



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**La importancia de la motivación escolar en niños de nivel primaria
y sus efectos en el aprendizaje significativo desde una
perspectiva constructivista**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)

Alma Rosa Álvarez Martínez

Director: Mtro. **Roque Jorge Olivares Vázquez**

Dictaminadores: Mtra. **Gabriela Delgado Sandoval**

Lic. **Ana Karina García Santillán**





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicatoria

Esta Tesina está dedicada con amor a los que conforman la fuerza vital de mi vida, mi familia: Mi esposo Román, por no dudar en ningún momento que lo podía lograr; a mi hijo mayor Román, por ser un ser humano de inspiración; a mi hijo Luis porque a pesar de lo adverso, ambos estamos de acuerdo en que el que persevera alcanza; y a mi hijo más pequeño Aldo, porque a la hora que fuera, siempre me decía “tú puedes mami”. Gracias por vivir conmigo un capítulo más de mi gran aventura, los amo.

A mi papá, por dejar construido el cimiento más fuerte que jamás nadie podrá romper, por confiar en mí, por enseñarme a ser perseverante, por darme siempre el ejemplo más grande de lucha y responsabilidad, por alentarme hasta el último momento... incluso aún después de haberse ido. Me haces falta en mis peores días, pero más aún en los mejores. Te amo.

A mi mamá, por haberme enseñado lo importante que es ser yo misma. Jamás dudes lo mucho que te amo.

A mi gran amiga Mirella Rodríguez, por impulsarme en todo momento y estar conmigo en las buenas y en las malas. A mi amiga Vianey, porque a pesar del paso del tiempo y la distancia, sigues estando presente en mi vida.

Agradecimientos

A mi hermosa y amada UNAM, gracias por brindarme los recursos para que hoy sea posible este logro que concluyo con gran satisfacción; que aunque transcurrieron más años de los que debieran, me recibiste con los brazos abiertos. Fuiste y sigues siendo el parteaguas para conocer a las mejores personas, amigos y maestros que jamás pude imaginar.

A mis asesores de Tesina: Al maestro y amigo Roque Olivares Vázquez, por creer en mí, ofrecerme su tiempo y conocimientos con la combinación exacta de paciencia y exigencia, que me hicieron crecer y perseverar. A Gabriela Delgado Sandoval, por haberme aceptado como su tesista y a Ana Karina García Santillán por apoyarme en este proyecto tan importante para mí y confiar en que haría un trabajo digno; mi gratitud y admiración eterna para ustedes.

A la familia Martínez Balcázar por darme la gran oportunidad de crecer como ser humano y como profesionista, brindándome confianza y apoyo en todo momento para hacer esto posible.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
---------------------------	----------

CAP. I APROXIMACIONES PSICOLÓGICAS AL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN

1.1 Concepto de motivación.....	6
1.2 Enfoques en la educación.....	9
1.2.1 El Conductismo.....	10
1.2.2 El Cognoscitivismo.....	13
1.2.3 El Humanismo.....	15
1.2.4 Sociocultural o Histórico-Cultural.....	17
1.3 Aprendizaje significativo.....	20

CAP. II FACTORES QUE CONTRIBUYEN EN LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO PARA ALCANZAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

2.1 La aproximación Constructivista del aprendizaje y la enseñanza.....	26
2.2 Aprendizaje Centrado en el Alumno.....	32
2.3 Zona de Desarrollo Próximo.....	39
2.4 Factores ambientales.....	42
2.5 El aprendizaje de contenidos curriculares y competencias.....	43
2.6 Motivación y aprendizaje: factores involucrados.....	49
2.7 Motivación intrínseca y extrínseca.....	51
2.8 La formación del docente y su manejo efectivo de la motivación.....	52

CAP. III RELACIÓN DIRECTA ENTRE LA DIMENSIÓN MOTIVACIONAL-AFECTIVA Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

3.1 Procesos cognitivos involucrados en la motivación para aprender.....	61
3.1.1 Teoría de Jerarquía de necesidades.....	63
3.1.2 Teoría de la motivación de logro.....	65
3.1.3 Teoría de la Atribución.....	69
3.1.4 Autoeficacia y Autoconcepto.....	72
3.1.5 Metas, atribuciones y procesos motivacionales.....	79
3.1.6 La necesidad de pertenencia y relación.....	83
3.2 Parámetros para la intervención motivacional en el aula.....	85
3.3 Teoría de Flujo.....	86
3.4 Modelo de TARGET.....	88
CONCLUSIONES.....	97
BIBLIOGRAFIA.....	101

INTRODUCCIÓN

Algunos autores como Zajonc, Pietromonaco & Bargh (Citado en Ugartetxtea, 2002), consideran que en el desarrollo del ser humano intervienen no sólo el conocimiento, sino factores paralelos como las emociones y los intereses; de hecho enfatizan la íntima relación existente entre la cognición y el afecto; por ello no sólo a los psicólogos sino a los educadores nos debe interesar la motivación como uno de los metacomponentes sustantivos de la inteligencia.

Así, Biggs (Citado en Woolfolk, 2010), dice que el aprendizaje es una actividad dirigida a la integración de contenidos que se realiza dinámicamente mediante la aplicación de diferentes estrategias que permiten la internalización de lo aprendido para el cumplimiento de metas. En este proceso, la motivación interviene en la profundidad y el esfuerzo con el que el alumno realiza el aprendizaje; estableciendo así una relación directa entre las estrategias de enseñanza y la motivación como ejes centrales del rendimiento intelectual y escolar.

Por su parte, Pintrich (1991, citado en González, Valle, Núñez, y González, 1996) menciona que aunque la motivación es uno de los factores que con frecuencia da explicación a los posibles “desajustes” que se producen en el aprendizaje escolar, la multiplicidad de enfoques que intentan explicar este proceso así como la variedad de metodologías; en la actualidad, aún no existe un marco teórico lo suficientemente sólido que ofrezca una aproximación unificada sobre este fenómeno; tal vez sea porque la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos haciéndola un fenómeno muy complejo. De ahí que uno de los retos importantes de los teóricos e investigadores sea el intentar esclarecer, de la forma más precisa posible, lo que se engloba al hablar de motivación.

No obstante, a pesar de las diferencias existentes entre los múltiples enfoques, todos coinciden en definir a la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Además resulta evidente que entre los factores o variables que guían y dirigen dicha conducta en el ámbito académico, se encuentran las percepciones que el sujeto tiene de Sí mismo y de las tareas que va a realizar, las actitudes, sus intereses, expectativas, y las diferentes representaciones mentales que genera sobre el tipo de metas que pretende alcanzar (González, et. al., 1996).

Todos estos factores que guían y dirigen la conducta académica del alumno, también reciben la influencia de variables contextuales de indiscutible importancia dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje; como son, por ejemplo: los contenidos, las características personales del profesor, el ambiente de aprendizaje, el tipo de interacción que se establece entre alumno y profesor, el sistema de evaluación, entre otros.

Por su parte, Weiner (1992), dice que podemos distinguir dos grandes periodos históricos en el estudio de la motivación. El primero, que iría desde los años veinte hasta final de los años sesenta del siglo XX, caracterizado por el estudio del fenómeno motivacional, entendido como algo interno y guiado por fuerzas inconscientes, considerando que la conducta humana está guiada por fuerzas externas o impulsos del medio.

El segundo gran periodo en el estudio de la motivación se inicia a final de los años sesenta y abarca hasta la actualidad, en el que desde diferentes perspectivas cognitivas se produce un acercamiento al estudio del proceso y se integran diferentes aspectos interrelacionados, tales como las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, percepciones de competencia, pensamientos sobre las metas que una persona se esfuerza en conseguir; y sobre todo la incorporación del autoconcepto como principal elemento en el estudio del proceso motivacional. De hecho, en la mayor parte de las teorías más recientes sobre la motivación, el autoconcepto aparece contemplado como un elemento de primer orden, ya que designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí misma.

En la actualidad, si hablamos sobre la motivación encontramos un número considerable de perspectivas teóricas en las que existen constructos estrechamente relacionados. Gracias a esta diversidad teórico-metodológica, se ha logrado conocer ampliamente el proceso motivacional. Por eso, aunque la claridad teórica y conceptual es una condición necesaria para el avance en la teoría e investigación motivacional, tal y como plantea Pintrich (Citado en González et. al., 1996), es difícil imaginar que estos avances se produzcan a partir de una teoría unificada de la motivación.

Ahora bien, si hablamos del proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos decir que intervienen (además de los componentes personales: docente y alumno), el método, las estrategias, la motivación y los recursos utilizados; es por ello que algunos autores constructivistas como Calero (2009), mencionan que en un proceso de enseñanza, el aprendizaje escolar es un proceso activo, mediante el cual el alumno construye, modifica, enriquece y diversifica sus

esquemas de conocimiento. También señala que se trata de un proceso de naturaleza social, en el que es necesario una actuación externa, planificada y sistemática, que lo oriente y guíe en la dirección prevista.

Es importante señalar que enseñar a los alumnos a *Aprender a aprender*, es una de las prioridades del enfoque constructivista, donde se pretende encaminarlos a implementar un programa de aprendizaje y descubrimiento propio del conocimiento. Se busca que al confiar en sus potencialidades, impulsarán sus reflexiones y su creatividad; formando así individuos capaces de tener iniciativas propias, capacidad de elección y autodirección. Es por ello que, el Enfoque Centrado en el Estudiante señala que hay que preocuparse menos del qué se aprende y más del cómo se aprende, pues incitar a los niños a *aprender a aprender* les permite fortificar la habilidad de continuar aprendiendo por sí mismos en diferentes situaciones, por medio del autocontrol y la autodirección personal (Calero, 2008).

De acuerdo con Mc Combs y Vakili (2005) el diseño de experiencias o ambientes educativos centrados en el aprendizaje del alumno, incluye dos aspectos importantes, por un lado, *la persona que aprende*, cargada de sus experiencias, perspectivas, intereses, necesidades, conocimientos previos, enfoques y estilos; y por otro lado, *los procesos de aprendizaje mismos*, que se compone del conocimiento disponible acerca de cómo se aprende y las prácticas de enseñanza más efectivas para promover altos niveles de motivación, aprendizaje y desempeño para todos los aprendices. Este enfoque establece los principios que relacionan los factores cognitivos y metacognitivos; motivacionales y afectivos; del desarrollo sociales y relacionados con las diferencias individuales de los aprendices.

Al respecto, Vygotsky (2012) sostiene que el aprendizaje y el desarrollo no son excluyentes, al considerar que el aprendizaje escolar orienta y estimula los procesos de desarrollo; que éste proceso sigue al de aprendizaje, creando así el área de desarrollo potencial. Durante dicho proceso de aprendizaje, se advierten dos niveles: el nivel de desarrollo real definido por la capacidad de resolución de problemas, de manera autónoma e independiente; y el nivel de desarrollo potencial, definido como la capacidad de resolución de problemas sólo con ayuda de otros (padres, niños, docentes) y la distancia entre estos dos es a lo que llama *Zona de desarrollo próximo* (ZDP) (Coll, et al. 1999). Cabe señalar que para que sea posible crear una ZDP y avanzar en ella, no basta con cuidar sólo los aspectos cognitivos e intelectuales de la

interacción en el proceso de aprendizaje; sino también los de carácter racional, afectivo y emocional. Para ello, debemos tener en cuenta dos consideraciones importantes durante la enseñanza, en primer lugar la construcción de un clima racional y adecuado, en el que intervienen factores ambientales, como el elemento social del aprendizaje; y en segundo lugar la presencia de los contenidos de actitudes, valores y normas en el currículum adoptados por el profesor (Coll,1999).

Por otro lado, la mayoría de los educadores coinciden en que la motivación de los alumnos es una de las tareas fundamentales de la enseñanza. Consideran que para que los estudiantes aprendan, deben participar a nivel cognitivo, emocional y conductual en actividades dentro del salón de clases; sin olvidar que la motivación se define como un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento; y que los impulsos, deseos básicos, necesidades, incentivos, temores, metas, presión social, autoconfianza, intereses, curiosidad, creencias, valores, expectativas, entre otros; son los que de algún modo dirigen nuestra conducta (Woolfolk, 2010).

Sin perder de vista que indudablemente uno de los propósitos de la educación es promover y facilitar el aprendizaje significativo del aprendiz, el matiz afectivo de una conducta, así como la experiencia de relación interpersonal, influyen considerablemente en el mismo; ayudando u obstaculizando a que un determinado contenido se convierta en algo nutritivo y asimilable para el alumno (Lafarga y Gómez, 1992).

Desafortunadamente, influidos por las prácticas de nuestro sistema educativo, seguimos dando prioridad al desarrollo intelectual del alumno, y descuidamos su desarrollo emocional; aunque la educación centrada en el desarrollo cognitivo, comienza a tomar conciencia de que muchos de los problemas de aprendizaje están relacionados más a factores afectivos que a factores intelectuales del alumno; confirmando el papel esencial de los sentimientos en el pensamiento (Calero, 2009).

Díaz y Hernández (2010) señalan que entre los principios más valiosos que proporcionan un marco de referencia de los procesos educativos están los factores motivacionales y afectivos del alumno. Dentro de estos, los autores destacan tres principios:

a) Las influencias motivacionales y emocionales sobre el aprendizaje, donde la motivación del estudiante determina qué y cuánto aprende, lo que está influido por estados emocionales, creencias, intereses, metas y hábitos de pensamiento de la persona que aprende.

b) Motivación intrínseca por aprender, la cual puede estimularse con tareas con un óptimo nivel de novedad y dificultad, relevantes desde los intereses del educando.

c) Efectos de la motivación sobre el esfuerzo, donde la adquisición de conocimiento y habilidades requiere de un trabajo intensivo por parte del estudiante y de la práctica guiada, y si no hay motivación en el estudiante, se reducen las posibilidades de que surja el deseo de realizar un esfuerzo por aprender.

En el proceso educativo, el alumno recibe diversos estímulos que le generan cierta tensión, ante las que tiende a reaccionar emocionalmente, ya sea de forma positiva o negativa. Las reacciones producidas generan sentimientos (emociones) de satisfacción, frustración, etc. Si las condiciones generadas en el aula se reiteran, las emociones se van solidificando hasta convertirse en actitudes positivas o negativas hacia su aprendizaje y hacia sí mismo; y éstas a su vez, influir en sus creencias originales y colaborar en su formación personal (Díaz y Hernández, 2010).

Desde la perspectiva más general, los enfoques cognitivos de la motivación explican ésta en términos de una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace; planteando que las personas están fuertemente guiadas por las metas que establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas. Es importante mencionar también, que hay estudios recientes respecto a la interrelación de las estrategias y enfoques de aprendizaje con los aspectos motivacional-afectivos y volitivos (Díaz y Hernández, 2010); aspectos que abordaremos con mayor amplitud a lo largo del presente trabajo.

CAPÍTULO I

APROXIMACIONES PSICOLÓGICAS AL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN

La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo
Nelson Mandela

La motivación es un proceso psicológico de gran importancia para el desarrollo integral del individuo que se relaciona íntimamente con otros procesos psicológicos como, la sensopercepción, la atención, el autoconcepto, e incluso con las emociones. De hecho, para comprender el proceso de adquisición de conocimientos, la motivación y el manejo de la misma merece particular atención en cuanto a la manera en que se estructura, los factores que la acompañan e impulsan y por supuesto, cómo funciona.

En el presente capítulo se definirá el concepto de motivación, así como los elementos que la componen y su importancia en el ámbito escolar, ya que es un proceso psicológico que orienta de algún modo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para comprenderla, los científicos y en especial los psicólogos han creado a lo largo de la historia, diversas teorías para explicarla y métodos para estudiarla; siendo algunas de éstas formas complementarias y otras antagónicas, como lo podemos apreciar en este capítulo.

1.1 Concepto de motivación

El término motivación se deriva del verbo latino *movere*, que significa “moverse”, o “estar listo para la acción”; la motivación implica “impulsos o fuerzas que nos dan energía y dirigen a actuar en la manera en que lo hacemos” (Moore, citado en Díaz y Hernández, 2010, pág. 53); mientras que para Brophy (1998, citado en Díaz y Hernández, 2010), el término *motivación* es un constructo teórico que se emplea para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado hacia metas específicas. De tal modo que, un motivo viene siendo un elemento de conciencia que tiene que ver con un acto volitivo, que induce a su vez a una persona a llevar a cabo una acción.

Por su parte, Huertas (2006) menciona que la motivación es un proceso psicológico que implica componentes cognitivos y afectivo-emocionales, que determinan la planificación y

actuación del sujeto al mismo tiempo que tiene algún grado de voluntariedad y que se dirige hacia un propósito personal más o menos internalizado que es regulado por tres dimensiones:

Aproximación-evitación: existen deseos y gustos, así como cuestiones que el ser humano desea evitar en el terreno del aprendizaje: el miedo al fracaso y la búsqueda del éxito.

Intrínseca (autorregulada)-extrínseca (regulada externamente): se refiere a que una acción puede surgir tanto de intereses y necesidades personales, como de los requerimientos de la situación en que nos encontramos, así como por factores impuestos por otros.

Profundo (implícito)-superficial (autoatribuido): si hablamos de los esquemas motivacionales profundos o implícitos, hablamos de aquellos que predisponen hacia metas e interpretaciones generales y básicas, es decir, son el resultado de la internalización de las funciones y valores dominantes que rodean a la persona. Si hablamos del nivel superficial hacemos referencia a esquemas de acciones relativas a metas más concretas, determinadas por situaciones establecidas, donde se requiere un uso más consciente de motivos, expectativas y atribuciones; por ejemplo, estudiar para un examen concreto o realizar un determinado trabajo escolar.

En el plano pedagógico, la motivación tiene por objetivo proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender, es por ello que en el contexto escolar, la motivación del estudiante permite explicar la medida en que los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos y se relacionan con sus experiencias subjetivas, su disposición y razones para involucrarse o no hacerlo en las actividades académicas. Al respecto, Brophy (1987, citado en Beltrán y Bueno, 1997), dice que la motivación para aprender hace referencia a una disposición continuada para valorar el aprendizaje como una actividad satisfactoria y merecedora de esfuerzo; en el que el término motivación para aprender hace referencia a la motivación implícita en los procesos subyacentes que ocurren durante el aprendizaje, más que a la motivación que guía a la ejecución. Así mismo, sugiere que el estado motivacional óptimo para aprender es más un estado “suave” de flujo que un estado de gran impulso o excitación; y que hacer referencia al estado de motivación del alumno implica la presencia no solamente de elementos motivacionales sino también de elementos de aprendizaje y cognición: estrategias cognitivas y metacognitivas.

De acuerdo con Díaz y Hernández (2010), existe una serie de mitos alrededor de lo que es la motivación escolar, y con la finalidad de hacer un análisis crítico a la luz del contexto de una práctica educativa y de los planteamientos de diversos autores, elabora el siguiente cuadro; que dada su relevancia en la comprensión de la motivación escolar, reproduzco a continuación:

➤ La motivación escolar es un proceso exclusivamente endógeno, intrapersonal, donde intervienen poco los factores interpersonales o sociales.
➤ La disposición favorable para el aprendizaje es inherente a la personalidad del alumno y está determinado por su ambiente familiar, o contexto socioeconómico de procedencia.
➤ La motivación escolar es un proceso básicamente afectivo (“me gusta” o “no me gusta estudiar”).
➤ La motivación es un proceso que se origina al inicio de una actividad o tarea de aprendizaje (una especie de interruptor de luz que una vez encendido permanece así hasta el final).
➤ Para motivar a los alumnos sólo se requiere comenzar con un tipo de dinámica o juego grupal que sea atractivo para ellos.
➤ Para motivar a los alumnos lo más importante es disponer de un buen sistema de recompensas o premios en función de sus logros.
➤ Los buenos alumnos están motivados por el aprendizaje en sí mismo; los malos estudiantes, por las recompensas externas que puedan tener o por los castigos que puedan evitar.
➤ Los profesores no son responsables de la motivación de sus alumnos.
➤ Es poco probable que se llegue a modificar la motivación por aprender en alumnos con una historia de fracaso escolar, con algún tipo de discapacidad, o con aquellos que se muestran apáticos o ansiosos.

Tabla 1. Mitos alrededor de la motivación escolar

Fuente: Díaz y Hernández, 2010

Si partimos del hecho de que la motivación es un constructo teórico que se emplea para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento (especialmente de aquel orientado hacia metas específicas, en este caso el rendimiento académico), analizar dicha interrelación “estrategias de aprendizaje- motivación”, se estarían considerando los componentes: cognitivos, afectivos, sociales y académicos, necesarios para establecer la

voluntad por “aprender a aprender” como lo establece el enfoque constructivista (Calero, 2009).

