaboran y aprenden en el trabajo en común.

En todos los casos, quien se encuentra en situación de aprendizaje, debe lograr inicialmente algunos rendimientos, que implican competencia social y la motivación correspondiente. Se prepara a una persona al aprendizaje autónomo en la medida en que se le capacita y motiva a tomar parte y trabajar en un grupo.

3.9. ¿Cómo Motivar a los Alumnos?

Para desarrollar aprendizajes y mejorar rendimientos en aprendizajes situados cooperativos y autónomos se requiere una de las mejores estrategias globales que es la motivación. En el punto 2.4 se abarcaron los aspectos teóricos más destacados de la motivación pero conviene al hablar de estrategias, marcar puntos precisos que puedan ayudar al profesor a mantenerla a lo largo del proceso de aprendizaje para mejorar rendimientos académicos.

Santrock (2001), sugiere que el maestro debe ser un modelo de logro competente; que cree una atmósfera de desafío y de expectativas altas; que comunique expectativas que sus

alumnos sean capaces de obtener, proporcionarles el apoyo necesario; fomentando la motivación intrínseca, guiando a los adolescentes en el establecimiento de metas, la planificación y el auto monitoreo; seleccionando tareas de aprendizaje que estimulen el interés y la curiosidad; usando la tecnología de forma efectiva e involucrando a la comunidad.

Siempre hay que tener en mente que el profesor y su salón de clases no son las únicas fuentes de motivación para sus alumnos. Los padres son también muy importantes en este sentido, involucrarlos como socio en la motivación de los alumnos para aprender. Si un estudiante no está rindiendo adecuadamente, hay que reunir a los padres y desarrollar una estrategia para ayudarlo. Cuando los padres no son cooperativos o no cuentan con la habilidad para trabajar con el profesor ayudando a sus hijos, hay que tratar de encontrar un tutor que comparta la responsabilidad de ayudar al adolescente a alcanzar el éxito.

Jere Brophy (1998; citado en Santrock, 2001) describió ciertas estrategias para mejorar la motivación de dos tipos principales de estudiantes con bajas expectativas y de bajo rendimiento: 1) alumnos desanimados que carecen de confianza y motivación para aprender, y 2) estudiantes desinteresados o alienados.

El término alumnos desanimados incluye. a) alumnos de bajo rendimiento con baja habilidad, quienes tienen dificultad para mantenerse al paso y han desarrollado expectativas de bajo rendimiento; b) alumnos con síndrome de fracaso; y c) alumnos obsesionados por proteger su valía evitando el fracaso.

a) Estudiantes con baja habilidad, bajo rendimiento y con bajas expectativas de éxito. Estos alumnos necesitan ser convencidos de que son capaces de alcanzar las metas y los desafíos que el profesor ha establecido para ellos y de que este les dará la ayuda y el apoyo que necesitan para alcanzar el éxito. Sin embargo, se necesita recordar que el profesor aceptará su progreso sólo mientras realicen un esfuerzo real. Tal vez requieran de materiales de instrucción individualizada o actividades que proporcionen un desafío óptimo para su nivel de habilidad. Hay que ayudar a establecer metas y proporcionar apoyo para alcanzarlas. Exigir a los adolescentes que realicen un esfuerzo considerable y que progresen, aun cuando tal vez no tengan la habilidad de ejecutar y rendir al mismo nivel que el resto de la clase.

b) Alumnos con síndrome del fracaso. Se refiere a tener bajas expectativas para el éxito y darse por vencido al primer signo de dificultad. Los estudiantes con síndrome de fracaso son diferentes de los alumnos de bajo rendimiento, quienes fracasan a pesar de poner en marcha su mejor esfuerzo. Los estudiantes con síndrome del fracaso no se esfuerzan lo suficiente, a menudo inician las tareas de forma poco entusiasta y se dan por vencidos rápidamente ante el primer asomo de desafío. Los adolescentes con síndrome de fracaso a menudo tienen problemas de baja auto eficiencia o de atribución, pues consideran que sus fracasos obedecen a causas internas, estables e incontrolables, tales como la baja habilidad. Existen varias estrategias útiles para incrementar la motivación de alumnos que presenten este síndrome. Los métodos de reentrenamiento cognitivo, tales como reentrenamiento de la eficiencia, reentrenamiento de la atribución y entrenamiento de estrategias son particularmente benéficos.

c) Alumnos motivados para proteger su auto valía evitando el fracaso.