Una de las propuestas que mejor plantea la complejidad de los procesos motivacionales académicos, es la que presentan Pintrich y De Groot (1990, citado en García 1997) en la que distinguen tres categorías relevantes para la motivación en ambientes educativos: la primera se relaciona con un componente de expectativas, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para ejecutar una tarea; la segunda se asocia a un componente de valor, relacionado con sus metas y sus percepciones sobre la importancia e interés de la tarea; y la tercera, a un componente afectivo, que incluye las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de una tarea, así como de los resultados de éxito o fracaso académico. Estos autores agregan que *“los alumnos se motivan más por el proceso de aprendizaje cuando confían en sus capacidades y posee altas expectativas de auto-eficacia, además de valorar las actividades educativas y responsabilizarse de los objetivos de aprendizaje”* (Pág. 163).

Es indudable que la motivación constituye uno de los procesos más importantes que inciden en el aprendizaje escolar y un factor directamente relacionado con el rendimiento académico; por ello debe ser una parte fundamental a considerar por el docente; sin embargo, la propia complejidad del mismo, junto con la variedad de enfoques teóricos existentes, impide en cierta medida, el poder ofrecer una visión unificada que incluya todas y cada una de las variables que se engloban bajo este constructo (González, et. al.,1996).

Por lo anterior, considero que no basta con hablar del constructivismo sin más (marco teórico del presente trabajo), es necesario visualizar el contexto que le dio origen, su teorización y aplicación en la educación, por lo que en el siguiente apartado definiremos una diversidad de posturas que pueden clasificarse como constructivistas desde las cuales abordaremos el tema de la motivación en el presente escrito.

1.2 Enfoques en la educación: Conductista, Cognoscitivista, Humanista y Sociocultural

En el presente apartado presentaremos algunas de las aportaciones en el terreno del aprendizaje escolar y la intervención educativa, haciendo una descripción de los principales enfoques y su relación con el tema de la motivación, el aprendizaje significativo y las condiciones o factores que intervienen y nos conducen al logro académico.

La conformación de la Psicología educativa tiene sus antecedentes en el conjunto de ideas, conceptos y teorías que nacen en la historia y desarrollo de la Psicología general. Coll, et. al. (1999), señalan tres áreas de estudio tradicionales que favorecen el desarrollo de la Psicología educativa: el estudio de las diferencias individuales, unido al surgimiento de la psicometría; los estudios sobre la Psicología evolutiva, y las investigaciones sobre el aprendizaje.

La Psicología de la educación, contribuye así al análisis y a la forma cómo se retienen los aprendizajes y cómo éstos pueden ser de forma significativa. La explicación de qué es lo que da energía y dirección al comportamiento resulta complejo y ha sido estudiada desde diferentes teorías psicológicas que analizan los aspectos motivacionales del comportamiento humano. En el presente documento, nos enfocaremos en exponer aquellas que han repercutido de forma significativa en el campo educativo, a decir: Conductismo, Humanismo, Cognoscitivismo y el Enfoque Sociocultural.

Como ya mencionamos, al hablar de constructivismo, nos enfrentamos a una diversidad de posturas que pueden clasificarse como constructivistas y que intervienen en el ámbito educativo. Coll (2001) considera como fuentes principales de la visión constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares distintos planteamientos derivados de la Psicología Genética, piagetiana, del Cognoscitivismo y de la teoría Socio-Cultural inspirada en Vygotsky, reconociendo que de cierto modo son planteamientos comunes. Aunque pareciera que cada uno se hacen sus propios planteamientos comparten preguntas como: ¿la mente está en la cabeza o en la sociedad?, ¿el desarrollo psicológico consiste en un proceso de autoorganización cognitiva o más bien de aprendizaje cultural?, ¿qué papel juega la interacción al intervenir el lenguaje en comparación con la actividad autoestructurante del individuo?, entre otras.

1.2.1 *El Conductismo*

Desde comienzos del siglo XX, principalmente en Estados Unidos, se promueven temas de investigación sobre los procesos de aprendizaje a partir de los enfoques asociacionistas y funcionalistas de la Psicología, que constituyen los antecedentes más inmediatos del enfoque conductista, cuyos autores más sobresalientes fueron Pavlov, con sus experimentos sobre el Condicionamiento Clásico; Thorndike con sus trabajos sobre el esfuerzo y Watson, quien adoptando los principios de Pavlov, da explicación a la mayor parte de la conducta animal y

humana. Sin embargo, el principal desarrollo en el ámbito educativo se da con las aportaciones de Skinner (1904-1990), con su desarrollo de la enseñanza programada y las bases de lo que más adelante se denominará la teoría de la enseñanza o el diseño instruccional.

El núcleo central de estudio del conductismo son los principios de la asociación estímulo-respuesta cuyos objetivos se enfocan en las técnicas de Modificación de Conducta por Condicionamiento Clásico a partir de los principios de contigüidad y repetición; es entonces cómo la **ley del efecto** que formuló Thorndike en 1911 explica que, “Si una respuesta en una situación dada es seguida por un proceso satisfactorio o placentero, la relación entre la situación y la respuesta se fortalece, de forma que el organismo tendrá más tendencia a dar esa respuesta en esa situación”. (Tirado, et al., 2010, pág.17).

Los conductistas piensan que el origen del conocimiento son las sensaciones, es decir, que para aprender es necesario establecer asociaciones entre los diversos estímulos captados por el sujeto según principios de semejanza, contigüidad temporal, espacial y causalidad. Skinner en 1938, propone un nuevo tipo de Análisis Experimental de la Conducta y reformula la Ley del efecto de Thorndike como la ley del esfuerzo o Condicionamiento Operante, desde el cual lo que interesa son las relaciones funcionales entre las respuestas operantes y los estímulos que éstas producen, y a su vez, cómo estos estímulos consecuentes pueden tener el poder de controlar la conducta (Tirado, et. al., 2010).

Lo anterior se puede ejemplificar con la siguiente figura:

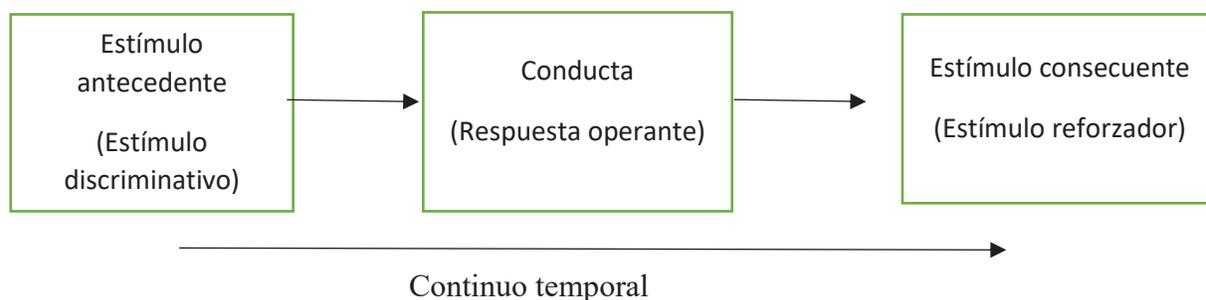


Figura 1. Modelo básico del condicionamiento operante (triple relación de contingencias)

Fuente: Tirado, et al., 2010

Cabe aclarar que el reforzador generalmente se confunde con “recompensa”, sin embargo, no tiene que ver con las intenciones de premiar o castigar, más bien, se identifica cuando una conducta incrementa su frecuencia de ocurrencia por estar seguida de las consecuencias positivas que produce, donde a las consecuencias son denominadas **refuerzos** o **reforzadores** que fortalezcan la conducta asociada. El enfoque conductista explica la motivación en términos de conducta aprendida, impulso y refuerzo; por lo que el papel central en el establecimiento de la motivación por aprender lo tienen los estímulos externos y el reforzamiento (motivación extrínseca). En este marco, no se habla de motivo, ya que a este constructo subyace la idea de un estado subjetivo, sino que se habla de impulsos (*drive*), debido a que se afirma que la privación genera en el sujeto cierta actividad y tendencia al cambio conductual.

Retomando todo lo anterior, el enfoque conductista explica la motivación en términos de conducta aprendida, impulso y refuerzo; por lo que el papel central en el establecimiento de la motivación por aprender lo tienen los estímulos externos y el reforzamiento; afirma que a los individuos puede motivárseles mediante castigos y recompensas e incentivos, es decir, una motivación extrínseca. Visto de este modo, no se habla de motivo, ya que a este constructo subyace la idea de un estado subjetivo, sino que se habla de impulsos (*drive*), debido a que se afirma que la privación genera en el sujeto cierta actividad y tendencia al cambio conductual (Díaz y Hernández, 2010).

Los principios del aprendizaje y los procedimientos derivados del Conductismo han tenido gran impacto en la educación; sin embargo, conceptos como impulso, incentivo y hábito no alcanzan a explicar la variabilidad y complejidad de la acción humana. Huertas (2006), plantea un ejemplo que aclara las limitaciones de esta teoría motivacional: “si un examen escolar tiene el mismo valor de incentivo externo y de impulso (necesidad de aprobar el examen) ¿por qué no todos los alumnos demuestran los mismo tipos de actividad e incluso no comparten las mismas metas?” (Pág. 110). Indiscutiblemente las aportaciones Skinner han sido reconocidas por la comunidad científica y sus contribuciones a la educación aún están presentes, sin embargo, al parecer la aproximación conductista no ha podido responder a diversas interrogantes (problemas de atención, memoria, transferencia de los aprendizajes, entre otros).

1.2.2 *El Cognoscitivismo*

El Cognoscitivismo es una corriente de la Psicología que tiene como base el estudio de la cognición que se refiere a los procesos que llevan a la elaboración del conocimiento, y parte de supuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos diferentes al enfoque conductista. Esta orientación centró su estudio en una variedad de procesos básicos como la percepción, el pensamiento, la representación del conocimiento y la memoria. Son varias las posturas teóricas que la integran y diversos los métodos de enseñanza y aprendizaje que se derivan de ella; todas coinciden en explicar el comportamiento del hombre a partir de una serie de procesos internos y orientadas a describir y explicar los mecanismos de la mente humana (atención, percepción, memoria, pensamiento, inteligencia y motivación).

Los primeros estudios de esta perspectiva destacan la adquisición del conocimiento, y los más recientes, su construcción. Wertheimer, Köller y Koffka considerados los máximos exponentes del *gestaltismo*, señalan al sujeto como procesador activo de la información, asentando los cimientos del enfoque cognoscitivista. Así, los conceptos de los teóricos de la Gestalt son los precedentes más importantes del enfoque cognoscitivista de la Psicología. Los gestaltistas sostenían que no captamos trozos aislados de información y luego les damos sentido poco a poco; que la percepción consistía en la organización de la estimulación externa en patrones significativos y las figuras y fondos ya conocidas (Tirado, et al., 2010).

Ningún capítulo sobre el desarrollo de la inteligencia infantil quedaría completo si no existiera el aporte de Jean Piaget (1896-1980). Las teorías desarrolladas por Piaget hicieron importantes y definitorias contribuciones al enfoque cognoscitivista de la educación, considerando que en el ser humano existe una predisposición a dar sentido a su entorno; donde el sujeto actúa sobre el objeto y lo transforma, al mismo tiempo se estructura a Sí mismo y construye esquemas propios y estructuras interpretativas. Es importante señalar que algunos autores analizan la teoría de Piaget como un enfoque aparte, de hecho se ha utilizado como sinónimo de *psicología constructivista o paradigma psicogenético constructivista* y su teoría es señalada como el punto de partida del constructivismo contemporáneo. Para Piaget, la meta de la educación no es aumentar el conocimiento, sino crear la posibilidad de que el niño invente y descubra. Cuando le enseñamos demasiado rápido, impedimos que haga eso. Enseñar significa

crear las situaciones donde puedan descubrirse las estructuras [mentales]; no significa transmitir estructuras que no puedan asimilarse más que al nivel verbal. (Hernández, 1999).

Los desarrollos teóricos y las investigaciones del enfoque cognitivo se extendieron a partir de los modelos de procesamiento de información. Uno de los representantes más importantes y clásicos del enfoque cognitivo es Jerome Bruner con sus estudios sobre estrategias cognitivas y formación de conceptos. Entre los temas importantes que plantea son, que el aprendizaje es más significativo, memorable y útil cuando se induce a los estudiantes a descubrir por sí mismos las reglas del objeto de estudio (principio constructivista); y que el educador es el encargado de motivar a los estudiantes para que descubran por sí mismos relaciones entre conceptos y construyan proposiciones. (Tirado, et al., 2010).

Ausubel (1918-2008), es otro de los representantes más notables de este enfoque. Elaboró una teoría del **aprendizaje significativo** o **de la asimilación**, basada en el método de transmisión-recepción del conocimiento y su propuesta define y revaloriza el papel del profesor.

De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos (no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad); pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando. El principal aporte es su modelo de enseñanza por exposición, es decir, consiste en explicar o exponer hechos o ideas. Este enfoque es de los más apropiados para enseñar relaciones entre varios conceptos, pero antes los alumnos deben tener algún conocimiento de dichos conceptos (conocimientos previos) funcionando como un puente entre el nuevo material y el conocimiento actual del alumno, entendido como un proceso activo (constructivismo) de relación, diferenciación y reconciliación integradora en la estructura mental del estudiante. El autor menciona que estos organizadores pueden tener tres propósitos: dirigir su atención a lo que es importante del material; resaltar las relaciones entre las ideas que serán presentadas y recordarle la información relevante que ya posee. Resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: *"Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor aislado más importante que influye en el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averíguese esto y enséñese*

de acuerdo con ello". (En Díaz y Hernández, 2010, pág. 30). Para conseguir este aprendizaje se debe tener un adecuado material, las estructuras cognitivas del alumno, y sobretodo la **motivación**.

Ausubel propone que entre más organizada y centrada sea la enseñanza, mejor aprenderán las personas, y que el aprendizaje progresa de manera deductiva y no de manera inductiva. El punto central es que el aprendizaje es un proceso constructivo interno, y la enseñanza debería plantearse como un conjunto de acciones dirigidas a favorecer tal proceso (mapas mentales, redes semánticas, entre otros).

Desde la perspectiva más general, los enfoques cognitivos de la motivación explican ésta en términos de una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace, planteando que las personas están fuertemente guiadas por las metas que establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas: teoría de la atribución de Weiner, la explicación sobre la desesperanza aprendida que aporta Sheligman, el modelo de TARGETT, el modelo de Ames para fomentar la motivación mediante el aprendizaje autorregulado, entre otras.

Finalmente, cabe señalar que éstas teorías han aportado una distinción importante entre los factores motivacionales relacionados con la persona y los relacionados al entorno o contexto, destacando el papel de las representaciones, la posibilidad de establecer metas y planes, así como la importancia del autoconcepto y del lugar del control (interno o externo) de los procesos motivacionales. Es importante señalar también, que hay desarrollos recientes desde el enfoque cognitivo, respecto a la interrelación de las estrategias y enfoques de aprendizaje con los aspectos motivacional-afectivos y volitivos (Díaz y Hernández, 2010); aspectos que abordaremos con mayor amplitud a lo largo del presente trabajo.

1.2.3 El Humanismo

El papel que juega el enfoque humanista en la educación es importante, ya que aporta principios y marcos interpretativos sobre los aspectos socioafectivos del comportamiento que los enfoques Conductista y Cognoscitivista no abordan. Para la visión humanista, el énfasis está puesto en la persona total, en sus necesidades de libertad, autoestima, sentido de

competencia, capacidad de elección y autodeterminación, por lo que sus motivos centrales se orientan por la búsqueda de la autorrealización personal.

Los psicólogos humanistas como Carl Rogers (1902-1987), propusieron algunas ideas sobre los procesos mentales en los que se enfatiza la libertad de los individuos a la hora de tomar el rumbo de sus vidas. En concreto, Rogers (1989), creía que la personalidad de cada persona se desarrollaba según el modo en el que consigue ir acercándose a (o alejándose de) sus objetivos vitales, sus metas. Rogers agrupa bajo el nombre de visión positiva a cuestiones como el amor, afecto, atención, crianza y demás. Rápidamente se extendieron las ideas de la corriente humanista al ámbito académico de la psicología, teniendo como principales promotores de sus principios a Maslow (1978), Allport (1921) y Murphy (1998) entre otros (Tirado, et al., 2010).

Rogers ha sido una de las figuras rectoras de la Psicología Humanista y su obra dio lugar a la educación Centrada en el Estudiante; que tiene como planteamiento fundamental que el individuo tiene la capacidad suficiente para manejar en forma constructiva todos los aspectos de su vida, que potencialmente pueden ser reconocidos por la conciencia. Propone la idea de que en las personas existe un impulso hacia el desarrollo, con una jerarquía de necesidades que va desde las básicas o de déficit: fisiológicas y de seguridad, hasta las superiores o de desarrollo personal: estima, relaciones afectivas, logro, estéticas, de conocimiento y autorrealización.

En éste contexto, se identifica la existencia de dos necesidades que se traduce en lo que motiva al estudiante: la necesidad de ser positivamente estimado por los demás y la de formarse un juicio positivo de sí mismo. Dentro de este marco, se destaca la idea de que el profesor es un facilitador del aprendizaje, es quien debe crear un clima de aceptación en el grupo y asumir una perspectiva no-directiva en el marco de un Enfoque Centrado en el Alumno como persona. Evidentemente, el respeto a la individualidad, la comprensión y aceptación de la persona, resultan más importantes que cualquier técnica didáctica. Dicho de otro modo, éste enfoque fomenta la **motivación intrínseca** mediante programas de desarrollo humano, autoconocimiento y fomento de la autoestima (Díaz y Hernández, 2010). Estos principios los transfiere al comportamiento de un educador no directivo:

- La comprensión empática: el profesor desde el interior las relaciones de un estudiante.
- La autenticidad y congruencia: el profesor debe ser una persona verdadera y auténtica consigo misma y con los demás.
- La consideración, aceptación y confianza en el otro: el profesor debe aceptar la individualidad de cada estudiante, y asegurarse de que tiene suficientes posibilidades personales de lograr lo que se propone.

En el contexto de esta didáctica, Rogers atribuye al profesor un papel predominante de proveedor de experiencias para la apropiación de saberes y promotor del conocimiento de los estudiantes; donde cualquier tipo de directividad podría ser perjudicial para su crecimiento personal ya que considera que “nadie aprende nada bajo presión” (Tirado, et al., 2010, pág. 43).

1.2.4 Sociocultural o Histórico-Cultural

Por último, el enfoque Histórico-Cultural de la Psicología educativa tiene como núcleo principal el estudio de la *conciencia* en todas sus dimensiones; es decir, pone énfasis en el papel que tienen las interacciones sociales en el aprendizaje, fomentando el desarrollo de la agencia y autorregulación, ejercido mediante el lenguaje. Dicho proceso materializa así las significaciones construidas que servirán de base para que puedan significar sus experiencias construyendo su conciencia, mediando de este modo, en su forma de sentir, pensar y actuar (Lucci, 2006).

Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) es considerado el precursor del constructivismo social. A partir de él, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Algunas de ellas amplían o modifican algunos de sus principios, pero la esencia del enfoque constructivista social permanece. Lo esencial de la teoría de Vygotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial, considera que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico, como lo considera primordialmente Piaget y el Conductismo.

Vygotsky enmarca cinco conceptos fundamentales: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación,

aparte de postular el origen social de los procesos **motivacionales**, ya que considera que las motivaciones se apoyan en la cultura. Afirma que tanto las motivaciones más primarias (búsqueda de alimento), como las más sociales (poder, logro,) se aprenden y modelan en torno a una serie de procesos e instituciones sociales que son propias a un determinado contexto histórico-cultural; ocurriendo posteriormente un proceso de internalización de la motivación, donde el individuo hace suyas una serie de necesidades previamente asumidas por su comunidad de referencia. En éste sentido, las interacciones con los otros y la acción tutorial de los agentes educativos resultan componentes indispensables para explicar la internalización de la motivación por aprender. Un constructo relevante para la visión sociocultural y uno de los fines de la educación más relevantes de la motivación es el de *agencia*, entendiendo por ésta al estilo personal, la autoconfianza y el autocontrol que permiten al individuo a actuar tanto de una manera socialmente aceptable como personalmente significativa (Sizer, 1973; Citado en Díaz y Hernández, 2010).