Algunos adolescentes están interesados en proteger su auto valía y evitar el fracaso que se apartan del camino que los conduce hacia las metas u objetivos de aprendizaje y se involucran en estrategias de aprendizaje inefectivas. Algunas estrategias para proteger la autoestima y evitar el fracaso pueden ser:

**No ejecución.* La estrategia más obvia para evitar el fracaso es no intentar. Las tácticas de los adolescentes para no actuar incluyen las siguientes: pretender estar deseosos de responder a la pregunta del maestro pero esperando que el maestro interroge a otro compañero; deslizarse bajo el asiento para evitar ser visto por el maestro; evitar ser visto por el maestro; y evitar el contacto visual. Estos podrían parecer problemas menores, pero pueden conducir a otras formas más crónicas de no involucramiento tales como desertar o ausentarse de la escuela con mucha frecuencia.

**Esfuerzo simulado.* Para evitar las críticas por no intentar, algunos adolescentes aparentan participar, pero lo hacen más para evitar el castigo que para alcanzar el éxito. Algunos de los comportamientos de los adolescentes que reflejan la simulación de esfuerzo son los siguientes: preguntar aun cuando ya conocen la respuesta, adoptar una expresión pensativa e interrogativa y fingir enfocar la atención durante una discusión en clase.

**Dilación.* Los adolescentes que proponen la preparación de los exámenes para el último minuto, con frecuencia atribuyen su fracaso a su pobre administración del tiempo; de esta

forma, desvían la atención lejos de la posibilidad de atribuir el fracaso a su incompetencia. Una variación de este tema involucra a los adolescentes que se dedican a tantas actividades y toman tantas responsabilidades que así cuentan con una excusa para no realizar ninguna de ellas de forma competente.

**Establecimiento de metas irreales.* Al establecer metas tan altas que el éxito es prácticamente imposible, los adolescentes evitan la implicación de que son incompetentes, ya que todos los alumnos fracasarían al intentar alcanzarlas.

**La pierna de palo académica.* En esta estrategia, los adolescentes admiten tener una pequeña dificultad para evitar reconocer una mayor y más temida debilidad que es la incompetencia. Por ejemplo, pueden culpar a la ansiedad de ser la causante de que haya reprobado. Experimentar ansiedad ante los exámenes no es tan devastador para el sentir personal de la auto valía como la falta de habilidad.

Martín Covington y sus colegas (citado en Santrock, 2001) propusieron varias estrategias para ayudar a los alumnos a reducir la preocupación que los lleva a proteger su autovalía y a evitar el fracaso:

- Asignar a los adolescentes tareas que sean interesantes y que estimulen su curiosidad. Los trabajos asignados deben ser desafiantes pero no deben abrumar sus habilidades. Se debe permitir que tomen algunas decisiones acerca de que actividades de aprendizaje deben realizar. A medida que su experiencia se incrementa, aumenta el nivel de desafío correspondiente.

- Establecer un sistema de recompensa para que todos los adolescentes – no sólo los más brillantes, ni los de alto rendimiento- puedan resultar premiados si se esfuerzan lo suficiente. Hay que asegurarse de que las recompensas refuercen a los alumnos por establecer metas significativas. También se debe intentar hacer del acto de aprendizaje una meta deseable por sí misma.

- Ayudar a los adolescentes a establecer metas realistas pero desafiantes: proporcionando apoyo académico y emocional para alcanzar estas metas.

- Fortalecer la asociación de los adolescentes entre el esfuerzo y la autovalía. Animarlos a enorgullecerse por su esfuerzo y minimizando las comparaciones sociales.

- Animar a los adolescentes a que tengan pensamientos positivos acerca de sus habilidades.

-Mejorar las relaciones maestro-alumno; enfatizando más su papel como una persona de confianza dispuesta a guiar y apoyar los esfuerzos de aprendizaje.

Brophy (1998; citado en Santrock, 2001) piensa que el problema motivacional más difícil involucra a aquellos adolescentes que son apáticos y desinteresados en el aprendizaje. El rendimiento académico no tiene un valor importante para ellos. Apoyar a los adolescentes apáticos requiere de esfuerzos sostenidos para resocializar sus actitudes hacia el rendimiento académico.

3.10. Sugerencias para Padres y Maestros.

Sugerencias para padres.

Cómo ya lo describimos en el capítulo 2, la participación de los padres juega un papel muy importante para el adolescente en su proceso de aprendizaje, para lo que se hace necesario que se contemplen las siguientes recomendaciones:

-Aprenda más sobre los problemas del aprendizaje. Mientras más sabe, más se puede ayudar a sí mismo y su hijo.

-Elogie a su hijo cuando a él o ella le vaya bien o cuando haya un esfuerzo de por medio.

-Averigüe cuales cosas le gustan. Déle bastantes oportunidades a su hijo para perseguir sus fortalezas y talentos.

-Averigüe cómo su hijo aprende mejor. Ayude a su hijo a aprender por medio de sus áreas de fortaleza.

-Deje que su hijo ayude con las tareas domésticas. Estas pueden aumentar su confianza y destrezas concretas. Mantenga las instrucciones simples, divida las tareas en pasos pequeños, y recompense los esfuerzos de su hijo con elogios.

-Haga las tareas escolares una prioridad. Lea más acerca de cómo puede ayudar al hijo a tener éxito con las tareas.

-Ponga atención a la salud mental del hijo. Esté dispuesto a recibir asesoramiento, el cual puede ayudar a su hijo a tratar con las frustraciones, sentirse mejor acerca de sí mismo y aprender más sobre las destrezas sociales.

-Hable con otros padres cuyos hijos tienen problemas del aprendizaje. Los padres pueden compartir consejos prácticos y apoyo emocional.

-Reúnase con el personal escolar y ayude a desarrollar un plan educacional para tratar con las necesidades de su hijo. Planifique las acomodaciones que su hijo necesita.

-Establezca una relación de trabajo positiva con el maestro de hijo. Por medio de la comunicación regular, pueden intercambiar información sobre el progreso de su hijo en casa y en la escuela.

Sugerencias para maestros

Así mismo sabemos el papel fundamental que juega el maestro para lo que se recomienda que éste:

-Aprenda todo lo que pueda sobre los distintos tipos de problemas del aprendizaje.

-Aproveche la oportunidad de hacer una gran diferencia en la vida del alumno.

-Averigüe cuáles son las potencialidades e intereses del alumno y concéntrese en ella.

-Proporcione al alumno respuestas positivas y bastantes oportunidades para practicar.

-Revise los archivos de evaluación del alumno para identificar las áreas específicas en las escuelas tiene dificultad. Hable con especialistas en su escuela sobre métodos para enseñar a este alumno. Proporcione instrucción y acomodaciones para tratar con las necesidades especiales del alumno.

-Enseñe destrezas para la organización, de estudio y estrategias para el aprendizaje. Estas ayudan a todos los alumnos, y en particular a aquellos con problemas del aprendizaje.

-Trabaje con los padres del alumno para crear un plan educacional para cumplir con las necesidades del alumno. Por medio de la comunicación regular con ellos, pueden intercambiar información sobre el progreso del alumno en la escuela.

También el maestro debe dar importancia sustancial en la premiación con notas y comentarios ya que los adolescentes tratan de producir lo que previsiblemente el maestro recompensará. En su intento por complacer al maestro, los adolescentes se esfuerzan en encubrir lo que no comprenden.... procedimiento que, naturalmente impide al maestro ayudarlos eficazmente en las dificultades. Los adolescentes no sólo tienen que tener en cuenta el contenido académico de la tarea y las instrucciones directas del maestro, sino también el currículum oculto, que es lo que realmente obtiene recompensa.

Así los maestros desempeñan un rol fundamental, no sólo para transmitir eficazmente la información, sino para modificar formas de aprendizaje que son necesarias para desarrollar aprendizajes de calidad.

El aprendizaje es difícil por lo que Ángel Rivière (citado en la pag web de Aprendizaje, 2010) hizo un artículo titulado ¿Por qué fracasan tan pocos niños? En éste artículo determina que la respuesta está en la maquinaria del aprendizaje y analiza el proceso de aprendizaje según diez mandamientos. Este autor señala que “si los profesores no saben en qué consiste el aprendizaje y cómo se produce, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo”. A continuación describo brevemente estos diez mandamientos que sugiere necesarios a considerar para los maestros, en el proceso de aprendizaje;

1.-Se debe partir de los intereses y motivos de los aprendices con la intención de cambiarlos.

Fomentando activamente en ellos el interés por lo que aprenden.

Asumiendo que la motivación no sólo es causa del aprendizaje o de su fracaso sino también consecuencia del propio aprendizaje.

Fomentando el interés intrínseco por lo que se aprende.

2.-Partir de los conocimientos previos de los aprendices con la intención de cambiarlos.

Asumiendo que aprender es ante todo cambiar lo que ya se sabe.

Vinculando en lo posible las tareas de aprendizaje a dominios relevantes para los aprendices.

Activando de manera deliberada sus conocimientos previos.