En virtud de los enfoques mencionados anteriormente, y sin minimizar el papel que puedan tener las recompensas externas o la búsqueda de la aprobación de los demás, tanto en el enfoque Humanista como en el enfoque Cognoscitivista consideran a las personas como activas y curiosas, deseosas de comprender, resolver problemas o sentirse exitosas y competentes, anteponiendo la motivación intrínseca a la extrínseca. En el caso de la visión Sociocultural, también destaca el papel de la organización social en el aula que conduce a motivos ligados a promover la autonomía del alumno, la conciencia de responsabilidad personal-social y la acción voluntaria. A pesar de que los enfoques de estas perspectivas son distintos, en gran medida se puede reconocer en todas ellas una tendencia o motivo central para el ser humano, es decir se trata de convertirse en un agente causal que propone, dirige y controla sus propias acciones (Díaz y Hernández, 2010).

En síntesis, la distinción básica entre las grandes corrientes revisadas y el Constructivismo moderno, radica en la forma en que se concibe el conocimiento. Para el conductismo, el conocimiento consiste fundamentalmente en una respuesta pasiva y automática a factores o estímulos externos que se encuentran en el ambiente. El Cognitivismo considera el conocimiento básicamente como representaciones simbólicas en la mente de los individuos. El Humanismo por su parte, aborda aspectos socioafectivos del comportamiento, poniendo

principal atención en la persona total, en sus necesidades de libertad, autoestima, sentido de competencia, capacidad de elección y autodeterminación, por lo que sus motivos centrales se orientan como ya lo mencionamos, en la búsqueda de la autorrealización personal. Ahora bien, la Teoría Histórico Cultural, considera que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico; resaltando cinco conceptos fundamentales: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación. Por último, el Constructivismo, que como el término lo sugiere, concibe al conocimiento como algo que se construye, algo que cada individuo elabora a través de un proceso de aprendizaje, siendo el conocimiento no algo fijo y objetivo, sino algo que se construye y, por consiguiente, resulta ser una elaboración individual relativa y cambiante; generando a su vez sus propias reglas y modelos mentales con los que damos sentido y significado a nuestras experiencias y acciones.

Con frecuencia, el Constructivismo también se considera una Teoría Cognitiva, puesto que postula la existencia de procesos mentales internos. Además, el supuesto fundamental del Constructivismo es que los seres humanos construyen, a través de la experiencia, su propio conocimiento y no simplemente reciben la información procesada para comprenderla y usarla de inmediato; es necesario crear modelos mentales que puedan ser cambiados, amplificados, reconstruidos y acomodarlos a nuevas situaciones. El aprendizaje, dicho en forma simple, es el proceso de ajustar nuestras estructuras mentales para interpretar y relacionarnos con el ambiente. Desde esta perspectiva, el aprender se convierte en la búsqueda de sentidos y la construcción de significados, siendo un proceso de construcción y generación.

Puesto que a lo largo de este texto hablaremos de la importancia de la motivación ejercida por el docente y sus efectos en el aprendizaje significativo, y en virtud de que este tipo de aprendizaje es piedra angular de la adquisición del conocimiento; a continuación presento el tema de aprendizaje significativo desde dos vertientes: por un lado, desde la teoría cognoscitivista de Ausubel y por el otro, desde el Enfoque Centrado en la Persona de Rogers.

1.3 Aprendizaje significativo

Si bien es cierto que el aprendizaje, a pesar de ser universal y ocurrir durante toda la vida, no es tan simple como parece, psicólogos y profesores siguen poniéndose de acuerdo sobre cuáles son los aspectos más importantes en este proceso.

La actividad significativa es un conjunto de experiencias estimulantes organizadas coherentemente que buscan que el alumno tenga un aprendizaje significativo y como la Psicología del aprendizaje en el salón de clase se ocupa principalmente de la adquisición y retención de grandes cuerpos de significado, es importante que hagamos explícito desde el principio lo que queremos decir con significado y aprendizaje significativo. Si consideramos que aprender no sólo es acumular información o ejercitar habilidades, hablamos que el aprendizaje se compone no sólo de representaciones personales, sino que además se sitúa en el plano de la actividad social y la experiencia compartida (Calero, 2008).

En la década de los sesenta Ausubel (1918-2008)), uno de los psicólogos educativos que marcaron el movimiento cognoscitivista de la época; elaboró una serie de teorías y estudios relevantes acerca de cómo se produce el aprendizaje en el ámbito escolar. Su teoría postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Podríamos caracterizar su postura como constructivista, cuando menciona que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, ya que el sujeto se encarga de transformarla y estructurarla; y si partimos desde su punto de vista interaccionista, menciona que los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz.

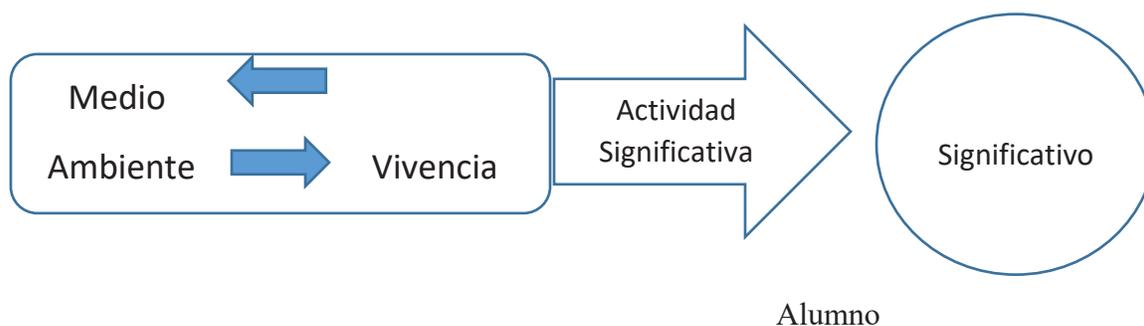


Figura 2. Teoría del aprendizaje significativo
Fuente: Calero, 2008

Al concebir al alumno como un procesador activo de la información, considera que el aprendizaje se da de manera sistemática y organizada, pues consiste en un proceso complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (en el que el alumno reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales), considera que es factible que no todo el aprendizaje significativo en el aula deba ocurrir por descubrimiento.

Ausubel (1981) diferencia dos dimensiones posibles entre los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el aula:

1. La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento.
2. La relativa a la forma en que se incorpora el conocimiento en la estructura de conocimientos o en la cognitiva del aprendiz.

En la primera dimensión encontramos a su vez dos tipos de aprendizajes posibles: por recepción y por descubrimiento; y en la segunda dimensión encontramos dos modalidades: por repetición y significativo. Sostiene que el aprendizaje significativo se da al relacionarse las nuevas ideas con las antiguas. La interacción de estas dos dimensiones se traduce en las denominadas situaciones del aprendizaje escolar: aprendizaje por recepción-repetitiva; por descubrimiento-repetitivo; por recepción significativa, o por descubrimiento-significativo. Es importante señalar que estas situaciones deben pensarse como un continuo de posibilidades, donde se entretujan la acción docente y los planteamientos de enseñanza, es decir, en la primera dimensión: cómo se provee al alumno de los contenidos escolares y la actividad cognoscente y afectiva del aprendiz; y en la segunda dimensión: cómo elabora y reconstruye la información.

Es evidente que el aprendizaje significativo es más importante y deseable que el aprendizaje repetitivo si se trata de situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación. Resalta que en situaciones de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje receptivo no es siempre memorístico ni el aprendizaje por descubrimiento es siempre significativo ya que ambos pueden realizarse a nivel mecánico y a nivel significativo.

En conclusión, Ausubel (1983) considera que el aprendizaje significativo es el proceso que involucra una interacción entre la información nueva, por adquirir y una estructura específica del conocimiento que posee el aprendiz, llamado *concepto integrador*. Dicho de otro modo, este aprendizaje ocurre cuando la nueva información se enlaza a los conceptos o proposiciones integradoras que existen previamente en la estructura cognoscitiva del que aprende. Considera que el almacenamiento de la información en el cerebro sucede como un proceso altamente organizado, en el cual se forma una jerarquía conceptual donde los elementos más específicos del conocimiento se anclan a conocimientos más generales, e incluso a una asimilación; por lo que, la estructura cognoscitiva se define como una estructura jerárquica de conceptos, producto de la experiencia del individuo. Visto así, la definición a éste término también se entiende como el proceso cognoscitivo mediante el cual, el individuo emplea los mecanismos para retener la información que le va a ser útil en su desarrollo personal, incrementando sus conocimientos.

En líneas generales, un aprendizaje que tenga significancia en el individuo promueve el análisis, la reflexión, la intuición y la investigación, entre otros y tiene su sustento en las teorías cognoscitivas del aprendizaje y el constructivismo, que fundamenta a la pedagogía crítica e innovadora en la educación moderna (Calero, 2009). Lo anterior se puede representar con el siguiente diagrama:

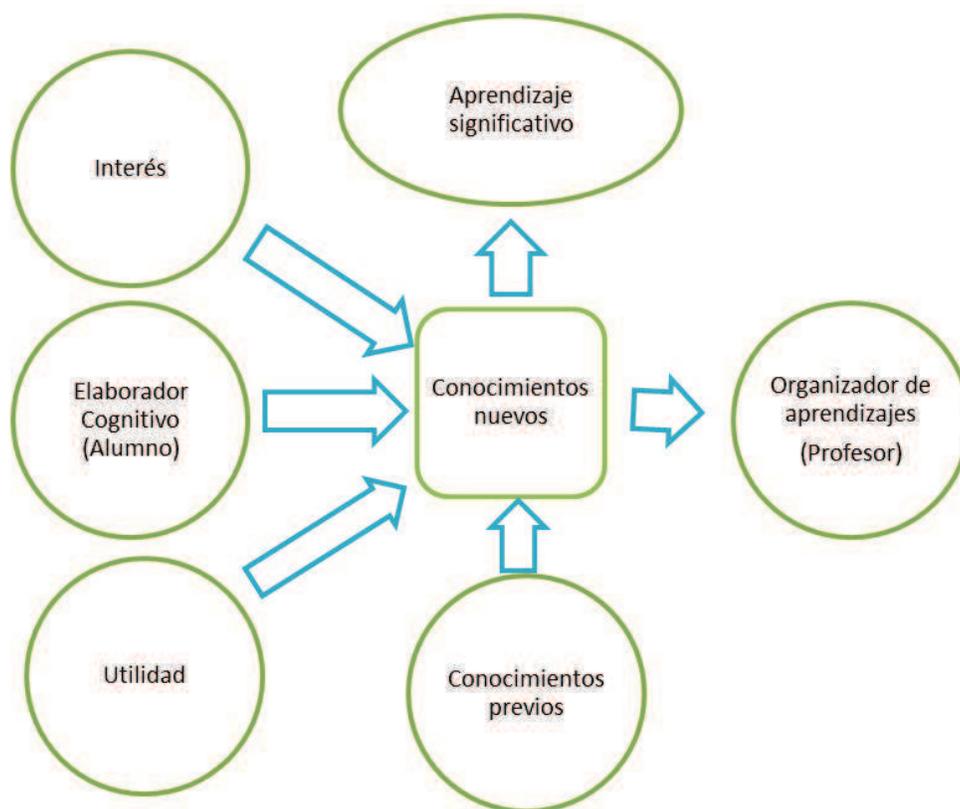


Figura 3. Teoría constructivista del aprendizaje significativo

Fuente: Calero, 2008

Por su parte, Rogers (1902-1987) menciona que educar en el marco de la Psicología Humanista, reside en facilitar y promover en el educando, el despliegue de sus potencialidades como persona para que pueda llegar a ser lo que de hecho ya es; y que experimente al mismo tiempo, su vida desde una existencia auténtica, que se logra con la ampliación del horizonte de significatividad, entendiéndolo como horizonte de significatividad, el ayudar al educando a alcanzar la frontera de su relación emocional, cognitiva, axiológica, de sentido y práctica con los objetos del conocimiento desde su propia experiencia y existencia con la finalidad de autorrealizarse, enfocándose en una educación orientada a potenciar la naturaleza de la persona en sí misma y su trascendencia.

Rogers (1989) menciona que el proceso de aprendizaje significativo se desencadena cuando:

- El aprendiz se enfrenta con situaciones que percibe como problemáticas y con significado en su vida no tan solo escolar, sino fundamentalmente personal.

- El facilitador del aprendizaje significativo es capaz de relacionarse auténtica y coherentemente con el educando; es decir, cuando el profesor expresa con precisión sus actitudes y sentimientos porque se vincula de persona a persona con el alumno.
- El docente acepta al estudiante tal como es y le expresa el respeto que experimenta hacia él como persona.
- El profesor, trata de comprender los sentimientos más profundos y significativos del aprendiz e intenta hacérselo sentir.
- El alumno vivencia experiencialmente las actitudes de aceptación, comprensión empática y respeto incondicional que el docente dirige hacia él.

Finalmente, enuncia dos aspectos fundamentales que deben constituir la perspectiva educativa del Enfoque Centrado en el Estudiante, en el que, las dos funciones más importante del docente que adopta esta perspectiva son, por un lado, adoptar por convicción el supuesto de que “cuando se hallan en contacto real con los problemas de la vida, los alumnos desean aprender, crecer, descubrir y crear.” (Op. Cit., pág. 255); y por otro, derivada de la anterior, que su principal quehacer y compromiso como docente es “crear en el aula un clima tal que permita el desarrollo de esas tendencias naturales.” (Op. Cit., pág. 255), de aquí que, Rogers ve en el académico, un facilitador o promotor del aprendizaje significativo.

Es así como Rogers asegura las bases sobre las que se desarrollará, a partir de las siguientes dos décadas, la perspectiva educativa del Enfoque Centrado en la Persona y en consecuencia la visión educativa de la orientación humanista de la Psicología; en la que establece que:

- 1) Es un proceso humano y humanizante complejo, es decir, multidimensional y permanentemente dinámico.
- 2) Promueve y facilita en el ser humano, su proceso de autorrealización y de incorporación social al mundo, a través de la adopción consciente y libre de costumbres, creencias, principios y valores, que le permitan coexistir integralmente y en armonía con los Otros.
- 3) Expresa su creatividad; hacerse consciente y responsable del mundo del que forma parte en todas sus dimensiones y complejidad.
- 4) Desarrolla ampliamente su esfera emocional-afectiva, su autoconciencia, su autonomía y al mismo tiempo su sensibilidad interpersonal y comunitaria.

Rogers (1996) señala que sólo cuando el estudiante logra utilizar y aplicar la información que consigue del mundo en el ámbito de su interés personal, comienza a aprender significativamente; pues en ese momento se encuentra en la disposición psicológica de asimilar e integrar conscientemente el saber y desarrollar con ello destrezas, habilidades y capacidades que lo transforman profundamente como persona. Es importante recalcar que no excluye ni el ingrediente cognitivo, ni la dimensión emocional de este tipo de aprendizaje, pues sólo en la medida en que el individuo se involucra totalmente en el proceso, este se podrá desenvolver completamente potenciando los recursos del estudiante.

Resulta asimismo interesante señalar que la Psicología Humanista en general enfatiza que el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje es la relación interpersonal entre el educador y el educando y que, más allá de los roles que jueguen cada cual en cada momento del proceso e incluso más allá de los factores socioculturales que los afectan, esencialmente se vinculan entre sí por medio de su experiencia subjetiva; es decir, de su particular forma de experimentar el mundo de los Otros y del Ser; sin descartar la importancia del efecto del contexto sociocultural en el proceso evolutivo de la persona.

En síntesis, se comprende que un aprendizaje que tenga significancia en el individuo, promueve el análisis, la reflexión, la intuición, la investigación entre otros y tiene su sustento en las teorías cognoscitivas del aprendizaje y el constructivismo, que fundamenta a la teoría crítica e innovadora en la educación moderna.

Atender los aspectos motivacionales favorables para relacionar lo que se aprende con lo que ya se sabe o puede saber, es un rasgo esencial que nunca debe omitirse, y supone poner en relieve el proceso de construcción de significados como elemento central de la enseñanza: *aprendizaje significativo*; es por ello que Calero (2008), considera que aprender es sinónimo de comprender y que debe considerarse a la **motivación** un aspecto prioritario, ya que se ha demostrado que ante igual inteligencia, aprende más aquel sujeto que se encuentra motivado que aquél que no lo está. Atender los aspectos motivacionales favorables para un aprendizaje significativo, es un rasgo esencial que debe considerarse, ya que pone en relieve el proceso de construcción de significados como elemento central de la enseñanza y por lo tanto de la presente tesis.

CAPÍTULO II

FACTORES QUE CONTRIBUYEN EN LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO PARA ALCANZAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El factor que más influye en el aprendizaje, es lo que el alumno ya sabe.

Averigüe esto y enséñele a partir de él.

David Ausubel

Si partimos de que el aprendizaje es un proceso continuo, en el que debemos ser innovadores, deberíamos entonces tratar de construir un ambiente educativo en el que la reflexión y la acción sobre la realidad enseñaran a transformarla (Lafarga y Gómez del Campo, 1992).

En el presente capítulo, se hace una revisión de la aproximación constructivista del aprendizaje y la enseñanza; el Aprendizaje Centrado en el Alumno; el concepto de Zona de Desarrollo Próximo; así como las metodologías didácticas para enseñar y aprender contenidos curriculares y de competencia. Se mencionan los principales factores que contribuyen en el desarrollo de la motivación del alumno, como son: factores ambientales, motivación intrínseca y extrínseca, la formación del docente como facilitador del aprendizaje y el manejo efectivo que haga de la motivación.

2.1 La aproximación constructivista del aprendizaje y la enseñanza

Piaget (1972, Citado en Hernández, 1999), considera que en la construcción del aprendizaje significativo, la base está en la contraposición de los hechos y experiencias con los conceptos y principios; donde el alumno aprende a construir el conocimiento de una manera activa, preferentemente por descubrimiento. Es por ello que el Constructivismo es mucho más que una simple metodología activa que se limita a recoger hechos y experiencias, sin realizar una conceptualización para interpretarlos (Calero, 2009).

Cabe señalar que en la concepción Constructivista, el aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno (mediante el cual construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento), además de ser un proceso de naturaleza social y

cultural de los saberes, en el que es necesario una actuación externa, planificada y sistemática, que lo oriente y guíe en la dirección prevista; se trata entonces de un proceso de *enseñanza*.

En este sentido se comprende a la enseñanza como una ayuda en términos de facilitación de dicho proceso de aprendizaje, cuya finalidad es que los alumnos aprendan de manera lo más significativa posible los conocimientos necesarios para su desarrollo personal y para el desarrollo de su capacidad de comprensión de la realidad y de actuación en ella. En éste sentido se comprende que el Constructivismo se fundamenta en que los conocimientos se originan y desarrollan a través de las construcciones internas que el niño procesa en la mente; donde los aprendizajes son el resultado de dicho proceso. Por eso, Piaget (1964, Citado en Calero 2008) plantea que *“el aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración. El verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona”* (pág. 10). Piaget considera también que el aprendizaje infantil tiene sus principios en el desarrollo del ciclo vital del niño y por eso a través de sus investigaciones, responde a las siguientes interrogantes: ¿Cómo y qué debe aprender el niño?, ¿Qué procesos debe seguir para aprender? y, ¿Para qué aprende?

Como lo abordé en el capítulo anterior, aunque los enfoques constructivistas difieren entre sí en algunos aspectos, comparten el principio de la importancia de la actividad mental constructiva del alumno para la realización de los aprendizajes escolares; teniendo como sustento la idea de que la finalidad de la educación es promover los procesos de crecimiento personal del alumno, enriqueciendo su conocimiento del mundo físico y social. Además el Constructivismo como epistemología rechaza la concepción del alumno como un mero receptor de los saberes, y que su desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. Por el contrario, supone que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, permitiendo así a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado; conjuntando el cómo y el qué de la enseñanza. Por lo que el quehacer del docente es de vital importancia en la construcción de dichos saberes.

De acuerdo con Coll (1990, Citado en Díaz y Hernández, 2010), la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, ya que él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes al ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración; es decir, el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar el conocimiento escolar, debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es el resultado de un proceso de construcción ya elaborado por los contenidos curriculares.
3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno realice una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar dicha actividad mental.

Al respecto, Piaget (1972, Citado en Calero, 2008) define que el aprendizaje constructivista no es estático, sino que lo mueve lo que denomina *invariantes funcionales*, que constan de:

I. Organización La estructura cognitiva se organiza a medida que se van adquiriendo y modificando, mediante la adaptación, en un proceso de categorización, sistematización y coordinación de las estructuras cognitivas, ayudando al alumno a ser selectivo en sus respuestas a objetos y acontecimientos. Este aspecto comprende dos procesos:

- **Equilibrio:** La cual considerada una característica de madurez emocional y de esfuerzo continuo para mantener la estructura cognitiva en el punto medio. Si el conocimiento se logra a través de un equilibrio desequilibrante, entonces el proceso es alternado entre equilibrio-desequilibrio-equilibrio (reequilibrio) y así sucesivamente.
- **Reequilibrio:** Es una modificación o construcción de nuevos esquemas del alumno, que depende de la ayuda pedagógica y del ambiente reforzador requerido. Es aquí donde las destrezas del docente y la correcta metodología de enseñanza, así como la utilización de incentivos motivacionales, será la superación del desequilibrio y el dinamismo y dosificación del aprendizaje que el alumno experimente, lo que le permitirá llegar a un aprendizaje.

II. Adaptación La adaptación desde el punto de vista psicológico es el cambio en la cualidad, intensidad o claridad de una experiencia sensorial que se realiza mediante un estímulo continuo, en el que la adaptación pone al alumno en relación con el medio y en condiciones de procesar información, comprendiendo así los procesos de asimilación y acomodación.

- **Asimilación:** Proceso mediante el cual se integran nuevos conocimientos a la estructura mental del niño y lo hace suyo. Dicho de otro modo, la asimilación es la acción del sujeto sobre el objeto.
- **Acomodación:** Es el cambio que sufre la estructura cognitiva del alumno para incluir la nueva experiencia. . Se dice que es un proceso de búsqueda de equilibrio cuando los conceptos nuevos están en conflicto con los conceptos previos a través de la asimilación.

En conclusión, al ingresar nuevos elementos en nuestra estructura mental, ya sea por los sentidos o por el razonamiento, ésta se modifica y enriquece en función de las nuevas asimilaciones y acomodaciones y es éste continuo proceso de establecimiento de equilibrios entre las ideas viejas y nuevas, una parte esencial de todo aprendizaje.

Lo anterior se muestra en el siguiente esquema:

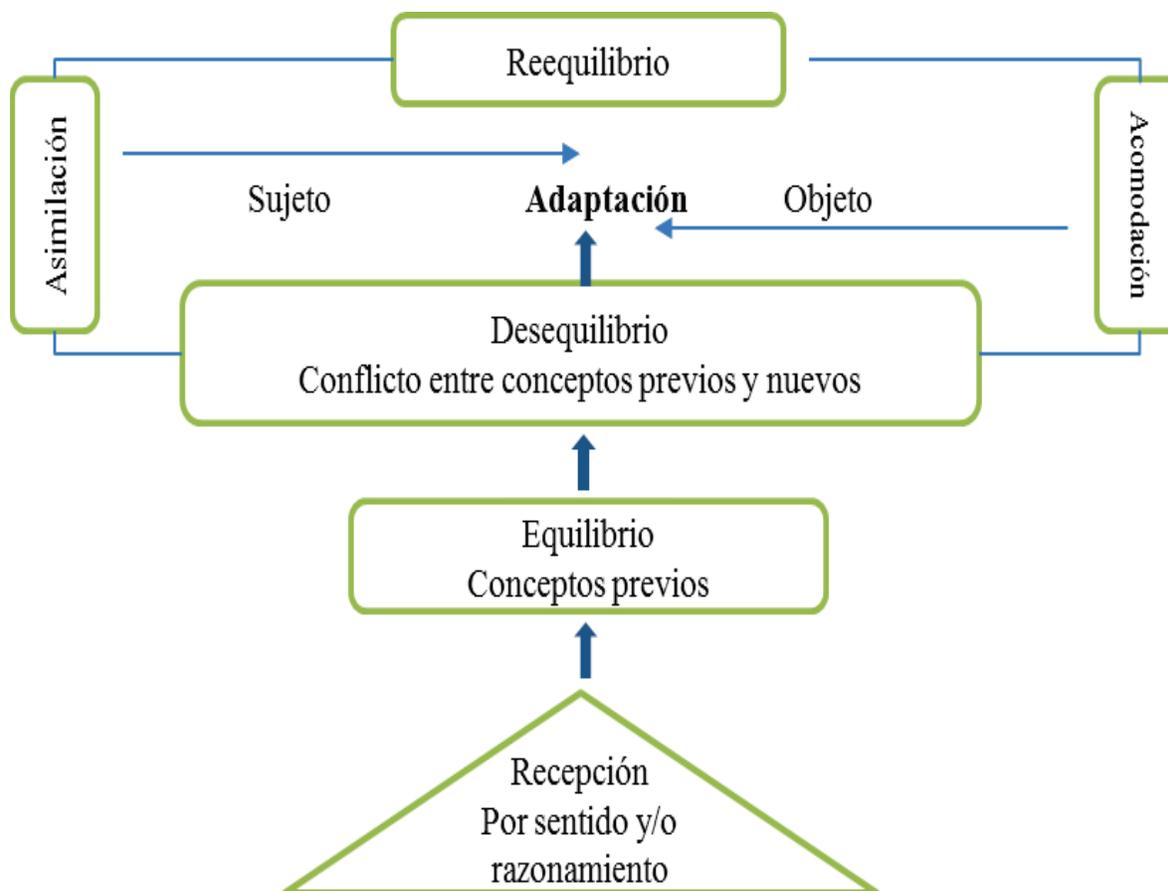


Figura 4. Proceso de Aprendizaje Constructivista.
Fuente: Calero (2008)

Calero (2009), dice que es importante señalar que en las elaboraciones funcionales, “*La construcción cognitiva no se dan en aislado de los factores afectivos y volitivos, sino que operan correlacionados, de manera que la modificación de uno de ellos, comporta una alteración de los otros; es decir, el aumento del nivel afectivo y motivacional, genera un conocimiento más penetrante a una decisión más eficaz. Una comprensión y conocimiento más cabal, elevará el caudal afectivo y volitivo; y una tendencia y empeño en la conducta, reforzará la dimensión afectiva e intelectual*” (pág. 45). Si por su parte, hablamos de las funciones estructurales se dice que “*Es necesario que el profesor utilice incentivos motivacionales que favorezcan el desequilibrio primero y luego un reequilibrio a partir de*

la actividad significativa del alumno, para que el estudiante tome conciencia de éste desequilibrio y que se motive para superarlo, siendo tarea esencial del docente” (pág. 46).

Así concebido el proceso de construcción del conocimiento, el aprendizaje es el proceso mediante el cual el individuo, por su propia actividad, cambia su conducta, su manera de pensar, de hacer y de sentir; modificando así, su manera de ser. Dicho de otra manera, gracias al aprendizaje, el individuo enriquece o modifica su información, realiza tareas de manera diferente y cambia su actitud o puntos de vista. Como ya mencionamos, el aprendizaje es un proceso activo, y es efectivo cuando responde a una necesidad o un objetivo del aprendiz, es decir, cuando se adecua a un interés o a un propósito; donde los aprendizajes o la experiencia previos, estimulan nuevos aprendizajes por asociación, en especial, cuando esa experiencia fue satisfactoria o agradable. Dicho aprendizaje de nuevos conocimientos, destrezas y actitudes, son el resultado de una actividad individual intransferible, ya que cada persona tiene que aprender por sí misma, que aunque el aprendizaje escolar refiere un contexto grupal, el aprendizaje y los cambios se efectúan dentro del individuo, en cada uno a su manera.

En situaciones escolares, la enseñanza ayuda al aprendizaje, al guiar las experiencias para la construcción del conocimiento. Por ello, para promover aprendizajes satisfactorios, los profesores deben de tener cuidado de no excluir uno o más elementos de la trilogía de sus componentes: *condiciones, procesos y resultados*; ya que es muy común que durante el aprendizaje, los docentes se preocupen por los procesos y los resultados, y omitan la importancia de las condiciones del aprendizaje, resultando más sencillo responder al “Qué” de los resultados, al “Cómo” de los procesos, que al “Cuándo, Dónde o con Quien” de las condiciones.

Cabe señalar, que cada uno de esos componentes es a su vez muy variado, es decir, hay distintos tipos de resultados, de procesos y de condiciones. Cuando el niño satisface sus necesidades y disfruta lo que hace, logra mejores aprendizajes; en un ambiente donde las condiciones son favorables:

- Crear un ambiente de confianza y alegría entre el docente y sus alumnos.
- Enlazar los nuevos conocimientos con sus experiencias y conocimientos previos, es decir, proponer a los niños a hacer cosas parecidas a las que él realiza en su día a día en su vida familiar.

- Resolver por sí mismo sus propias hipótesis, haciendo sus propias deducciones sin temor a la equivocación.
- Proponer la resolución de problemas, que impliquen desafíos, es decir, hacer algo que no saben hacer, retando a su imaginación y a sus propias habilidades.
- Posibilitar aprendizajes útiles para su vida diaria.
- Realizar trabajo en grupo al interactuar con sus compañeros y profesores en un ambiente de integración y confianza (Calero, 2008).

En síntesis, dado que la concepción constructivista es un conjunto de principios, la reflexión sobre lo que se hace y por qué se hace, es muy importante; por ello, es necesario considerar que el profesor debe practicar un “pensamiento estratégico” y ser capaz de dirigir y regular la situación en torno al aprendizaje, con el fin de ajustarla a los objetivos que persigue. Es importante señalar que la complejidad de la tarea del profesor no se reduce a aquello que envuelve su función *formadora* en relación a sus alumnos, también tiene que ver en las tareas relacionadas con la creación de contextos humanos específicos de *relación*, que debe aprender a manejar en forma constructiva para lograr un aprendizaje verdaderamente significativo.

2.2 Aprendizaje Centrado en el Alumno

El enfoque constructivista prioriza el acto de enseñar a los alumnos a *aprender a aprender*, para posibilitar sus interaprendizajes y autoaprendizajes, ya que sostiene que el aprendizaje no depende sólo de la enseñanza. Es usar un programa de aprendizaje propio, descubrir el conocimiento y no repetir conceptos ajenos; y el docente estimula al aprendiz a confiar en sus potencialidades a fin de impulsar sus reflexiones y creatividad; de este modo la calidad de su aprendizaje será la calidad de su esfuerzo. Se dice que hay que preocuparse menos del qué se aprende y más del cómo se aprende, pues incitar a los niños a aprender a aprender les permite fortificar la habilidad de continuar aprendiendo por sí mismos, en diferentes situaciones, por medio del autocontrol y la autodirección personal. No olvidemos que la curiosidad de un niño es un impulso sano y útil para su desarrollo, y que para ser constructor de sus conocimientos, debe estar dotado de materiales y herramientas, espacios, tiempos y organización social; que

además el aprendizaje es resultado de la actividad, y la actividad se facilita si el aprendiz está motivado (Calero, 2008).

De acuerdo con Mc Combs y Vakili (2005), el diseño de experiencias o ambientes educativos centrados en el aprendizaje del alumno debe integrar una doble perspectiva, es decir, por un lado *la persona que aprende*, cargado de sus experiencias, perspectivas, intereses, necesidades, conocimientos previos, enfoques y estilos, entre otros; y por el otro lado, *los procesos de aprendizaje mismos*, refiriéndonos al conocimiento disponible acerca de cómo se aprende y las prácticas de enseñanza más efectivas para promover altos niveles de motivación, aprendizaje y desempeño para todos los aprendices.

A finales de los noventa, la Asociación Psicológica Americana (APA) al integrar la investigación y la teorización proveniente de la Psicología de la Educación, y con la finalidad de establecer los principios que proporcionaron un marco de referencia para las reformas curriculares, así como el rediseño de los procesos educativos; establecen los principios que relacionan los factores cognitivos y metacognitivos; motivacionales y afectivos; del desarrollo sociales y relacionados con las diferencias individuales de los aprendices.

En base a lo anterior, se plantean catorce principios que presento en el siguiente cuadro:

Factores cognitivos y metacognitivos	<p>Principio 1 <i>Naturaleza del proceso de aprendizaje</i> El aprendizaje de contenidos complejos es más efectivo cuando consiste en un proceso intencional de construcción de significados a partir de la información y la experiencia.</p> <p>Principio 2 <i>Metas del proceso de aprendizaje</i> El aprendiz exitoso puede crear, a lo largo del tiempo y mediante soporte y apoyo instruccional, representaciones del conocimiento significativas y coherentes.</p> <p>Principio 3 <i>Construcción del conocimiento</i> El aprendiz exitoso puede vincular de manera significativa la nueva información con el conocimiento que ya posee.</p> <p>Principio 4 <i>Pensamiento estratégico</i> El aprendiz exitoso puede crear y emplear un repertorio de estrategias de pensamiento y razonamiento para alcanzar metas de aprendizaje complejo.</p> <p>Principio 5 <i>Pensar acerca del pensamiento</i> Las estrategias de alto nivel que permiten seleccionar y monitorear las operaciones mentales facilitan el pensamiento creativo y crítico.</p> <p>Principio 6 <i>Contexto del aprendizaje</i> El aprendizaje está influido por factores ambientales que incluyen: la cultura, la tecnología y las prácticas instruccionales.</p>
Factores motivacionales y afectivos	<p>Principio 7 <i>Influencias motivacionales y emocionales sobre el aprendizaje</i> La motivación del aprendiz determina qué y cuánto aprende. La motivación por aprender, a su vez, está influida por los estados emocionales, creencias, intereses y metas, hábitos de pensamiento, de la persona que aprende.</p> <p>Principio 8 <i>Motivación intrínseca por aprender</i> La creatividad del aprendiz, sus posibilidades de desplegar pensamiento de alto nivel y su curiosidad intrínseca contribuyen a su motivación por aprender. La motivación intrínseca puede estimularse mediante tareas con un nivel óptimo de novedad y dificultad, relevantes a los intereses de la persona y que le permiten un control y una toma de decisiones propia.</p>

	<p>Principio 9 <i>Efectos de la motivación sobre el esfuerzo</i> La adquisición de conocimientos y habilidades complejas (competencias) requiere de un esfuerzo intensivo de parte del aprendiz, así como de práctica guiada. Si no hay motivación intrínseca en el estudiante, es poco probable que surja el deseo de realizar tal esfuerzo por aprender, a menos que sea bajo coerción.</p>
Factores del desarrollo y sociales	<p>Principio 10 <i>Influencia del desarrollo sobre el aprendizaje</i> Conforme los individuos se desarrollan, encuentran tanto oportunidades como restricciones en el aprendizaje. El aprendizaje será más efectivo si se toman en cuenta las diferencias en el desarrollo en relación con diversos dominios físicos, intelectuales, emocionales y sociales.</p> <p>Principio 11 <i>Influencias sociales sobre el aprendizaje</i> El aprendizaje está determinado por las interacciones sociales, las relaciones interpersonales y la comunicación con los otros</p>
Factores relacionados con las diferencias individuales	<p>Principio 12 <i>Diferencias individuales en el aprendizaje</i> Los aprendices tienen diferentes estrategias, enfoques y capacidades para aprender, que están en función no sólo de factores hereditarios, sino que son resultado de su experiencia previa.</p> <p>Principio 13 <i>Aprendizaje y diversidad</i> El aprendizaje es más efectivo cuando se toman en cuenta los antecedentes lingüísticos, sociales y culturales de los aprendices.</p> <p>Principio 14 <i>Estándares y evaluación</i> El establecimiento de estándares de competencia que sean apropiadamente altos y desafiantes, así como la evaluación del aprendiz y de sus progresos en el aprendizaje, constituyen elementos integrales del proceso de aprendizaje. Debe incluirse evaluación diagnóstica, de proceso y de resultados.</p>

Tabla 2. Principios psicológicos centrados en el aprendiz (Asociación Psicológica Americana, en McCombs y Vakili, 2005)

Fuente: Díaz y Hernández, 2010

Como podemos observar en dichos principios, se destacan visiones de aprendizaje cognitivo y significativo que se complementan con una perspectiva social del proceso de aprendizaje en contextos escolares, la importancia del aprendizaje estratégico, de la autorregulación y los procesos afectivos y emocionales; para lograr el desarrollo de la persona, el aprendizaje complejo, las habilidades de pensamiento de alto nivel y el reconocimiento de la diversidad. Esto propicia a su vez, que los estudiantes *construyan* su propio conocimiento, compartan sus ideas, y dialoguen con *otros*, haciendo contribuciones valiosas a su grupo de trabajo (Díaz y Hernández, 2010).

Desde una perspectiva educativa liberadora, Rogers (1980, Citado en Ontoria, 2006) expresa: *«lo importante es que los hombres se sientan dueños de su propio pensamiento, y que su propia visión del mundo se manifieste, explícita o implícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros»* (pág. 20). Es evidente, que este concepto de trabajo educativo representa un nuevo factor en el cambio y desarrollo social, a través del cual las estructuras tradicionales pueden ser modificadas y, de esa manera, entrar en el mundo moderno. Esto obliga a una revisión completa de los sistemas tradicionales de la educación, sus programas y sus métodos; cuestionando así mismo, el papel tradicional del profesor e incorporando una nueva función profesional educativa, centrada en la animación y el diálogo, teniendo como eje al alumno.

Rogers (Citado en Ontoria, 2006), sintetiza lo que obtiene en su trabajo sobre Freire y en su propia experiencia con la fórmula “Si Entonces...

- Si hay una persona con actitudes facilitadoras que pueda entrar en el grupo;
- Si este facilitador está libre de una manera genuina de un deseo de controlar los resultados, respeta la capacidad del grupo para enfrentarse con sus propios problemas y tiene las habilidades para liberar la expresión individual,
- Si se escuchan en una forma respetuosa todas las actitudes y los sentimientos no importa que sean «extremistas» o «poco realistas»;
- Si los problemas que experimenta el grupo son aceptados y definidos claramente como problemas.
- Si se permiten al grupo y a sus miembros, en forma colectiva e individual, los pasos siguientes; entonces se pone en movimiento un proceso que tiene estas características:

- De algunos miembros surgirán sentimientos que han estado suprimidos durante mucho tiempo, principalmente sentimientos negativos y hostiles.
- Al encontrar que estas actitudes son aceptadas y comprendidas, un mayor número de miembros del grupo se sentirá libre para expresar toda la gama de sentimientos que experimente.
- Con una más completa expresión individual, las personas son reconocidas por sus características únicas y por sus fuerzas, y se empieza a desarrollar una confianza mutua.
- Los sentimientos más irracionales se diluyen de alguna manera al ser expresados completamente y con la retroalimentación de los miembros del grupo.
- Los sentimientos basados en experiencias comunes al grupo son clarificados y fortalecidos.
- Aumenta la confianza en sí mismo por lo que respecta al individuo y la confianza general en el grupo.
- La consideración colectiva de los problemas es más realista y está menos cargada de irracionalidad.

Por su parte, Freire (Citado en Ontoria, 2006) en su teoría La Educación Centrada en la Persona o Educación Liberadora, supone la superación del binomio educador-educando, al establecerse una relación dialógica y eliminarse la situación de dependencia o superioridad de uno sobre otro. La educación liberadora tiene «un carácter eminentemente reflexivo». *«El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educador es educado a través del diálogo, y el educando, al ser educado, también educa...»* (pág. 23).

La «educación democrática» o Centrada en la Persona se identifica con los siguientes objetivos establecidos por Rogers, (1972, Citado en Ontoria, 2006): *«Ayudar a los alumnos a convertirse en individuos capaces de tener iniciativas propias para la acción y de ser responsables de sus acciones; que sean capaces de una elección y autodirección inteligentes; que aprendan críticamente, con la capacidad de evaluar las contribuciones que hacen los demás; que hayan adquirido conocimientos relevantes para la resolución de problemas, que, fundamentalmente, sean capaces de adaptarse, flexible e inteligentemente, a situaciones*

problemáticas nuevas; que hayan internalizado una modalidad adaptativa de aproximación a los problemas, utilizando toda la experiencia pertinente de una manera libre y creadora; que sean capaces de cooperar eficazmente con los demás en diversas actividades; y, finalmente, que trabajen, no para obtener aprobación de los demás, sino en términos de sus propios objetivos socializados» (pág. 25). En cuanto a las características que definen este planteamiento educativo se señalan:

- La persona facilitadora comparte con los demás, con los alumnos y posiblemente también con los padres o con los miembros de la comunidad, la responsabilidad del proceso de aprendizaje.
- El facilitador provee de recursos de aprendizaje, provenientes tanto del propio interior y de su propia experiencia como de libros o materiales o experiencias en la comunidad.
- El estudiante desarrolla su propio programa de aprendizaje, sólo o en colaboración con otros.
- Se provee de un clima facilitador del aprendizaje. La disciplina necesaria para lograr las metas del estudiante es una autodisciplina.
- La evaluación de la cantidad y de la significatividad del aprendizaje del estudiante es hecha principalmente por el mismo estudiante.
- En este clima promotor del crecimiento, el aprendizaje es más profundo, avanza más rápido y penetra más en la vida y en la conducta del alumno en comparación con el aprendizaje adquirido en la sala de clase tradicional.