Procurando establecer secuencias de progresión o complicación de esos conocimientos previos.

Evaluando lo aprendido en función no tanto de su cercanía a un conocimiento correcto como por el grado en que hayan cambiado.

3.-Dosificar la cantidad de información nueva presentada en cada tarea.

Evitando que la información nueva presentada en cada tarea exceda los recursos cognitivos disponibles en el aprendiz.

Seleccionando y secuenciando la presentación de contenidos nuevos.

Atrayendo la atención de los alumnos hacia esa nueva información.

Procurando mantener la atención de los aprendices y ayudando a distribuirla y emplearla de modo más eficaz.

4.-Hacer que condensen y automaticen los conocimientos básicos que sean necesarios para futuros aprendizajes.

Hacer que condensen y automaticen los “paquetes de información” verbal o procedimental.

Se deben analizar los materiales de aprendizaje y seleccionar aquella información que sea necesaria para el futuro.

Tener en cuenta que aquellos conocimientos automatizados que luego no se recuperen con frecuencia tenderán a olvidarse.

5.-Diversificar las tareas y los escenarios de aprendizaje para un mismo contenido.

Hacer que un mismo contenido se adquiera a través de varias rutas y tareas diferentes.

Fomentar la atención y la motivación de los aprendices.

6.-Diseñar las situaciones de aprendizaje en función de los contextos y tareas en las que los aprendices deban recuperar lo aprendido.

Pensar en las situaciones futuras en las que los aprendices deberán recuperar ese resultado.

Diseñar la instrucción buscando conectarla con esos contextos.

Multiplicar y diversificar los contextos de aprendizaje para multiplicar sus vías de recuperación e instruir a los aprendices en estrategias eficaces para recuperar lo aprendido.

7.-Organizar y conectar lo más posible unos aprendizajes con otros, de forma que el aprendiz perciba las relaciones explícitas entre ellos.

Establecer cuantas relaciones sean posibles entre los aprendizajes.

Hacer que el aprendiz teja una red de significados lo más organizada posible.

Promover en los alumnos el uso de estrategias de organización de sus conocimientos.

8.-Promover entre los aprendices la reflexión sobre sus conocimientos, ayudándoles a generar y resolver los conflictos cognitivos que se les planteen.

Hacer que el aprendizaje sea una tarea reflexiva y no sólo repetitiva.

Plantear a los aprendices las tareas de forma que les induzcan a buscar sus propias respuestas.

Recordar que el conocimiento es siempre la respuesta a una pregunta previamente formulada.

Fomentar la reflexión consciente sobre los propios aprendizajes.

Promover la contrastación y diferenciación entre alternativas conceptuales y teóricas.

9.-Plantear problemas de aprendizaje o tareas abiertas y fomentar la cooperación de los aprendices para su resolución.

Diseñar las tareas de aprendizaje de forma que exijan a los aprendices enfrentarse a problemas cada vez más abiertos.

No dar por supuesto que los problemas de un profesor son también problemas para los aprendices.

Apoyar el uso de estrategias, en el entrenamiento de las técnicas y componentes necesarios.

Plantear siempre las tareas abiertas como situaciones de aprendizaje cooperativo.

10.-Instruir a los aprendices en la planificación y organización de su propio aprendizaje utilizando las estrategias adecuadas.

Hacer que los aprendices pasen de ser jugadores a ser entrenadores de sí mismos.

Entrenar especialmente con técnicas y estrategias dirigidas al aprendizaje constructivo, de elaboración y organización.

Variar y diversificar las tareas de forma que hagan necesaria una planificación estratégica.

Fomentar la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Reflexionar sobre las dificultades a que se enfrentan los aprendices y buscar modos que ayuden a superarlas.

Transferir progresivamente a los aprendices el control de su aprendizaje sabiendo que la meta última de todo maestro es volverse innecesario.

3.11. Sugerencias para las Escuelas.

Ya hablamos de sugerencias para el alumno, para el maestro y para los padres. Sin embargo también se hacen necesarias algunas sugerencias para las instituciones académicas. El alcance del problema sobre rendimiento escolar es tan grande que sólo puede reducirse en forma sustancial por medio de los esfuerzos masivos por parte de las

escuelas. Sin embargo existen de acuerdo a Lester (1986) un número creciente de excelentes programas en las escuelas.

Para ocupar el lugar que les corresponde en la educación, las escuelas deben de contar con los siguientes elementos:

- *Administradores con conocimientos académicos profundos en el campo de la educación.

- *Psicólogos con amplio conocimiento clínico.

- *Maestros adiestrados en la aplicación de pruebas e interpretación de sus resultados que también tengan preparación en enseñanza individualizada.

- *Un programa continuo de adiestramiento dentro del servicio para todo el personal en ésta área de la educación, a fin de mantenerse al día con los últimos adelantos del campo.

- *Conferencias con los padres, regularmente programadas, y participación de éstos en el programa.

- *Adiestramiento de todos los maestros de las escuelas en un amplio surtido de métodos de enseñanza.

- *Investigación y evaluación continuas y rigurosas dentro de las escuelas, a cargo de su propio personal adecuadamente adiestrado.

A fin de llevar acabo una tarea profesionalmente competente, los administradores de las escuelas deben considerar seriamente la implantación y uso regular de informes de evaluación cuantitativa. Si los administradores de las escuelas planean sus programas de acuerdo a los puntos antes sugeridos y utilizan informes de evaluación sobre cada adolescente, las escuelas tomarán el lugar que les corresponde como líderes en la educación (Lester, 1986).

3.12. Profesionales que pueden Ayudar.

Ante un proceso que involucra la cantidad de elementos antes descritos resta considerar las recomendaciones que se muestran en la página Web sobre Aprendizaje (2010); respecto a los profesionales que deben estar involucrados cuando se presentan problemas de rendimiento académico y que deben considerarse para descartar problemas fisiológicos o de otra índole y poder trabajar adecuadamente en la problemática particular del alumno en su proceso de aprendizaje.

Audiólogo: Que medirá la capacidad de oír y proporcionará servicios para mejorar la audición. Aconsejará en caso necesario la utilización de aparatos auditivos.

Asesor educativo: Evaluará la formación del adolescente. Conocerá los programas de estudios de las escuelas y debe tener información relativa a la educación especial.

Terapeuta educacional: Establecerá y administrará programación para tratar problemas de aprendizaje y de comportamiento.

Especialista en trastornos de aprendizaje: Deberá tener formación y titulación específicas para proporcionar servicios educativos a adolescentes con trastornos de aprendizaje y a sus maestros.

Neurólogo: Buscará posibles daños en las funciones del cerebro

Terapeuta educacional: Ayudará a mejorar las funciones motoras y sensoriales con el fin de aumentar la autonomía del adolescente.

Pediatra: Proporcionará servicios médicos a los adolescentes. Es un doctor en medicina y puede recetar medicamentos.

Psicólogo (clínico): Proporcionará asesoría psicológica e intelectual y tratamientos para la salud mental y emocional.

Psicólogo de la escuela: Realizará e interpretará pruebas psicológicas y educativas; ayudará a controlar el comportamiento; orientando; asesorando a los padres, al personal de la escuela y a las diversas agencias sobre temas educativos.

Logopeda: Ayudará en caso de que existan dificultades de lenguaje y habla.

4.- CONCLUSIONES.

Las interpretaciones sobre el rendimiento académico atribuidas sólo al estudiante son unilaterales y no es posible explicar la complejidad de este fenómeno educativo a través de un sólo factor, es necesario incorporar varios niveles o dimensiones en su intento de explicación, ya que existen diferencias importantes en la influencia relativa de cada una de las dimensiones, es decir, los resultados de los estudiantes deben atribuirse a las diferencias individuales de cada uno de ellos, que a su vez están determinadas por la interacción de múltiples factores de naturaleza social, cultural, familiar e individual (cognitivos, afectivos y motivacionales).

Ésta investigación proporciona un panorama multidireccional en el ámbito teórico y práctico para ayudar a los psicólogos educativos en su labor, que básicamente se centra en la atención y respuesta a necesidades sociales de la educación, interviniendo en todos los procesos que afectan el aprendizaje, o que de éste se derivan independientemente de su origen (personal, grupal, social, de salud, etc.) responsabilizándose de las implicaciones educativas de su intervención profesional; ésta labor debe estar sustentada en un conocimiento amplio del tema, para desarrollar las habilidades que le permitan una alta competencia profesional para resolver problemas relacionados con cuestiones psicoeducativas y psicosociales, ya sea dentro del ámbito escolar como el extraescolar. El psicólogo es una figura clave en el desarrollo funcional y equilibrado de la educación, debe fomentar el desarrollo psicológico en todos sus componentes –psicomotriz, intelectual, social y afectivo-emocional- y en los tres agentes principales del sistema educativo (alumnos, padres y profesores). Desde ésta perspectiva, el trabajo del psicólogo tiene dos grandes objetivos: 1) Aportar un análisis psicológico de diversas situaciones (evaluación); y 2) Proponer planes de acción que respondan a los análisis realizados (intervención).