Para Rogers (Citado en Ontoria, 2006) entre los beneficios de la educación que sustentan un aprendizaje significativo-experiencial, se encuentran:

La apertura a la experiencia: El individuo adquiere capacidad de escucha a sí mismo y de experimentar lo que ocurre en su interior. Se abre a los sentimientos de miedo, desaliento, dolor, coraje, ternura... Experimenta mayor confianza como medio para alcanzar la conducta más satisfactoria en cada situación existencial. El individuo es libre de convertirse en sí mismo, ocultarse tras un disfraz, progresar o regresar, y comportarse de manera destructiva para él y los demás o de manera que aumente su valor.

El cambio de comportamiento: La persona percibe una situación que le conducirá a un cambio. Se establece un enfrentamiento rígido ante el hecho amenazador y una distensión ante la aceptación de su incorporación. El hecho educativo puede presentarse o percibirse como ayuda al progreso de sí mismo o como amenaza de algún valor con el que el yo está identificado. La educación implica un crecimiento permanente, ya que el individuo vive continuamente experiencias nuevas que tiene que incorporar a su yo.

El descubrimiento y comprensión: El aprendizaje supone un descubrimiento y comprensión del mundo exterior y la incorporación a sí mismo, es decir, un aprendizaje significativo, que responde a sus necesidades e intereses.

Por lo tanto, para Rogers (Citado en Ontoria, 2006), el aprendizaje significativo es un aprendizaje centrado en el alumno como persona total; que pretende, *«liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de la indagación, abrir todo a la pregunta y a la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total...»* (pág. 26).

En conclusión, es importante señalar que los docentes deben comprender la realidad del alumno, apoyar sus necesidades básicas de aprendizaje, así como las capacidades existentes. Que cada uno de estos factores antes mencionados es de gran importancia. Ninguno puede ser ignorado, de ser así, se correría el riesgo de romper la coherencia interna del proceso de aprendizaje. El enfoque educativo centrado en el alumno considera la individualidad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, es decir, toma en cuenta a cada alumno con sus rasgos heredados, sus perspectivas, experiencia previa, talentos, intereses, capacidades y necesidades.

2.3 Zona de Desarrollo Próximo

Ahora bien, si partimos que uno de los propósitos centrales de la intervención educativa es que los estudiantes se conviertan en aprendices exitosos, pensadores críticos, analíticos y reflexivos de su propio aprendizaje, debemos de tomar en cuenta de que esto sólo será posible si las estrategias cognitivas que favorecen el aprendizaje, pasan del control del docente al alumno, que logra apropiárselas y las internaliza. Este mecanismo complejo de transferencia de estrategias, se determina de algún modo por las influencias sociales, el periodo del

desarrollo en el que se encuentra el alumno y el dominio del conocimiento involucrado; aspectos relacionados con los principios establecidos por McCombs y Vakili (2005, Citado en Díaz y Hernández, 2010).

Toda administración y ajuste de la ayuda pedagógica por parte del docente no es sencilla indudablemente sería importante mencionar la teoría del aprendizaje y el desarrollo del niño, del principio formulado por Vygotsky (2012), ya que establece que cualquier función superior humana, existe primero en forma externa: intersíquica, y sólo después en proceso particular de interiorización, volviéndose individual: intrapsíquica. Para Vygotsky, cualquier conocimiento se genera en un contexto social y culturalmente organizado, donde los factores sociohistóricos en forma de interacción social, moldean los fenómenos psíquicos a lo largo del desarrollo de la persona. De esta manera plantea un modelo psicológico del desarrollo humano donde la cultura juega un papel muy importante. Sin duda, coincide con Piaget al asumir el concepto de construcción, al mencionar que el aprendizaje se produce gracias a los procesos sociales, y es resultado de la interacción del niño con el maestro que sirve de modelo y de guía; rescatando su vez, el elemento social del aprendizaje al darle importancia al contexto social y cultural.

Vygotsky (2012) al aplicar el método histórico genético, sostiene que el aprendizaje y el desarrollo no son excluyentes, es decir, que no existe desarrollo sin aprendizaje. Menciona que el aprendizaje escolar orienta y estimula los procesos de desarrollo, que éste proceso sigue al de aprendizaje, y que crea el área de desarrollo potencial. Durante dicho proceso de aprendizaje, se advierten dos niveles: el nivel de desarrollo real definido por la capacidad de resolución de problemas, de manera autónoma e independiente; y el nivel de desarrollo potencial, definido como la capacidad de resolución de problemas sólo con ayuda de otros (padres, niños, docentes) y la distancia entre estos dos es a lo que llama *Zona de desarrollo próximo* (Coll, et al, 1999).

Dicho de otra manera, la ZDP se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente en esa área. Es en la ZDP donde puede producirse la aparición de nuevas maneras de entender y de enfrentarse a las tareas y los problemas por parte del aprendiz menos competente, gracias a la ayuda y a los recursos

ofrecidos por su o sus compañeros más competentes a lo largo de la interacción; desencadenándose el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar. Es importante señalar que la ZDP no es una propiedad de uno u otro de los participantes en la interacción o de alguna de sus actuaciones en lo individual, sino que se crea en la propia interacción en función tanto de las características de los esquemas de conocimiento sobre la tarea o contenidos aportados por el participante menos competente, como de los tipos y grados de soporte y los instrumentos y recursos de apoyo empleados por el participante más competente. Todo lo anterior significa que, haciendo referencia a la creación de ZDP, la enseñanza no tiene efectos lineales ni automáticos sobre los alumnos, sino que son en función de los alumnos en lo particular y lo que éstos aportan en cada momento al aprendizaje.

Ajustarse y crear ZDP, requiere de la variación y diversidad en las formas de enseñanza, ello significa que debemos buscar en las características de esas interacciones los procesos básicos responsables de la posibilidad de ofrecer una ayuda ajustada a las necesidades del aprendiz y puesto que es responsabilidad del profesor, él deberá ocuparse de las características de la *interacción profesor/alumno*, ya que al mismo tiempo sabemos que bajo determinadas condiciones, la *interacción entre alumnos* puede ser igualmente origen de ZDP. En el mismo sentido, y no menos importante, para que sea posible crear ZDP y avanzar en ellas no basta con cuidar sólo los aspectos cognitivos e intelectuales de la interacción en éste proceso de aprendizaje, sino también los de carácter racional, afectivo y emocional, teniendo en cuenta dos consideraciones importantes durante la enseñanza: la construcción de un clima racional y adecuado y la presencia de los contenidos de actitudes, valores y normas en el currículum adoptados por el profesor (Coll, et al, 1999).

Sin duda, todo ello implica una actitud constante tanto de observación como de sensibilidad del docente, ante lo que están haciendo o diciendo los alumnos, sirviendo como indicadores del estado en que se encuentran en su proceso de aprendizaje, así como de los elementos que les están resultando de mayor ayuda o de mayor dificultad. Si bien es cierto que esta actitud de evaluación y ajuste es importante, esto no implica que no deba existir la planificación detallada de lo que se quiere realizar, esto es, que el docente debe tener claros los objetivos que pretende y el lugar al que quiere llegar y comunicárselo a sus alumnos, generado así una

situación de clase con la fluidez suficiente para que sea posible dedicar tiempo y capacidad a la tarea de evaluar y observar el proceso que se está desarrollando. De igual manera, el uso adecuado del lenguaje es una de las características esenciales para generar un avance en las ZDP, empleando formas de comunicación lo más explícitas posible y tratar de comprobar inmediatamente en la medida de lo posible que no se han producido rupturas en la comprensión mutua (Eduars y Mercer, 1988, Citado en Coll, et al. 1999).

Por lo anterior, la interacción profesor-alumno, es en situaciones de aula, la fuente básica de creación de ZDP, como práctica diseñada con el objetivo de que alguien (alumno) aprenda determinados saberes (contenidos escolares) gracias a la ayuda sistemática y planificada de éstos saberes a alguien más competente (docente); siendo el docente un *factor* clave en la transformación del conocimiento, sin dejar de lado la importancia de la interacción cooperativa entre alumnos; sin duda, fuente importante de la comunicación y el intercambio de saberes.

2.4 Factores ambientales

El enfoque constructivista menciona que desde su nacimiento, el ser humano está dotado de capacidades naturales o innatas de desarrollo tanto biológico como psicológico, en el que nace en una cultura determinada estableciendo relación con otras personas en un ambiente social, cultural y natural; que le exigirá determinadas conductas. La teoría socio-cultural establece que la inteligencia no es lo que el niño conoce como posesión individual, sino que éste establece una relación con el objeto de conocimiento y con el profesor como un mediador o moderador en el proceso de aprendizaje de la siguiente manera:

Estímulo → Profesor → Alumno → Profesor → Respuestas

Como podemos observar, el alumno como organismo y el ambiente como cultura son inseparables y ambos reaccionan el uno sobre el otro.

Vygotsky (2012), desde su perspectiva socio-cultural asume que el conocimiento es construido en un contexto social y cultural, donde el lenguaje cumple un papel fundamental para la

interiorización y elaboración del mundo. Menciona que cualquier función superior humana, existe primero en forma externa, intersíquica y sólo después en proceso particular de interiorización, intrapsíquica. Coincide con Piaget al asumir el concepto de construcción: el aprendizaje se produce gracias a los procesos sociales, y es resultado de la interacción del niño con el maestro que sirve de modelo y de guía; rescatando el elemento social del aprendizaje. El ambiente físico y psicosocial, así como el hogar y el centro educativo en el que crece el niño, tienen gran trascendencia para su formación, es por eso que al niño debe ofrecérsele confianza, seguridad, autonomía, responsabilidad, hábitos y valores. Establece que el ambiente físico no basta, es necesario motivar el aprendizaje de los estudiantes; y es el maestro quien debe saber aprovechar con eficacia una atmósfera sin tensiones para promover el aprendizaje.

Muchos son los factores de convivencia humana que contribuyen a crear un clima propicio de aprendizaje, como: sentirse aceptado por sus compañeros, la oportunidad de hacer aportaciones valiosas en las clases y el sentido de cooperación y apoyo entre compañeros; donde el niño como agente educativo, protagonista, requiere practicar sus competencias, construir sus aprendizajes, crear nuevas ideas; requiriendo espacios educativos funcionales para que aprenda según sus necesidades e intereses y que le permitan actuar con libertad, autonomía en todos los niveles y modalidades de nuestro sistema educativo. Es importante señalar que el ambiente no es el aprendizaje mismo, pero sí un factor externo que tiene que ver con el merecimiento; en el que equipado de materiales y herramientas, espacios, tiempos y organización social, se propicia que el alumno sea constructor de sus conocimientos.

La perspectiva sociocultural aportada por los trabajos de Vygotsky, postulan el origen social de los procesos motivacionales, de las interacciones con los otros y la acción tutorial de los agentes educativos que resultan ser componentes indispensables para explicar la internalización de la motivación por aprender. Así mismo establece que una educación de calidad será la que provea apoyos al alumno para convertirse en una persona cada vez más inteligente y autónoma, adquiriendo compromiso de su actuación en la sociedad en la que vive.

2.5 El aprendizaje de contenidos curriculares y competencias

Ahora bien, como pudimos observar en los *Principios psicológicos centrados en el aprendizaje de McCombs y Vakili* (2005, Citado en Díaz y Hernández, 2010) y como parte de los factores

ambientales, considerados por Vygotsky (2012), quien dice que el ambiente no es el aprendizaje mismo; sino que está equipado de materiales y herramientas, espacios, tiempos y organización social; sería importante tomar en cuenta dentro de los factores relacionados con las diferencias individuales, lo referente a los estándares de competencia, ya que menciona que éstos deberán ser apropiadamente altos y desafiantes.

Jiménez (2008), menciona que la educación es una parte importante de la socialización, y es cada vez más frecuente escuchar comentarios a favor de atender como primordial, las necesidades individuales, y quienes han desarrollado el enfoque curricular centrado en la persona buscan con esta concepción, favorecer el desarrollo humano mediante procesos que integren la individualización y la socialización, aceptando que estos dos aspectos se dan simultáneamente y que a partir de la combinación de los ambos, se construye la identidad y el mundo personal.

Hablar de las características de un enfoque curricular es un tema amplio y complejo, pues en el currículo se concretan una serie de principios pedagógicos, psicopedagógicos e ideológicos, que tomados en su conjunto muestran la orientación del sistema educativo (Coll, 1991).

Ya que las estrategias de enseñanza son los métodos, técnicas, procedimientos y recursos que se planifican de acuerdo a las necesidades de la población a la cual van dirigidas y que tienen por objetivo hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje; es evidente que el aprendizaje de contenidos curriculares y competencias es un factor que contribuye en la motivación del alumno que le permitirá lograr un aprendizaje significativo. Rogers (1991) plantea que el docente debe ser permisivo, comprensivo y respetuoso de la individualidad; que al plantear un enfoque no directivo, habla de que el alumno, aprenderá sólo aquello que le sea útil, significativo y esté vinculado con su experiencia. Todo docente tiene el deber de hacer que el alumno investigue, descubra y comparta sus ideas. Por lo que, establece que el profesor no podrá determinar con precisión cuáles serán los contenidos significativos de cada alumno, éstos irán surgiendo poco a poco; y que, no es posible establecer un currículum formal.

Sin embargo, con la finalidad de encausar certeramente las acciones educativas, a partir de la década de los 90', en gran parte de los proyectos educativos a todos los niveles, la introducción de los modelos educativos basados en competencias y el diseño curricular por

competencias han ido ganando terreno, tanto a nivel local como a nivel internacional (Díaz y Hernández, 2010).

En México, al igual que en otros países, dichos modelos a la par con otras propuestas (flexibilidad curricular, currículo centrado en el alumno, tutorías, contenidos transversales, introducción de las teorías informáticas, entre otros) se han ido renovando tratando de responder a las demandas actuales; a pesar de no contar aún con una definición reflexiva del concepto de competencia ni un marco teórico que lo sustente. Ángel Díaz Barriga se pregunta si realmente estamos frente a una propuesta innovadora o simplemente es un “disfraz de cambio”. En éste contexto, y desde el punto de vista del constructivismo, abordaremos de inicio la contextualización del modelo curricular basado en competencias, para posteriormente poner sobre la mesa, la interrogante de si estamos frente a un modelo novedoso que nos ayudará a transformar a fondo los procesos educativos (citado en Díaz y Hernández, 2010).

De acuerdo con el proyecto DeSeCo de la OCDE (2002, citado en Coll 2007):

“Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz” (pág. 35).

Por su parte, la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004, citado en Coll et al. 2007) señala:

“Se considera que el término “competencia” se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición por aprender, además del saber cómo [...] Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo” (pág. 35).

Analizando ambas definiciones, podemos deducir que ser competente implica, ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones en un

contexto social y cultural, y éstas no pueden desligarse de los contextos de práctica en los que se adquieren y se aplican.

Bruer (1995) menciona que la prioridad que otorga la educación basada en competencias son aquellas que convierten a un aprendiz en un aprendiz competente, es decir, las que están en la base de la capacidad que le permiten seguir aprendiendo a lo largo de la vida, desarrollando sus capacidades metacognitivas, que hacen posible un aprendizaje autónomo y autodirigido. Sin duda se define al aprendiz competente como aquel que conoce y regula sus propios procesos de aprendizaje desde un punto de vista cognitivo y emocional, ajustando al mismo tiempo sus conocimientos a las exigencias del contenido o tarea del aprendizaje y a las características de la situación en la que se encuentre. Por lo tanto, el planteamiento constructivista sostiene que la competencia implica un proceso complejo de movilización e integración de saberes que ocurre dentro de los límites establecidos de un dominio temático y situacional específico, donde la competencia no es la simple sumatoria de conocimiento, habilidades y actitudes; sino que se construye gracias a la integración de tales recursos cuando se afronta a una tarea en una situación determinada. Esto quiere decir que existe un camino o trayecto que el aprendiz recorre en el que se enfrentará de manera gradual al ejercicio de la práctica y al enfrentamiento de problemas y situaciones relevantes y auténticas, lo que le ayudará a desarrollar la habilidad esperada, y adquirir una serie de destrezas que le permitan perfeccionar su desempeño y la construcción del: Saber, Saber hacer y Saber ser; donde la relación del niño con el mundo que lo rodea debe estar orientada a ver, sentir y preguntarse; sin olvidar que dicha acción supone siempre un interés o motivación por hacer algo. Podemos observar lo anterior en el siguiente esquema:

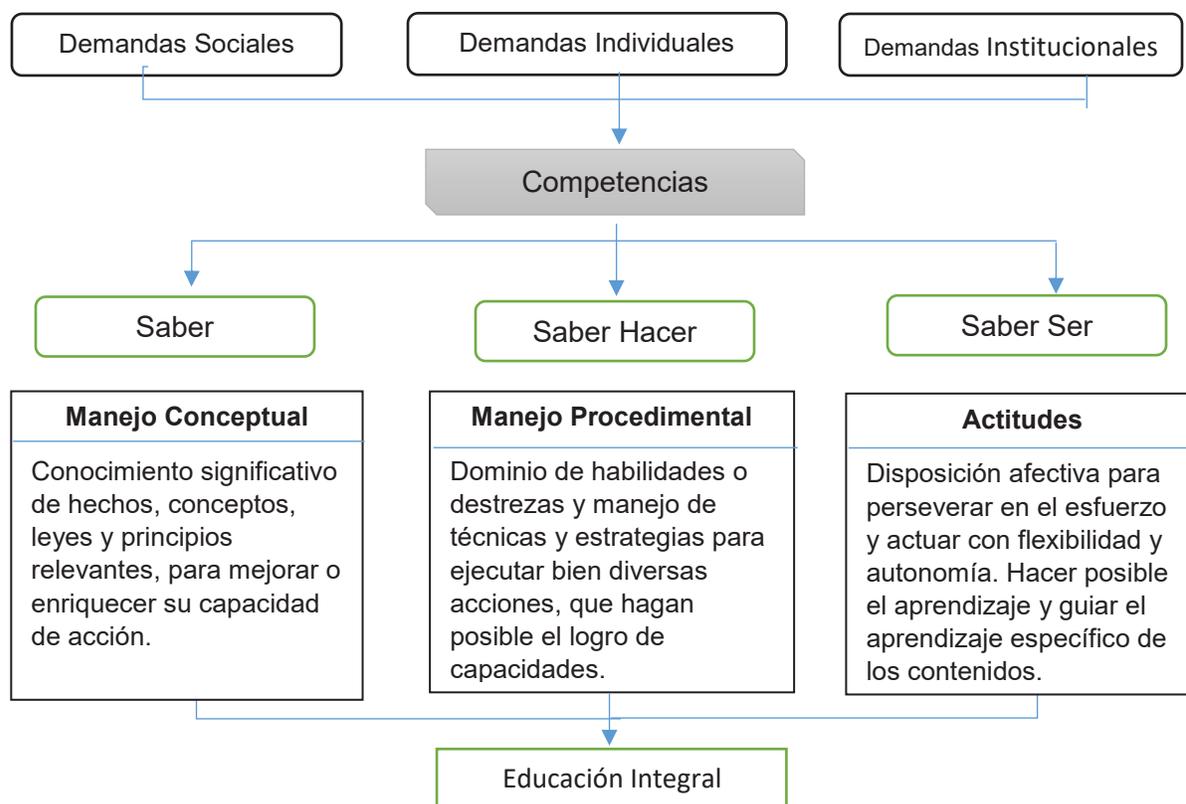


Figura 5. Áreas de desarrollo por competencias.

Fuente: Calero (2009)

Por su parte y en el mismo contexto, Calero (2009) menciona que el diseño curricular constructivista debe atender no sólo a los criterios lógicos de los contenidos, sino a darle verdadera importancia a los rasgos psicológicos de los alumnos, a sus inquietudes, necesidades e intereses; así como al contexto en el que se encuentran. Considera que los alumnos deben participar en la programación, ejecución y evaluación curricular. Menciona que en toda tarea educativa y particularmente en la tarea curricular, el docente debe efectuar tres acciones básicas:

Conocimiento de la realidad. Todo proceso educativo debe implicar el conocimiento crítico, comprometido y participante de una realidad concreta, es decir, tener un carácter situacional que proporcionen una visión básica de las relaciones sociales, económicas, culturales y políticas de un momento dado en un área geográfica.

Conocimiento del alumno. Sirve de base a la flexibilización de las acciones educativas en función de sus características y necesidades personales que permita elaborar el perfil educativo

correspondiente. El docente debe tener una idea de las causas o motivos que promueven en el aprendiz sus conductas más estables y significativas en la realización de las actividades escolares.

Conocimiento de la Estructura Curricular Básica. Este aspecto es indispensable ya que plantea estándares nacionales de competencias que el país requiere de todos los ciudadanos y que deben verificarse en cada centro educativo. Es importante señalar que ningún diseño curricular debe elaborarse desconectado de la sociedad en la que se realiza la práctica educativa.

Coll (2007) menciona que la vigencia de ésta propuesta educativa es tan breve, que parece lógico preguntarse si los enfoques basados en competencias, no son sólo una “*moda educativa*”, con limitaciones importantes, o bien, que se trata de elementos interesantes que constituyen un avance en la manera de plantearse, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas y dificultades a las que se enfrenta la educación escolar en la actualidad. Menciona que las competencias son un referente para la acción educativa y actúa como una línea que nos indica qué debemos ayudar al alumno a construir, adquirir y desarrollar, así como un indicador para la evaluación, entendiendo como evaluación auténtica por competencias el cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados útil para comprobar el nivel de logro alcanzado; aunque es evidente que las competencias, como las capacidades, no son directamente evaluables. Es importante elegir los contenidos, las secuencias, los indicadores precisos de logro, así como las tareas que se le pide al alumno que se realicen. Concluye diciendo que éste enfoque basado en competencias al igual que algunos otros que han surgido a lo largo del tiempo, tiene aportaciones sin duda valiosas, pero definitivamente no son un remedio milagroso en la educación.

Por su parte, Calero (2009) menciona que ya que las competencias nacen de las demandas sociales y personales de un mundo cada vez más complejo, el alumno es cada vez más competitivo al alcanzar el dominio de una variedad de conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes que garanticen un desempeño eficiente; al integrar un manejo de conceptos, de procedimientos y de actitudes, convirtiendo el aprendizaje en un saber hacer reflexivo, ético y eficiente sobre diversas situaciones problemáticas reales en los distintos hábitos de la vida cotidiana.

No se debe olvidar que, el nuevo planteamiento curricular implica el reordenamiento y la inclusión de los contenidos, así como la adopción de los métodos necesarios para lograr la formación integral del alumno; ya que en un mundo plural y en constante cambio, este planteamiento debe aprovechar los avances de la investigación en beneficio de la formación humanista y el enfoque constructivista al buscar un equilibrio entre los valores universales y la diversidad de identidades nacionales, locales e individuales. Por ende, los modelos educativos caducan continuamente, de ahí la necesidad de una renovación constante. Para enseñar competencias, no basta con elaborar referencia-les de competencias e insertarlas en el currículo, tampoco basta con la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos. Se requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes a las tareas que se espera que resuelvan, las cuales se articulan en relación con problemáticas complejas y reales. Se requiere asimismo que los alumnos adquieran y aprendan a movilizar los recursos indispensables y que lo hagan con fundamento en procesos de reflexión metacognitiva o autorregulación. Como ya se ha dicho, los programas y propósitos de formación desde la mirada de una educación por competencias, no se derivan en términos de conocimientos estáticos, sino en términos de actividades generativas y tareas-problema que la persona en formación deberá enfrentar para solucionar un ámbito de problema o crear conocimiento innovador (Díaz, 2012).

En síntesis, la enseñanza centrada en el alumno, necesita una pedagogía de preguntas que tengan en cuenta los centros de interés de los estudiantes, su realidad social, su vida cotidiana y sus interrogantes; y no es suficiente que el docente actúe como trasmisor de conocimientos o facilitador del aprendizaje, sino que debe prestar principal atención en el encuentro de sus alumnos con el conocimiento.

2.6 Motivación y aprendizaje: factores involucrados

Como ya mencionamos, la clave para aplicar los métodos activos en la enseñanza está en promover en el niño necesidades, intereses y curiosidades, es decir, en despertar una emoción interna; impulsando la necesidad de saber, de buscar, de hacer, ... y es el profesor quien tiene la responsabilidad de crearlos; generando motivación por el aprendizaje. El manejo de la

motivación por el aprendizaje en contextos escolares supone que el docente y los estudiantes comprendan que existe interdependencia entre los siguientes factores:

- a) Las características y demandas de la tarea o demanda escolar.
- b) Las metas o propósitos que se establecen para la actividad.
- c) El fin que se busca con su realización.
- d) Las actividades que se generan en los alumnos, su sentido y significado.

Dicho de otro modo, la finalidad principal mediante el manejo de la motivación es:

- Despertar el interés en el alumno y dirigir su atención.
- Estimular el deseo de aprender que lo lleva al esfuerzo y la constancia.
- Dirigir estos intereses y esfuerzos a la realización de propósitos definidos.

Podría decirse que sería ideal que dicha atención, esfuerzo y el pensamiento de los alumnos estuvieran guiados por el deseo de comprender, elaborar e integrar significativamente los contenidos de aprendizaje, orientados por una motivación intrínseca (Díaz, 2012).

Es evidente que la motivación para el aprendizaje es un fenómeno muy complejo condicionado por aspectos como:

- El tipo de metas que se propone el alumno en relación con su aprendizaje y desempeño escolar, y su relación con las metas que los profesores y el entorno escolar fomentan.
- La posibilidad real del alumno para cumplir las metas académicas que se propone.
- Los conocimientos e ideas previas que el alumno posee de los contenidos curriculares por aprender, incluyendo su significado y utilidad.
- El contexto que define la situación de enseñanza.
- Los comportamientos y valores que el profesor modela en los alumnos.
- El ambiente o clima motivacional que prevalece en el aula, así como una serie de principios motivacionales que el docente utiliza en el diseño y la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido se comprende, que hay una serie de factores concretos y modificables que contribuyen a la motivación de los alumnos por el aprendizaje y que los profesores pueden

promover mediante sus actuaciones y mensajes; como por ejemplo: el nivel de involucramiento de los alumnos en las tareas académicas, el tono afectivo de la situación pedagógica, los sentimientos de éxito e interés, así como las sensaciones de influencia y pertenencia al grupo que manifiestan los estudiantes. De esta forma, la motivación escolar se encuentra ligada al ambiente de aprendizaje imperante en el aula (sus propiedades, procesos, estructuras y clima), es decir, a la atmósfera de aprendizaje (Díaz, 2012).

2.7 Motivación intrínseca y extrínseca

Como lo mencionamos en el primer capítulo, al explicar el fenómeno de la motivación en los estudiantes, debemos en primer lugar distinguir su origen, es decir, si la motivación o ganas de aprender, interna (intrínseca) o externa (extrínseca) al alumno. Hablar acerca de la motivación extrínseca, es hablar de la motivación que procede de afuera del sujeto, es decir, depende de lo que hagan o dirijan los demás y de lo que obtenga como consecuencia de su aprendizaje, y que de alguna manera influye, aunque no del todo, en el rendimiento del alumno. La motivación extrínseca se establece en torno: a obtener notas para el promedio, pasar de año, esperanza de adquirir una recompensa o premio; que en todo caso si los objetivos se cumplen, provoca confianza en su capacidad escolar, estimulación positiva en el desempeño, así como emociones positivas. Por el contrario, también tiene sus riesgos, ya que puede motivar al fracaso de la tarea, promoviendo la falta de confianza y produciendo emociones negativas que conduzcan al fracaso escolar y al deterioro de su autoestima. Es importante señalar, que los apoyos externos como los premios, castigos, reconocimientos, recompensas, entre otros, tienen un efecto circunstancial; es decir, limitado a la presencia del agente que premia o castiga. Mientras que, la motivación intrínseca busca siempre las recompensas internas, el *querer hacer*, promovido por las expectativas que median entre el alumno y su conducta (su eficacia y expectativas de resultados), teniendo como origen las necesidades innatas de competencia y autodeterminación; en otras palabras, la motivación intrínseca está bajo el control del sujeto, ya que posee la capacidad para autoesforzarse (Woolforlk, 2010).

A pesar de que el aprendizaje es el resultado de ambas motivaciones, resulta mucho más productivo en términos de calidad y cantidad, aquel aprendizaje guiado por una motivación

intrínseca (motivación asociada a actividades que son en sí, su propia recompensa), pues se mantiene por sí mismo sin necesidad de apoyos externos. Dicho de otro modo, la motivación intrínseca se sustenta, e impulsa el aprendizaje, de un modo autónomo, por el propio deseo o voluntad del alumno, siendo esta motivación por aprender más potente, pertinente, durable y fácil de despertar que su equivalente extrínseca. El aprendizaje escolar significativo en contraste con la mayoría de los tipos de aprendizajes mecánicos de laboratorio, éste exige relativamente pocos esfuerzos o incentivos extrínsecos y, cuando tiene éxito, suministra su propia recompensa (Beltrán y Bueno, 1997).

Al ubicarse dentro del contexto de esta relación “motivación-aprendizaje”, la situación o tarea debe plantear un desafío óptimo proporcionando un justo grado de dificultad, riesgo y fracaso; evitando una actividad muy difícil que conduzca a la incompetencia, frustración y ansiedad; así como también una tarea muy fácil que aburra; aspectos que abordaremos de manera amplia más adelante.

2.8 La formación del docente y su manejo efectivo de la motivación

Sin duda, como ya lo veníamos visualizando, otro factor importante relacionado entre enseñanza- aprendizaje, es aquel que tiene que ver de manera directa con el docente: su formación, personalidad, el sentido de eficacia, el estilo de enseñar y por supuesto con su manejo efectivo de la motivación.

Vázquez (2011), menciona de la formación del docente se encuentra de algún modo desvinculado entre los contenidos, los objetivos, las metodologías empleadas y el fenómeno educativo real, es decir, a la práctica docente cotidiana. Afirma que de alguna manera, la escuela regula el ritmo del docente (ya que existe un programa definido, exámenes periódicos, reglas de comportamiento, los horarios, etcétera), es decir, que la práctica encuentra ciertas limitaciones que conllevan al educador a buscar técnicas o procedimientos metodológicos que le ayuden a resolver situaciones pedagógicas cotidianas. Esto lo lleva a concluir que, en la mayoría de los casos, las propuestas de formación docente, son elaboradas con una tendencia a la teorización del hecho educativo de los profesionales; marginándolos de los procesos de diseño, discusión de los programas y contenidos de formación, lo que da como resultado ciertos límites de enseñanza.

Los docentes, son más que un cúmulo de saber, habilidad y técnica y que por supuesto, existen muchos factores importantes en la formación de un maestro; entre los que podemos mencionar: los períodos en los cuales los docentes se educan e ingresan a la profesión, los sistemas de valores y las tendencias educativas que predominen en esos momentos; sin olvidar desde luego, su formación como personas (Fullan y Hargreaves, 2012).

Desde la perspectiva humanista-contemporánea, el maestro educador ocupa un puesto activo centrado en una relación interpersonal creadora de vínculos sociales, esto significa que la educación no se limita al aula sino que además tiene una repercusión significativa de cambio en el corazón humano, y por ende en la transformación de las estructuras sociales.

Mello (1989, Citado en González, 2015), establece que el nivel de desarrollo de conciencia del maestro ejerce una influencia significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje; que si bien no es determinante, constituye un elemento que favorece o frena el proceso evolutivo de la conciencia de sus educandos. Este nivel de conciencia del docente, es lo que llama ***currículum oculto del maestro educador***, que no es más que su cosmovisión y concepto sobre la naturaleza humana, así como sus valores, actitudes, ideología y creencias personales. Es por ello que afirma que “*La educación no debería ser una preparación para la vida; debería ser la vida*” (pág. 120-121).

Rogers (1991), habla que la coherencia del docente facilita el aprendizaje, es decir, “*Ser la persona que es*”, (pág. 253). Esto implica advertir con claridad sus actitudes y aceptar sus propios sentimientos para llegar a ser una persona real en su relación con los alumnos. Considera también que quizá lo que más importe es ser coherente y auténtico en su relación con sus estudiantes, más que cumplir con el programa o emplear técnicas modernas de enseñanza.

González (2015), dice que si hablamos de educación integral, podemos decir que parte de una visión histórico –evolutiva del cosmos de la que se desprende un concepto específico de la naturaleza humana y de su proceso evolutivo, (puede ser consciente o inconsciente), la respuesta se encuentra en la propia conciencia del ser, estar y actuar en el mundo, que nos conduce a ser verdaderos educadores, es decir, “*Ser maestro es ser uno mismo*” (pág.123). Dentro de esta educación integral, una vez que se responde a las preguntas ¿quién soy?, ¿quién eres?, ¿quiénes somos?, casi al mismo tiempo surgen las respuestas sobre los para qué: ¿para

qué soy?, ¿para qué eres?, ¿para qué somos?; dando paso a los qué, los cómo y los cuándo, cobrando sentido porque así se convierten en lo que realmente son, simples indicadores de la praxis educativa. Dicha praxis se va transformando en la medida en que la conciencia personal se expande, ya que todo cambio en el ser, impacta necesariamente el saber y el hacer., llevando consigo un cambio y un incremento significativo en lo que se refiere a la intencionalidad y la creatividad, que son factores indispensables para la formulación de planes y programas de estudio que respondan a los objetivos, necesidades y expectativas de educadores y educandos.

A pesar de que las características de la personalidad del docente no se correlacionan mucho con el eficacia de la enseñanza, los profesores cordiales y comprensivos tienden a satisfacer el impulso afiliativo de los alumnos; quienes buscan en ellos una fuente de aceptación indicadora de estatus derivado. Por otra parte, la cordialidad del profesor se relaciona significativamente con la cantidad del trabajo que realizan los alumnos, generando una tendencia positiva entre la aceptación del profesor de las ideas del estudiante y el aprovechamiento en el salón de clases. Así mismo, se observa que los profesores que son vivaces, estimulantes, imaginativos y entusiastas, generan una conducta similar en el alumno, estableciéndose además un grado de compromiso del docente y del alumno (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1983).

Para promover la construcción de aprendizajes en el aula, el docente genera estrategias específicas en la que: se relaciona con sus alumnos de una manera, prioriza un contenido curricular, el uso específico de un material didáctico en especial y cómo lo vincula a la actividad programada, etcétera, son sólo algunos aspectos que tienen que ver con su estilo particular de enseñar. Lamentablemente hoy en día seguimos observando una educación conservadora en la que los docentes a lo largo de los años, aún utilizan el mismo programa, los mismos textos y los mismos recursos didácticos; las verdades del maestro no admiten discusión y el aprendizaje se encuentra subordinado solamente a la enseñanza de exposición teórica para transmitir el conocimiento. Por el contrario, en la medida en que la conciencia de sí mismo se expande, su quehacer en el mundo se transforma y su influencia en el medio ambiente promueve la transformación de aquellos con quienes convive, comparte y colabora.

González (2015), menciona que con el objetivo de favorecer una praxis dirigida, existen principios básicos que nos ayudan en la transformación de las estructuras sociales hacia un mundo mejor, como:

a) Conciencia de ser. El nivel de desarrollo de la conciencia del maestro, es uno de los factores fundamentales en el proceso educativo, ya que no es posible promover en los educandos algo que no se ha desarrollado ni experimentado; propiciando una apertura al diálogo interpersonal, al encuentro consigo mismo, con los demás y al cambio.

b) Conciencia del otro. El encuentro con el otro, trasciende las antropologías individualista y colectivista, siendo conveniente aceptar que cada uno de nuestros alumnos es una persona en proceso de llegar a ser lo que es en esencia. En la pedagogía freireana, coloca al maestro al lado del discípulo –no sobre éste- como seres en búsqueda; centrando el papel de educador acompañando al alumno en su proceso de aprendizaje, reorientando los objetivos y contenidos pragmáticos en función de la evolución humana y de la complejidad que ésta misma necesita.

c) Conciencia de los otros. Conforman sistemas que se encuentran entrelazados e integrados en otros más amplios; en el que hablar de conciencia de los otros es hablar de comunidad, de unidad en la diversidad, en el que el ser humano construye sus propias fronteras: individuales, interpersonales, sociales, nacionales, internacionales y universales.

González (2012) resume lo anterior al decir que:

“El maestro que abre los horizontes de lo individual a lo personal, de lo personal a lo social y de lo social a la comunidad humana entera, será capaz de preparar el camino para que sus educandos cobren conciencia de ser una persona en relación consigo misma, con el tú, con el nosotros y con los otros, contemplándose a sí mismo no sólo como un ser en sí y para sí mismo, sino a la vez, en un ser en sí y para los demás” (pág.125)

Si partimos de que el enfoque humanista sostiene que la principal tarea del maestro, como facilitador del aprendizaje significativo y el desarrollo de las potencialidades de los alumnos, radica en formar seres humanos íntegros, completos y autónomos; se requiere un perfil humanista de actitudes, características personales, habilidades y destrezas, como las que se mencionan a continuación:

Actitudes y características personales

- ✚ Autoconocimiento. Ser consciente de su ser, su estar y su actuar en el mundo.
- ✚ Aceptación de sí mismo y de los demás.
- ✚ Apertura al diálogo, a la experiencia y al cambio.
- ✚ Flexibilidad.
- ✚ Capacidad de comprensión empática.
- ✚ Concepción humanista de la naturaleza humana.
- ✚ Autenticidad: ser él/ ella mismo/a
- ✚ Congruencia. Vivir de acuerdo con su ideología y valores.
- ✚ Calidez humana e interés por el bienestar de los demás.
- ✚ Objetividad en sus juicios y decisiones.
- ✚ Capacidad para entablar relaciones interpersonales.
- ✚ Búsqueda permanente de la autorrealización.
- ✚ Equilibrio emocional.

Habilidades y destrezas

Habilidades de comunicación

- ✚ Escuchar activamente.
- ✚ Reflejar verbal y no verbalmente los contenidos, los sentimientos, las actitudes y las conductas que percibe.
- ✚ Clarificar mensajes y dudas.
- ✚ Resumir o sintetizar.

Habilidades de interacción

- ✚ Moderar la participación
- ✚ Enlazar temas, comentarios, sentimientos, etcétera.
- ✚ Promover la participación de los integrantes del grupo.
- ✚ Apoyar a todos por igual.
- ✚ Establecer normas y límites claros.
- ✚ Promover el consenso.
- ✚ Impulsar la confianza y el respeto mutuo.

Habilidades de acción

- ✚ Crear un ambiente de respeto, confianza y seguridad.
- ✚ Planear y programar las actividades del grupo.
- ✚ Retroalimentar constructivamente.
- ✚ Afrontar los problemas con una actitud abierta y positiva.
- ✚ Confrontar y cuestionar con respeto y calidez.
- ✚ Modelar comportamientos y actitudes.
- ✚ Facilitar la interacción de los integrantes del grupo.
- ✚ Respetar los ritmos y las diferencias individuales.
- ✚ Intervenir a tiempo.
- ✚ Movilizar los recursos del grupo.
- ✚ Centrarse en las personas que integran el grupo.

Tabla 3. Perfil del maestro facilitador.

Fuente: González, 2012

Es conveniente anotar que entre las funciones y responsabilidades del maestro-facilitador, podemos mencionar las siguientes:

- Programar las sesiones y preparar el material necesario para el trabajo grupal.
- Iniciar la sesión explicando con claridad los objetivos que se pretenden y animando a la participación activa de los alumnos.
- Fomentar y orientar el diálogo, evitando discusiones y desviaciones del tema en cuestión.
- Moderar la participación, evitando intervenciones muy largas e interrupciones desordenadas.
- Mantener el orden y respeto en los límites acordados.
- Tomar en cuenta las necesidades y las emociones de los alumnos, aprendiendo a distinguir la intención de su intervención y lo que desean compartir.
- Cuidar el equilibrio entre el pensamiento y el sentimiento o emoción, aclarando que se puede debatir las ideas o creencias, pero cuando se trata de sentimientos o emociones no hay posibilidad de discusión ya que nadie puede negar o ignorar lo que una persona siente.
- El papel del facilitador consiste en: aclarar mensajes, solicitar información sin caer en una actitud interrogativa, compartir su opinión sin imponerla, participar como miembro del grupo, utilizar el sentido del humor sin caer en burlas o sarcasmos, compartir su experiencia y expresar sus sentimientos sin responsabilizar a los demás por lo que siente, estar abierto y dispuesto a aprender de sus alumnos, aceptar la retroalimentación y la confrontación constructiva por parte de los alumnos, entablar una relación interpersonal con los alumnos, evitar la represión, la manipulación y la inflexibilidad.
- Dejar atrás el viejo paradigma que supone que el profesor es el que lo sabe todo, el que siempre tiene la razón (González, 2012).