Los psicólogos educativos deben ser generadores de cambio en la visión del rendimiento académico, proponiendo y promoviendo una visión más amplia y crítica de éste. Pueden promover el desarrollo escolar y deben tomar medidas colectivas respecto al funcionamiento de su escuela, sin dejar de lado un análisis crítico del sistema educativo que al fin de cuentas es donde se ubican las causas más profundas de la problemática educativa. El rendimiento académico debe comprenderse desde una perspectiva multidimensional y

multidisciplinaria, considerando a los factores no de forma aislada, sino en estrecha relación, tomando en cuenta las condiciones sociales, la familia, la organización del sistema educativo, el funcionamiento de los centros, la práctica docente en el aula, los métodos y estrategias psicopedagógicas, así como la disposición del estudiante para el aprendizaje, todo esto deberá vincularse a las decisiones personales representadas por los estudiantes y de los profesiones que participan en el proceso.

Esta visión multifactorial del rendimiento académico del adolescente debe contemplar a la sociedad (en su contexto económico y social), a la familia (en su nivel sociocultural, dedicación, expectativas, valor concedido a la escuela), al sistema educativo (en cuanto al gasto público, formación e incentivos hacia el profesorado, tiempo de enseñanza, flexibilidad de currículo, apoyo disponible especialmente a centros y alumnos con menos posibilidades), a la escuela (en cuanto a la cultura, participación, autonomía y redes de cooperación), al aula (en cuanto a estilos de enseñanza y gestión del aula) y al alumno (en cuanto a su interés, habilidades, competencia y participación). Estos indicadores permiten comprender el fracaso escolar.

El rendimiento académico está vinculado con los fenómenos del éxito y del fracaso y han encontrado en la escuela su espacio natural, existen concepciones que lo abordan parcialmente. En el rendimiento académico intervienen además del nivel intelectual, variables de personalidad y motivacionales, entre otras, cuya relación con el rendimiento no es lineal, sino que están moduladas por otras variables que están articuladas con la historia sociofamiliar y escolar de los alumnos por lo que el trabajo del psicólogo en ésta área resulta de gran reelevncia.

El psicólogo educativo en su labor profesional deberá quitar etiquetas a los estudiantes y fundamentalmente verá al rendimiento desde una perspectiva totalizadora. Esto le permitirá continuar con el desarrollo de programas en apoyo al rendimiento de los estudiantes bajo una visión integral, en la que no sólo se busque a estudiantes «eficientes», sino también se contemplen el conjunto de relaciones pedagógicas y sociales que inciden en la institución y condicionan el aprendizaje buscando nuevas opciones para la enseñanza y el aprendizaje. Para cerrar esta presentación, más que arribar a conclusiones (las cuales dejo abiertas a una agenda pendiente de investigación educativa, puesta en práctica y análisis crítico de las estrategias y enfoques aquí vertidos), pretendo vincular lo expuesto con la noción de

“generación de competencias básicas”. Desde esta perspectiva, lo antes expuesto no debe verse sólo como la posibilidad de disponer de innovaciones técnicas para la enseñanza que se introducen en un contexto con valores y prácticas educativas tradicionales inalterados. Considero que estrategias como las aquí planteadas serán más efectivas, significativas y motivantes para los alumnos si los facultan para participar activamente, pensar de manera reflexiva y crítica, investigar y actuar con responsabilidad en torno a asuntos relevantes. En particular, se debe destacar la posibilidad de una experiencia y actuación consciente en su comunidad orientada a una mayor comprensión y mejora.

Por otro lado, las mejoras de las escuelas no sólo son una cuestión de adoptar correctamente la psicología, al igual que la mejora del cuidado de la salud no es sólo cuestión de adoptar la biología correctamente. Para mejorar las escuelas se tiene que cambiar la forma en que los profesores y alumnos interaccionan en el aula. La investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza nos puede ayudar a diseñar nuevas y mejores herramientas de enseñanza y a crear mejores ambientes de aprendizaje.

Si realmente se quieren hacer mejor las cosas, y no sólo de forma diferente, se tiene que agradecer en la reforma de la escuela las contribuciones de la teoría, de la investigación básica, de la investigación aplicada y del desarrollo de la instrucción. Aunque se está muy lejos de tener todas las respuestas y las soluciones a los problemas educativos,

El tener un conocimiento del proceso de aprendizaje y los problemas comunes a los que nos enfrentamos durante éste proceso permite otros descubrimientos, nuevas aplicaciones y posteriores perfeccionamientos.

La investigación educativa, y en concreto la investigación cognitiva es indispensable ya que juega un rol análogo en la educación. La investigación proporciona una “base científica para la mejora de la instrucción” porque nos dice no sólo si un programa instructivo tiene éxito, sino porqué. Si conocemos el porqué y si hacemos un esfuerzo concertado para aplicar lo que sabemos, seremos capaces de crear ambientes de aprendizaje que satisfagan la visión expresada en la primera frase de la obra *A Nation at Risk*: “Todos, independientemente de la raza, de la clase o del estatus económico, tenemos derecho a la igualdad de oportunidades y a las herramientas necesarias para desarrollar al máximo nuestras propias capacidades mentales y espirituales.

La investigación presentada permite tener un panorama global sobre marcos teóricos del aprendizaje, factores que afectan el proceso, estudios recientes y propuestas de mejora para alumnos, profesores, padres y escuelas. Se identifican las principales variables que intervienen en el proceso de aprendizaje para coadyuvar en la prevención de consecuencias negativas del rendimiento escolar proponiendo intervenciones referidas a una mejora de las competencias educativas y al desarrollo de soluciones a las posibles dificultades detectadas en la evaluación del aprovechamiento académico por lo que resulta un apoyo teórico para el psicólogo educativo.

El rendimiento académico es una preocupación general en donde el país, las escuelas, los padres, maestros y alumnos se encuentran involucrados. Se requiere en este sentido una visión unilateral que permita unificar objetivos y adquirir compromisos serios que permitan en todos los niveles un trabajo responsable que permita que el rezago académico disminuya y se incremente la calidad de conocimientos para lograr competencias académicas.

Mejores estudiantes desarrollan una conciencia más clara de contenidos, generan juicio crítico y de análisis, participan en propuestas y manifiestan un compromiso formal en las actividades realizadas, generando un efecto cadena hacia la mejora profesional, laboral y social, lo cual desemboca en el desarrollo de nuestro país. Solo mejorando el rendimiento académico podremos tener profesionales de alto rendimiento que puedan realizar trabajos profesionales en cualquier ámbito.

5.- BIBLIOGRAFÍA.

Adams, J. A. (1983). *Aprendizaje y Memoria*. México: El Manual Moderno.

Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. España: Narcea, Ediciones.

Almaguer, S. (1998). *El desarrollo del alumno, características y estilos de aprendizaje*. México: Trillas.

Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje*. España: Mensajero.

Aprendizaje (2010). Educación. Pedagogía. Maestro. Historia. Sociedad de la información. Habilidades sociales. Comunicación. Social. *Psicoterapéutico: Escuela. Padre (en línea:)* html.rincondelvago.com/aprendizaje_13.html. Página en caché: www.psicologia-online.com/ESMUBeda/Libros/Manual/manual11.htm.

Azcoaga, J. E., Derman, B. E. e Iglesias P.A.(1985). *Alteraciones del aprendizaje escolar diagnóstico, fisiopatología y tratamiento*. España: Paidós.

Bruner, J. T. (1995). *Escuelas para pensar: Una ciencia del aprendizaje en el aula*. España: Paidós.

Cabrera, T. J. y Mota. E. F. (1998). La relación maestro alumno, como motivación del aprendizaje, *Diagnóstico de Necesidades: Revista Génesis 1*. (en línea:) genesis.uag.mx/posgrado/revista/numero5/edu005.htm.

Coon, D. (1998). *Psicología: Exploración y Aplicaciones*. México: International Thomson Editores.

De Erauzo, C. (2010). El hábito de estudio es un paso imprescindible para desarrollar la capacidad de aprendizaje del niño y para garantizar el éxito en las tareas escolares. *El hábito de estudio*. (en línea:) [www.katalinerauso.org/habitos de estudioc.html](http://www.katalinerauso.org/habitos_de_estudioc.html). En caché-similares.

Del Carpio, R. A (2009). Curso: “Teoría y Metodología de la Investigación” Universidad Ricardo Palma, Facultad de medicina Humana, Lima Perú. *Factores del estrés que afectan el rendimiento escolar en alumnos de 5º grado de secundaria del C:E: Jose María Arguedas del Distrito Santa Anita* (en línea:) [www. Monografias.com](http://www.Monografias.com)> Psicología- En caché. Similares.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición Situada y Estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (en línea:) Núm. 5(2), <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.

- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. España: Paidós.
- Fragoso, M. T. y Alcantara A. M. (2010). Artículo académico: Influencia de los factores estresantes en el rendimiento escolar en alumnos de segundo de secundaria. *Licenciatura en psicología de la Universidad Franco Mexicana* (en línea:) www.udlondres.com/revista.../factores.htm.
- Graig, R. C. (1967). *Psicología del Aprendizaje en el aula*. Argentina: Paidós.
- Guzmán, G. C. y Saucedo, R. C. (2005). “La investigación sobre alumnos en México: Recuento de una década, 1992-2002, en O. Ducoing (coord.). Sujetos, actores y procesos de formación”. *La investigación Educativa en México, 1992-2002*, Vol. 8. (pp. 641-832) México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Kinsbourne M, y Caplan P. J. (1998). *Problemas de atención y aprendizaje en los niños*. México: La Prensa Médica Mexicana.
- Klein. S. B. (1994). *Aprendizaje principios y Aplicaciones*. España: Mc.Graw Hill.
- Lafourcade, P. D. (1969). *Evaluación de los aprendizajes*. Argentina: Kapeluz.
- Leif, J. y De Lay, J. (1992). *Psicología y educación del adolescente*. Argentina: Kapelus.
- Lester. T. Sc. D. (1986). *Dificultades para el aprendizaje*. México: La Prensa Médica Mexicana.
- Logan, F. A. (1981). *Fundamentos del Aprendizaje y Motivación*. México: Trillas.
- Medina, I. (2008). Las Variables Situacionales pueden definirse como un conjunto de señales significativas a las que un individuo reacciona en un momento específico (en línea:) aprendizajesituacional.blogspot.com/2008_11_01_archive.html · Página en caché.
- Morris, Ch. G. (1997). *Psicología*. México: Prentice Hall.
- Nieto, H. M. y Peña, T. A. (1987). *¿Por qué hay niños que no aprenden?* México: Copilco.
- Osorio, G. E. (2005). *La atención en el estudio* (en línea:) www.monografias.com/.../la-atencion/la-atencion.shtm...
- Panitz, Theodore (2006). “Porqué promover métodos activos-cooperativos en la Universidad”, International Conference, ABP *Congreso Internacional*. Lima, Perú (en línea:) <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/motivation.htm>.
- Raths. L. E., Wassermann S. y otros (1971). *¿Cómo enseñar a pensar?* Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez, C. F. (2000). Alumnos de secundarias: ¿Que piensan de sus maestros?, *Tiempo de educar*, Universidad Autónoma del Estado de México; Instituto Tecnológico de Toluca, Enero- Diciembre, año/vol. 2 (2000) número, 003-004, pp. 160-187.

Roig, I. J. (1978). *Análisis crítico del aprendizaje escolar*. Barcelona: Científico-Médica.

Rubinshtein, S. L. Smirnov, A. A., Leontiev, A. N. y Tieplov B. M. (1981). *Psicología*, México: Grijalbo.

Sánchez, H. E. (1972). *Psicología Educativa*. México: Universitaria.

Santrock, J. W. (2001). *Psicología de la Educación*. México: Mc. Graw Hill.

Tannhauser, M. T., Rincón M. L. y Feldman J. (1980). *Problemas del aprendizaje perceptivo-motor*. Buenos Aires: Panamericana.

Witting, Ph. D. A. (1982). *Teorías y Problemas de Psicología. Psicología del Aprendizaje*. Colombia: Mc. Graw Hill.

Zepeda, H. F. (1994). *Introducción a la Psicología*. México: Alambra Mexicana.

Agradecimientos:

A mis Padres Francisco y Raquel:

Que me llenaron de amor, de valores, de entusiasmo, responsabilidad y compromiso. De quienes he sólo visto espíritu de lucha y superación. Son mi ejemplo, mi fuerza...

¡Gracias por creer en mí. Los amo con todo mi corazón!

A mi Esposo Sergio:

¡Gracias! Porque el aprendizaje que me has dado me ha motivado a seguir en la lucha. Eres mi apoyo incondicional. ¡Te amo!

A mis Hijos Fernanda y Diego:

Les dejo un ejemplo de superación. Nunca suelten sus sueños porque tarde o temprano se vuelven realidad. ¡Los amo con todo mi corazón!

¡No fue fácil pero lo logré...!

A mi Querida Claudia Saucedo:

Quien no dejó de apoyarme ni un minuto. Gracias por tu profesionalismo, Tu entrega, tu paciencia y tu amistad. A ti mi eterna gratitud y admiración.