Como ya mencionamos, los estilos de enseñar centrados en el grupo, hacen hincapié en la actividad del alumno, en su participación y en la responsabilidad de establecer los objetivos del ciclo escolar. De igual manera, hay que tener cuidado de no confundir la disciplina democrática con el enfoque de “dejar hacer”, promoviendo con esto mayor seguridad e independencia de los alumnos, a ser más flexibles, al autoconocimiento y a ser más capaces de

enfrentarse a los problemas que puedan surgir. Ahora bien, si hablamos de la personalidad del docente con los estilos de enseñanza, podemos decir que varían porque varían también las personalidades de los profesores, (así como varían las personalidades de los alumnos), pues lo que genera buenos resultados para un maestro, puede ser completamente ineficaz para otro; es por ello que el profesor debe adaptar su estilo de enseñanza a las fuerzas y debilidades de sus antecedentes, de su personalidad y de su preparación; al mismo tiempo que de las características particulares de sus educandos (Ausubel, 1981).

García A. (1997) establece que no cabe duda que el cambio en la enseñanza es un tema que debe enfocarse desde puntos de vista diferentes y no debemos olvidar que existen otros rasgos de la personalidad del docente que puede tener influencia en el alumno: **el sentido de eficacia** (o sentido personal de eficacia docente) definida como “*la percepción que tiene el profesor de su capacidad para influir en el aprendizaje de sus alumnos*”. Toda acción formativa se establece en profesores con diferente grado de percepción de su sentido de eficacia, es decir, un cúmulo de características personales y psicológicas que afectan a su actitud ante el cambio, a su conducta en clase, a sus ideas y creencias, etcétera.

En éste sentido, valdría la pena responder primero a la pregunta ¿qué factores influyen en el sentido de eficacia del docente?, a lo que Ramey-Gassert (1996, Citado en García 1997), expresa que existen dos diferentes categorías de factores que influyen en el sentido de eficacia personal:

1. Los factores internos. La experiencia es un factor clave de largo proceso en el sentido de eficacia; esto es, en el sentido de que los profesores generaran experiencias positivas o negativas, interés o rechazo de las asignaturas académicas o bien durante su formación como docente. Si el docente consolida una experiencia positiva durante su formación, esto lo impulsará a asistir a cursos, seminarios, talleres entre otras; destacando así mismo en estos profesores con alto sentido de eficacia su deseo de cambio, mejora y constante capacitación. Los profesores con alto sentido de eficacia consideran las condiciones adversas como desafíos que han que superar mejorando su enseñanza.

2. Los factores externos. Evidentemente la conducta actual no sólo depende de las experiencias pasadas, sino también del ambiente tanto positivo como negativo en el que el profesor realiza su tarea. Si el ambiente es positivo (apoyo de los directores, de los

compañeros, implicación de la familia, entre otros) incrementa su sentido de eficacia; en contraste de cuando ese ambiente es negativo (falta de esos apoyos colegiales y familiares, alumnos de bajo rendimiento, desmotivados, etcétera) su sentido de eficacia es menor, al igual que sus expectativas. Ambos casos modifican tanto el ritmo como las estrategias de aprendizaje.

Sobre las bases de las ideas expuestas, García, (1997) expone que de entre estos rasgos importantes nos fijamos en el valor motivador del sentido de eficacia; en su influencia en las actitudes que promueven el cambio y la vinculación con algunas creencias que promueven la enseñanza, como son:

1° El alto sentido de eficacia es un **factor motivador** ya que se encuentra vinculado al autoconcepto, atribuciones internas, expectativas de logro, entre otras manteniendo un alto nivel de esfuerzo en las tareas emprendidas pese a las dificultades que pudieran surgir; incorporando a su vez nuevas estrategias implementadas haciéndose responsables de los resultados tanto positivos como negativos de sus alumnos. La imagen que ofrecen los profesores de alto sentido de eficacia docente es de individuos motivados, profesionales activos, ingeniosos a la hora de crear material didáctico, así como ideas y estrategias a implementar.

2° En relación con el **cambio e innovación**. La certeza del docente de su práctica educativa son percepciones y creencias que resultan significativas para el cambio ya que a mayor autoactualización, mayor utilización de las ideas educativas propuestas en la formación.

3° El sentido de eficacia está vinculado a **creencias sobre la gestión en clase, control y motivación de los alumnos**. Los profesores con alto sentido de eficacia, definen un control humanístico, permitiendo a sus alumnos autonomía y responsabilidad, desarrollando en ellos una motivación intrínseca. Por el contrario, con bajo nivel de percibida eficacia recurren a motivaciones extrínsecas de premios y castigos.

En síntesis, los autores mencionados anteriormente, destacan la importancia del “cálido clima ambiental” que crean en sus clases, el apoyo que ofrecen a las iniciativas de sus alumnos, la preocupación por atender a sus necesidades individuales, reiterando la importancia de la participación activa y al tipo de respuestas que dan; así como al destacado indicador que da el

sentido de eficacia del profesor que le permite a su vez impulsar la motivación intrínseca en el alumno en esta interacción enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, es evidente que el modelo pedagógico que requiere el mundo actual, es aquel centrado en el aprendiz; sin olvidar la personalidad del docente- que promueva el desarrollo de la persona en su totalidad (bio-psico-social-espiritual); que incluya los conocimientos, motive el descubrimiento del mundo, al mismo tiempo que permita a todo ser humano una vida digna sin perder su identidad, como ser individual y social. Así mismo, es importante fomentar una práctica educativa que permita transpolar el espacio y la comprensión de lo aprendido, que impulse la interacción y las relaciones interpersonales, al mismo tiempo que promueva la convivencia democrática en un ambiente de calidez y confianza; sin tensión, estrés, amenaza o ansiedad. Einstein dijo: *“el arte más importante de un maestro es saber despertar en sus alumnos la alegría de conocer y crear”* (Citado en Martínez, 1993, pág.10).

CAPÍTULO III

RELACIÓN DIRECTA ENTRE LA DIMENSIÓN MOTIVACIONAL-AFECTIVA Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Hay una fuerza motriz más poderosa que el vapor, la electricidad y la energía. Esa fuerza es la voluntad.
Albert Einstein

El presente capítulo tiene como propósito abordar, basado en aspectos teóricos de varios autores, algunos elementos de la dimensión afectiva y, a partir de ellos, mostrar aspectos concernientes a docentes como a estudiantes en relación con la enseñanza y el aprendizaje. A lo largo del presente trabajo nos encontraremos con el supuesto de que las emociones influyen en el aprendizaje y en el procesamiento de la información como lo menciona Woolfolk (2010), al señalar que a los estudiantes les es más factible atender, aprender y recordar eventos, imágenes y lecturas, que provocan respuestas emocionales y que se relacionan con sus intereses personales.

Así mismo, enfatizaremos la importancia de la curiosidad, guiada por sus intereses para explorar conceptos e ideas nuevas, como método motivacional eficaz para captar y mantener la atención de los estudiantes en la escuela; el establecimiento de metas, incentivos, creencias, valores, autoconcepto y otros elementos vinculados con la motivación.

3.1 Procesos cognitivos involucrados en la motivación para aprender

Como menciono en el primer capítulo, para comprender a la motivación y sus efectos, los psicólogos han creado a lo largo del tiempo, diversas teorías para explicarla y métodos para estudiarla; siendo algunas de éstas formas complementarias y otras antagónicas.

En la actualidad, si hablamos sobre la motivación encontramos un número considerable de perspectivas teóricas (conductista, cognoscitivista, humanista y sociocultural), en las que existen constructos estrechamente relacionados que explican a la motivación de modos

distintos; y es gracias a esta diversidad teórico-metodológica, que se ha logrado conocer ampliamente el proceso motivacional.

Es por ello que, una manera de organizar la innumerable cantidad de información sobre la motivación, es considerando los factores que la influyen en diferentes momentos durante el proceso de aprendizaje (Wlodkowski, 1981; citado en Woolfolk, 2010).

En la siguiente tabla presento las cinco teorías generales de la motivación con la finalidad de darle estructura al presente capítulo, recordando los factores que influyen en la motivación y sus planteamientos implicados en el campo educativo:

	<i>Conductista</i>	<i>Humanista</i>	<i>Cognoscitivista</i>	<i>Cognoscitivista social</i>	<i>Sociocultural</i>
<i>Fuente de motivación</i>	Extrínseca	Intrínseca	Intrínseca	Intrínseca/ Extrínseca	Intrínseca
<i>Influencias importantes</i>	Reforzadores Recompensas Incentivos y castigos	Necesidad de autoestima Autorrealización y Autodeterminación	Creencias Expectativas de logro Atribuciones del éxito y del fracaso	Metas Expectativas Intenciones Autoeficacia	Identidad Pertenencia Relaciones interpersonales
<i>Principales teóricos</i>	Skinner	Rogers Maslow Deci	McClellan y Atkinson Weiner Graham	Locke y Latham Bandura	Lave Wenger

Tabla 4. Cinco perspectivas de la motivación

Fuente: Woolfolk, 2010

Sin duda, el estudio de la motivación extrínseca e intrínseca nos da la pauta para abordar otros procesos cognitivos involucrados en la motivación de los estudiantes para aprender; en los que advertiremos que, tanto la motivación intrínseca como la extrínseca, siguen siendo importantes (Santrock, 2014).

Recordando que para la perspectiva conductista, entender la motivación del alumno implica hacer un análisis cuidadoso de los incentivos y de las recompensas que están presentes en el salón de clases; nos dice que si se nos refuerza de manera constante por ciertas conductas

(calificaciones, estrellas, sellos, y otros reforzadores), desarrollaremos hábitos o tendencias para actuar de ciertas formas (Woolfolk, 2010).

En la década de los 40' los partidarios de la psicología humanista como Rogers y Maslow entre otros, afirmaban que ninguna de las escuelas dominantes de la psicología conductista o freudiana, explicaban de forma adecuada el por qué la gente actuaba como lo hacía. De ahí que, las interpretaciones humanistas de la motivación hacen hincapié de las fuentes intrínsecas de la motivación como las necesidades de autorrealización. Para ellos motivar significa, activar los recursos internos de las personas: su sentido de competencia, autoestima, autonomía y autorrealización (Woolfolk, 2010).

Por su parte, una de las suposiciones centrales de los enfoques cognoscitivista de la motivación es que los seres humanos no sólo responden a situaciones externas o a condiciones físicas; también responden a sus percepciones de éstas situaciones. En contraste con el conductual, el enfoque cognoscitivista acentúa las fuentes intrínsecas (internas) de motivación como la curiosidad, el interés por la tarea misma, la satisfacción de aprender y un sentimiento de triunfo. Así mismo, consideran que los humanos tenemos la necesidad básica de entender nuestro ambiente y de ser competentes, activos y efectivos al lidiar con el mundo (White, 1959; citado en Woolfolk, 2010).

A continuación, explicaré de manera particular las teorías sobre la motivación más representativas de cada enfoque teórico.

3.1.1 Teoría de Jerarquía de necesidades

En términos de la Jerarquía de las necesidades, la visión humanista concibe al hombre como un ser de constante búsqueda de su autorrealización, autoestima, libre y producto de sus elecciones. Enfocado en la relación empática con el otro, al sentido de competencia y autodeterminación, por lo que sus motivos centrales están dirigidos por la búsqueda de la autorrealización personal (Díaz y Hernández, 2010).

Esta perspectiva está muy relacionada con la teoría de Abraham Maslow (1954-1971), quien ha tenido gran impacto en la psicología en general y en la psicología de la motivación en particular. Sugiere que las necesidades humanas están jerarquizadas y que deben satisfacerse

ciertas necesidades básicas antes de poder satisfacer necesidades superiores. En su Teoría de la *Jerarquía de necesidades*, menciona que las necesidades de nivel más bajo son las de sobrevivencia: comida, agua y protección y seguridad: seguridad física y psicológica, las considera como las necesidades fisiológicas o más esenciales, ya que argumenta que todos necesitamos comida, agua y estar libres de peligro. Dice que estas determinan nuestra conducta hasta que son satisfechas y estimuladas para satisfacer las necesidades de los siguientes niveles. Dentro de su jerarquía de necesidades, las que siguen son las necesidades sociales, de pertenencia: amor y aceptación; y necesidades de estima: aprobación y reconocimiento. Maslow (1968; citado en Woolfolk, 2010), llama a estas cuatro necesidades inferiores, **necesidades por deficiencia**. Menciona que cuando éstas no son satisfechas, la motivación aumenta para encontrar los medios para hacerlo, y una vez cubiertas, la motivación disminuye.

Es importante señalar que la Jerarquía de necesidades de Maslow está estructurada en nivel ascendente, es decir, las antes mencionadas son la base de las necesidades, siguiendo aquellas que nombra, **las necesidades de ser**. Estas necesidades de ser son las de nivel superior, como las de logros intelectuales: entendimiento y exploración, apreciación estética: orden, estructura y belleza y por último en la cúspide, las necesidades de autorrealización: autosatisfacción, y autotranscendencia; siendo la autorrealización la más alta y difícil de satisfacer de las necesidades, y al mismo tiempo, la motivación para desarrollar todo nuestro potencial como seres humanos (Santrock, 2014).

A diferencia de las necesidades por deficiencia, Maslow establece que cuando las necesidades de ser están satisfechas, la motivación de la persona no cesa, por el contrario, aumenta para buscar mayor satisfacción. Así mismo, establece que es probable que las necesidades de ser no se satisfagan por completo, ya que recordemos que en el enfoque humanista, subyace la idea de que en la persona existe un impulso constante hacia el desarrollo (Woolfolk, 2010).

Si bien es cierto, que aunque la idea de que las necesidades humanas se organizan de manera jerárquica como lo establece la Teoría de Maslow, cuya aportación nos brinda la oportunidad de ver globalmente al estudiante, cuyas necesidades fisiológica, emocionales e intelectuales están interrelacionadas; esta teoría ha sido criticada por la simple razón de que el ser humano no siempre se comporta como la teoría lo predice, ya que la mayoría de nosotros subimos y

bajamos entre los distintos tipos de necesidades, e incluso, podríamos estar motivados por muchas necesidades diferentes al mismo tiempo (Santrock, 2014).

3.1.2 Teoría de la motivación de logro

La Teoría de la motivación de logro se ha considerado la antesala de las teorías que se acercan al estudio de la motivación desde un punto de vista cognitivo.

Según la perspectiva cognitiva, quienes guían a la motivación son los pensamientos de logro, sus atribuciones (sus percepciones de las causas de éxito o fracaso, y en especial de que el esfuerzo es un factor importante en el logro) y su creencia de que pueden controlar eficazmente de alguna manera su ambiente de aprendizaje; así como la importancia de establecer metas (Santrock, 2014).

David McClelland y John Atkinson (1985, citados en Huertas, 2006), fueron los primeros en centrarse en el estudio de la **motivación de logro**. Consideran que las personas que se esfuerzan por alcanzar la excelencia, en un campo por el logro mismo, y no por alguna recompensa, cuentan con el deseo de sobresalir y alcanzar el éxito.

Se considera que es en la familia y en el entorno cultural del niño, donde se presentan los orígenes de una alta motivación de logro; es decir, que si el logro, la iniciativa y la competitividad son promovidas y reforzadas en el hogar (al permitirle al niño que solucione problemas por su cuenta sin que los padres se sienta molestos por sus fracasos iniciales), es muy probable que desarrollen una alta necesidad de logro (Kolesnik, 1978; McClelland y Pilon, 1983; citados en Woolfolk, 2010).

El siguiente cuadro contiene un panorama de las aportaciones más útiles del esquema de desarrollo propuesto por McClelland (1985, citado en Huertas, 2006):

➤ La socialización del gusto por la novedad, por la búsqueda de grados moderados de cambio.
➤ El fomento de la curiosidad en el niño.
➤ El fomento del aprendizaje de que las tareas pueden evaluarse con criterios de eficacia. La búsqueda de un resultado en tareas de logro, no tanto en otras actividades con connotaciones más de asistencia, como las relacionadas con la autonomía personal, con colaborar en casa, entre otras.
➤ El que aprendan a autoevaluarse ellos mismos.
➤ El que aprendan a ser responsables de sus actos.
➤ La insistencia de los padres en elevados niveles de rendimiento y en su evaluación explícita.
➤ La predilección por un aislamiento en la independencia, esto es, permitir que el hijo proceda solo.

Tabla 5. Esquema de desarrollo

Fuente: Huertas, 2006

Por su parte Atkinson (1964; citado en Woolfolk, 2010), aporta una nueva consideración a la necesidad de logro, al decir que toda la gente tiene la necesidad de evitar el fracaso, tanto, como una necesidad de éxito. Si la necesidad de éxito en una situación particular es mayor que la necesidad de evitar el fracaso, la motivación que surge será la de arriesgarse y tratar de tener éxito. Por otra parte, si la necesidad de evitar el fracaso es mayor, el riesgo mismo será una amenaza, más que un reto, y por lo tanto, la motivación no estará presente. De aquí que, si la motivación de logro de los estudiantes es mayor que la de evitar el fracaso, es evidente que un pequeño tropiezo, lejos de desmotivarlo, pueda aumentar el deseo de vencer algún problema, pues está determinado a lograr el éxito y lo intentará de nuevo.

Covington (1984; citado en Woolfolk, 2010) y sus colegas han intentado especificar las conexiones entre las atribuciones que hacemos, nuestra necesidad de logro y nuestra autoestima. Consideran que existen tres tipos de estudiantes:

Estudiantes orientados al dominio

- En general tienen éxito y ellos mismos se consideran capaces.
- Tienen una alta motivación de logro y tienden a tomar riesgos y a solucionar problemas que les presenten retos moderados.
- Se desempeñan mejor en situaciones competitivas, aprenden rápido, asumen responsabilidades rápidamente y son más perseverantes al hacerle frente al fracaso.
- Se tienen más confianza, tienen más energía, aceptan la retroalimentación concreta y están más ansiosos de aprender para lograr el éxito.

Estudiantes que evitan el fracaso

- Experimentan cierto éxito y suficiente fracaso.
- Aún no se forman un sentimiento firme de aptitud y autoestima.
- Para protegerse a sí mismos del fracaso, difieren o exageran todo como una forma de eludir.
- Suelen fijarse metas muy bajas o muy altas.
- Son capaces de realizar un esfuerzo pequeño, ya que si tratan con ahínco y fallan, esto puede considerarse como un signo de incapacidad

Estudiantes que aceptan el fracaso

- Si el fracaso continúa y las excusas se acaban, terminan por aceptar su incompetencia, y es justamente lo que de inicio querían evitar y su autoestima se ve deteriorada.
- Son estudiantes que están ciertos de que los problemas se deben a su baja capacidad y que tienen poca esperanza de cambiar.
- Son estudiantes que se deprimen y se vuelven apáticos e indefensos a las críticas que reciben de los demás.

Por lo anterior, y respondiendo a la posible pregunta: ¿qué significa la teoría de logro para los maestros?; la intervención del docente es importante en dos sentidos: por un lado, ya que las necesidades de logro varían de un individuo a otro, el saber donde se encuentran sus estudiantes podría ayudar a planear las actividades que favorezcan el aprendizaje; por otro lado, es sumamente importante ayudar a sus alumnos a encontrar nuevas y más reales metas. Es por ello que aquellos alumnos que están más motivados para el éxito, tendrán buena respuesta ante las tareas que representen un reto, a las correcciones, a los problemas nuevos y a la oportunidad de volver a intentarlo. Por otro lado, las tareas con menos desafíos, el reforzamiento excesivo por el éxito, pasos pequeños en cada tarea y calificaciones benevolentes, quizá sean más apropiadas para aquellos alumnos que están deseosos de evitar el fracaso (Woolfolk, 2010).

Pareciera lógico pensar que las experiencias del aprendizaje deben estar relacionadas con los **intereses** de los estudiantes; sin embargo, esto no siempre es una estrategia fácil o deseable, ya que en ocasiones es necesario que los estudiantes deban dominar habilidades básicas que no necesariamente represente interés intrínseco para ellos. Es entonces, donde entra la habilidad y conocimiento de diversas estrategias motivacionales del docente, para que pueda echar mano; en un primer momento y tal vez el paso más sencillo, sería preguntarles a los alumnos sus intereses, tan importante como la constante observación de la atención que sus alumnos pongan al abordar los temas.

En estudios realizados por Walter Vispoel y James Austin (1995; citados en Woolfolk, 2010), se encontró que el interés ocupó el segundo lugar como explicación para el éxito, sólo por debajo del esfuerzo. Mencionan que el interés está relacionado con la atención, las metas y la profundidad del aprendizaje de los alumnos. Observan que existen dos tipos de intereses: *personales* que vienen siendo las características más perdurables de la persona, entrando en ésta categoría los gustos o las afinidades, que los llevan a buscar más información, reforzando así las actitudes positivas hacia la escuela; y los *intereses situacionales*, que son aspectos más breves de la actividad (materiales didácticos) que captan y retienen la atención del alumno. El docente no debe de olvidar, que para captar y mantener el interés, es importante relacionar los contenidos académicos con los intereses individuales de los alumnos, recurriendo a la creación y mantenimiento de un interés situacional (Pintrich, 2003; citado en Woolfolk, 2010).

Otro elemento importante que los docentes deben considerar como un elemento importante de la motivación, es estimular la **curiosidad**. Es indiscutiblemente importante que el salón de clases debe ser un lugar interesante y provocativo, ya que en un ambiente sin cambios, puede provocar en los estudiantes aburrimiento. Las actitudes diseñadas para despertar la curiosidad de los alumnos, deben ser coherentes con las capacidades cognoscitivas de los mismos. Un ejemplo de ello puede ser el considerar que para los más pequeños la posibilidad de manipular y explorar objetos relacionados con lo que se está enseñando, puede ser la manera más efectiva de mantener su curiosidad; mientras que para los mayores, las preguntas bien construidas o los problemas abstractos y lógicos que involucren paradojas y contradicciones inmersos en la lección, así como representaciones teatrales y simulaciones, entre otros, pueden tener el mismo efecto (Vidler, 1997; citado en Woolfolk, 2010). Vale la pena mencionar, que

el interés y la curiosidad están relacionados, definiendo así a la curiosidad, como la tendencia a interesarse en una amplia gama de tareas (Pintrich, 2003; citado en Woolfolk, 2010).

3.1.3 Teoría de la Atribución

Sin duda, una buena explicación de la motivación podría ser con el supuesto de que intentamos darle sentido a nuestra conducta, y al mismo tiempo a la conducta de los demás; buscándole explicaciones y causas. Este supuesto nos llevaría a la respuesta de entender nuestros propios éxitos y fracasos: ¿por qué reprobé un examen de mitad de curso?, ¿por qué logré tanto éxito en este periodo académico? La respuesta a éstas preguntas sería el atribuir sus éxitos y sus fracasos a la capacidad, a la claridad de las instrucciones, a los conocimientos, a la suerte, al interés, al estado de ánimo, al apoyo recibido de los demás, entre otros. Así mismo, para comprender los éxitos y fracasos de los demás, también hacemos uso de atribuciones (Woolfolk, 2010).

*La teoría de la atribución se desarrolla a mediados de los años sesenta y se convierte en una de las teorías más sobresalientes. Se centra en el tema de las inferencias sociales, que constituyen los procesos a través de los cuales se pone en relación la nueva información con los esquemas ya existentes, principio en el que se basa el esquema constructivista. La expresión *atribuir* puede ser empleada con significados diferentes, tales como: conferir, otorgar, asignar, destinar, acusar, entre otras. Sin embargo, el significado concreto que cabe darle al término en la psicología social, no es otro que el de “*asignar una causa o razón a los propios comportamientos o a los de los demás; definiendo a la atribución como la actividad cognitiva que implica dar una explicación causal a un comportamiento observado*” (Smith y Mackie, 1997; citado en Marín, Grau, y Yubero; 2011, pág.72).*

Bernard Weiner (1979, 1984; citado en Woolfolk, 2010), es uno de los principales psicólogos educativos responsables de relacionar la teoría de la atribución al aprendizaje en la escuela. Dice que la mayoría de las causas a las cuales atribuyen los estudiantes sus éxitos o fracasos tienen implicaciones importantes para la motivación y pueden ser caracterizadas a lo largo de tres dimensiones; que se explican en la siguiente tabla:

Teoría de Weiner sobre la atribución de éxito o fracaso			
Dimensión	Concepto	Relacionada con	Ejemplo
<i>Locus</i>	Ubicación de la causa interna o externa a la persona.	Los sentimientos de confianza, autoestima, orgullo, culpa o vergüenza	Factores internos: el éxito provoca orgullo y aumento de la motivación. Si las causas son vistas como externas: la gratitud seguirá al éxito y la ira al fracaso.
<i>Estabilidad</i>	El grado en que la causa se mantiene o cambia con el tiempo y en diferentes situaciones.	Las expectativas del futuro.	Si los estudiantes atribuyen su éxito (o fracaso) a factores estables (como la capacidad o la dificultad de los exámenes): esperarán tener éxito (o fracasar) en tareas similares en el futuro. A factores inestables (como el estado de ánimo o la suerte: esperarán cambios cuando enfrenten tareas similares.
<i>Carácter controlable</i>	La medida en la que el individuo puede controlar la causa.	Tanto con la confianza como con las expectativas.	Si un estudiante atribuye una alta calificación en un examen a factores controlables, siente orgullo y esperanza de que vuelva a ocurrir tal evento. Si considera que tal evento es causa de factores no controlables, se sentirá agradecido y quizá espere que continúe su buena suerte.

Tabla 6. Teoría de la Atribución de Weiner

Fuente: Woolfolk, 2010

Ahora bien, a partir de estas tres dimensiones, Weiner, Russell y Lerman (1978; citado en Woolfolk, 2010), consideran que éstas influyen de manera significativa en la motivación, ya que repercuten en la expectativa y el valor. Comentan que los mayores problemas de la motivación surgen cuando los estudiantes atribuyen sus fracasos a causas internas, estables e incontrolables. Así mismo y debido a esto, pueden parecer resignados a fracasar, deprimidos e

indefensos, es decir “no motivados”; centrándose en su propia insuficiencia, deteriorándose su actitud hacia el trabajo escolar.

En relación a lo anterior, se puede decir que la apatía es una reacción lógica al fracaso, en la que el aprendiz considera que las causas son el resultado de su propio quehacer (internas), que muy probablemente no cambien (estables) y que además, están más allá de su control (incontrolables), deduciendo con esto la idea de que nada ni nadie podrían ayudarles; dando pie indiscutiblemente a la llamada **desesperanza aprendida**, que no es más que la sensación del alumno de que no importando lo que haga, está condenado al fracaso (Mier, Seligman y Solomon, 1969; citados en Woolfolk, 2010).

Por supuesto, no basta con que el docente motive a sus alumnos con el sólo decirles que para obtener el logro académico, traten con más ahínco la próxima vez, esto no es lo más correcto y mucho menos lo más efectivo; ya que desafortunadamente, una vez que el estudiante atribuyen tal efecto a la capacidad (“Soy tonto”), tendrá la percepción de que nada de lo que trate cambiará las cosas. Entonces, ¿cuáles son las mejores estrategias que el docente puede usar para ayudar a sus estudiantes a cambiar sus atribuciones? Se considera bajo esta perspectiva, que una buena estrategia sería presentarles una serie planeada de experiencias de logro que incluyan modelamiento; es decir, remitirse al “archivo” del estudiante que contenga ejemplos de trabajos particularmente buenos. Por supuesto, también sería importante considerar información sobre estrategias y retroalimentación inmediata y constante para ayudarlos a: 1) concentrarse en la tarea en la que están en ese momento en lugar de preocuparse por el fracaso, 2) afrontar los fracasos volviendo sobre sus pasos para descubrir su error o analizando el problema para descubrir otro enfoque, y 3) atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzo más que a la carencia de capacidad. Así mismo, una estrategia habitual es no exponer a los estudiantes a modelos que manejen la tarea con facilidad, sino a modelos que representen un reto para superar el fracaso antes de obtener el triunfo; con el objetivo de enseñarles a lidiar con la frustración, a persistir ante las dificultades y a enfrentar el fracaso de manera constructiva (Boekaerts, 2009; Brophy, 2004; Dweck y Elliott, 1983; citados en Santrock, 2014).

En conclusión, si bien es cierto que la percepción social constituye un proceso en el que formulamos hipótesis (motivos e intenciones) sobre los demás y sobre nosotros mismos, la

atribución se refiere a la conexión que se establece entre el suceso y sus causas. Lo anterior, nos permite comprender y al mismo tiempo reaccionar a nuestro entorno; aspectos que deben conocerse para poder entender y enfocar adecuadamente la tarea educativa (Marín, et al.; 2011).

3.1.4 Autoeficacia y Autoconcepto

Por su parte, la teoría Social Cognitiva de Albert Bandura (1925-actual), propone un modelo del comportamiento humano que destaca el rol de las creencias autorreferentes, estando en desacuerdo con la indiferencia conductista hacia los procesos internos. Considera que los individuos son proactivos y autorreguladores de su conducta más que reactivos y controlados por fuerzas ambientales o biológicas (Garrido Martín, 1987; citado en Bandura, 1987). Este autor fue el impulsor del denominado enfoque sociocognitivo de la personalidad, según el cual el ambiente tiene una influencia trascendental sobre factores personales como el *autocontrol* y el *concepto del yo*. A este proceso de interacción entre la conducta, pensamientos y sentimientos del individuo, Bandura lo denominó *determinismo recíproco*. La teoría de Bandura es considerada en un primer momento como Teoría del Aprendizaje Social. Sin embargo ya en el año 1985 el autor la redefiniría como Teoría Social Cognitiva, por el entendido de que su teoría se ha preocupado siempre por la comprensión de fenómenos psicológicos, tales como la motivación y la autorregulación, y que van mucho más allá del aprendizaje (Bandura, 1987).

Del mismo modo, dentro de la formación del concepto del yo, considera relevantes los juicios o creencias que tienen las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento. Dichas creencias juegan un importante rol, actuando a manera de filtro entre los logros anteriores o habilidades y la conducta posterior. Es por ello que las creencias que las personas tienen acerca de sus capacidades pueden ser un mejor predictor de la conducta posterior, incluso que su nivel de habilidad real.

Las creencias de Autoeficacia afectan directamente nuestras elecciones de actividades, pues las personas tienden a elegir aquellas actividades en las cuales se consideran más hábiles, rechazando aquellas en las que se consideran incapaces. Lo anterior, impide a los alumnos la adquisición de las habilidades relevantes para un dominio. Del modo opuesto, el efecto acumulativo de sus experiencias en actividades en las cuales se juzgan competentes, produce

un creciente nivel de competencia. Es por ello que, las creencias de Autoeficacia afectan la conducta del individuo al influir en las elecciones que realiza, el esfuerzo que aplica, la perseverancia ante los obstáculos con que se enfrenta, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que experimenta; siendo ésta frecuentemente asociada con el rendimiento académico, al igual que con otros constructos motivacionales (Schunk y Pajares, 2009; citados en Santrock, 2014).

Es importante recordar que en la Teoría Social Cognitiva, el aprendizaje es concebido principalmente como una adquisición de conocimiento a través del procesamiento cognitivo de la información, ya que la parte social está presente en su reconocimiento del origen social de los pensamientos y acciones humanas y la dimensión cognitiva, en el reconocimiento de la contribución de los procesos de pensamiento a la motivación, la emoción y la conducta humana. De esta manera, en esta perspectiva, no se considera al ser humano, un ser gobernado por fuerzas internas ni controlado por estímulos externos, sino que se considera al funcionamiento humano en términos del modelo de reciprocidad, donde la conducta, los factores personales, cognitivos y los acontecimientos ambientales actúan como determinantes interactivos (Bandura, 1987).

Del mismo modo se comprende que, un funcionamiento competente requiere tanto de la precisión en las autopercepciones de eficacia, como la posesión de habilidades reales y el conocimiento de la actividad a realizar. Así mismo, se compone de los juicios del sujeto acerca de los resultados más probables que una conducta determinada producirá (expectativas de resultados). De acuerdo con la teoría Social Cognitiva, las creencias de autoeficacia afectan el comportamiento humano de cuatro formas:

- 1. Influye en la elección de actividades y conductas:* Las personas tienden a elegir y comprometerse en actividades en las cuales se consideran altamente eficaces y procuran evitar aquellas en las cuales se consideran ineficaces.
- 2. Determina cuánto esfuerzo invierten las personas en una actividad, así como también cuán perseverantes serán estas frente a los obstáculos que puedan presentársele:* Cuanto mayor es la autoeficacia, mayor será el grado de esfuerzo invertido y la persistencia de las personas en la actividad.

3. *Influye sobre los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales:* Las personas de baja autoeficacia, por ejemplo, pueden considerar a las actividades que deben realizar mucho más difíciles de lo que realmente son, ocasionando un alto grado de estrés, ansiedad y pensamientos negativos acerca de su posible desempeño; mientras que, un alto nivel de autoeficacia, brinda una mayor confianza y serenidad en el afrontamiento de tareas difíciles. La autoeficacia influye a su vez en las atribuciones causales que el individuo realiza frente al éxito o al fracaso en las actividades.

4. *Permite al sujeto ser un productor de su propio futuro y no un simple predictor:* Aquellos sujetos que se perciben a sí mismos eficaces se imponen retos, intensifican sus esfuerzos cuando el rendimiento no es suficiente de acuerdo a las metas que se habían propuesto, experimentan bajos grados de estrés ante tareas difíciles y presentan una gran cantidad de intereses por actividades nuevas (Bandura, 1987).

De igual manera, las creencias de autoeficacia se forman a partir de la información aportada por cuatro fuentes:

- ✓ *Logros de ejecución:* experiencias de dominio real, es decir, el éxito repetido en determinadas tareas aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia mientras que los fracasos repetidos las disminuyen, especialmente cuando los fracasos no pueden atribuirse a un esfuerzo insuficiente o a circunstancias externas.
- ✓ *Experiencia vicaria:* Comparaciones sociales que el individuo realiza entre sus propias capacidades y las de los otros. Estas comparaciones pueden transformarse en poderosas influencias en el desarrollo de autopercepciones de eficacia; ya que viendo a otras personas ejecutar exitosamente ciertas actividades, el sujeto puede llegar a creer que él mismo posee las capacidades suficientes para desempeñarse con igual éxito. La influencia de estas comparaciones va a estar determinada por la similitud percibida por el sujeto entre sus propias capacidades y las del modelo.
- ✓ *Persuasión verbal:* Otra importante fuente de autoeficacia, especialmente en aquellas personas que ya poseen un nivel elevado de autoeficacia y necesitan solamente de un poco más de confianza para realizar un esfuerzo extra y lograr el éxito, es la persuasión verbal. No debe confundirse persuasión verbal con el simple elogio. Los profesores deben asegurarse de cultivar las creencias de autoeficacia de sus alumnos, al mismo

tiempo que les permite asegurarse por sí mismos de que pueden alcanzar el éxito prometido.

- ✓ *Estado fisiológico:* Los múltiples indicadores de activación autonómica, así como los dolores y la fatiga pueden ser interpretados por el individuo como signos de su propia ineptitud. En general las personas tienden a interpretar los estados elevados de ansiedad como signos de vulnerabilidad y por ende como indicadores de un bajo rendimiento. Los logros de ejecución anterior constituyen la fuente de información de autoeficacia más importante, ya que se basan en experiencias de dominio real (Pajares, 1997; citado en Bandura, 1987).

El proceso básico de creación y de utilización de las creencias de autoeficacia es impredecible, ya que los individuos se comprometen en la realización de una conducta, interpretan los resultados de esta conducta y la información aportada por cada una de las fuentes de autoeficacia; y usa estas interpretaciones para crear y desarrollar creencias acerca de sus capacidades, para finalmente comprometerse nuevamente en la realización de conductas en dominios similares, comportándose de acuerdo a las creencias creadas. La forma en que las personas interpreten la información aportada por las fuentes de autoeficacia va a influir y afectar directamente sus creencias, lo cual afectará su conducta y, de esta forma, su medio ambiente (Pajares, 1997; citado en Bandura, 1987).

Vemos de esta manera, representado el enfoque interactivo de la reciprocidad, base de la teoría propuesta por Bandura (1987), en la que establece que la interpretación de la información aportada por las cuatro fuentes de autoeficacia va a estar determinada por como sea procesada cognitivamente por el individuo. Es así como, por ejemplo, hay personas que pueden interpretar un estado de ansiedad como un factor motivador que puede contribuir a un rendimiento exitoso, mientras que otras pueden interpretar este estado como predictor de un bajo rendimiento.

Para algunos autores (Lent, Brown & Hackett, 1994; citados en Bandura, 1987), la disposición afectiva de la persona es uno de los factores más importantes al influir directamente en la forma en la cual la información de eficacia es procesada. Por ejemplo, una persona con tendencia al autodesprecio y a los sentimientos negativos puede atender selectivamente a las experiencias de fracaso y no tener en cuenta las experiencias de éxito. Para Schunk (1982,

citado en Bandura 1987) la evaluación de autoeficacia es un proceso inferencial, ya que las personas obtienen y combinan la información aportada por diferentes factores situacionales y personales tales como la autoeficacia percibida preexistente en el sujeto, la disposición afectiva, la dificultad de la tarea, el monto de esfuerzo puesto en la tarea, la cantidad de ayuda externa recibida, el resultado de las tareas, el patrón de éxitos y fracasos, la similitud percibida con los modelos y la credibilidad del persuasor, entre otros.

Es importante señalar que, con frecuencia suele confundirse el concepto autoeficacia con otros conceptos utilizados para dar cuenta de los fenómenos relacionados con el pensamiento autorreferente. Uno de estos es el *autoconcepto*.

Se entiende como Autoconcepto, a la imagen que se tiene de sí mismo. Se encuentra determinada por el cúmulo de información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la forma específica que tiene el individuo de razonar de dicha información; y los valores, que es la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad. Esta acumulación de información elaborada proviene de la coordinación entre lo que el sujeto ya dispone y lo nuevo que debe integrar. En consecuencia, podemos afirmar que, al menos desde esta perspectiva, el autoconcepto es una de las variables centrales del ámbito de la personalidad (González, P.; J., & Núñez Pérez, J., & Glez. Pumariiega, S., & García García, M., 1997).

En este sentido, García y Pintrich (1994; citados en González, et al., 1997) señalan que hasta fechas recientes los investigadores trataban los aspectos motivacionales y cognitivos del aprendizaje de modo independiente. Por un lado, los modelos puramente motivacionales aportaban información sobre el “por qué” del trabajo de los estudiantes, de su actividad, su esfuerzo y su persistencia ante las tareas escolares; y por otro lado, los modelos cognitivos del aprendizaje intentaban describir “cómo” los estudiantes llegan a comprender y dominar tales tareas mediante la utilización de diversas fuentes cognitivas (p.ej., conocimientos previos) y destrezas (p.ej., estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje). Estos autores señalan la necesidad de crear y probar modelos complejos en los que se tenga en cuenta la interacción entre cognición y motivación en el contexto escolar, puesto que ambos factores operan conjuntamente para crear las condiciones óptimas de aprendizaje y rendimiento académico (Boekaerts, 1996; citado en González, et. al., 1997).

Cabe señalar que, el autoconcepto más positivo se logra cuando el individuo se describe muy positivamente (autoimagen alta) y además, ello tiene un gran valor para éste (alta importancia). Por el contrario, el autoconcepto más negativo se consigue al coincidir una mala autoimagen y un alto valor para el sujeto.

Numerosas investigaciones han señalado que una de las funciones más importantes del autoconcepto es regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de manera que el comportamiento de un sujeto dependerá en gran medida del autoconcepto que tenga en ese momento. Sin embargo, este proceso de autorregulación no se realiza globalmente sino a través de las distintas autopercepciones o autoesquemas que constituyen el autoconcepto y que representan generalizaciones cognitivas, actuando de punto de contacto entre el pasado y el futuro, pudiendo controlar la conducta presente en función de éste. En definitiva, el autoconcepto, por medio de los autoesquemas que lo constituyen, se encarga de integrar y organizar la experiencia del sujeto, regular sus estados afectivos y, sobre todo, actúa como motivador y guía de la conducta (Bandura, 1989; Brown y Smart, 1991; citados en González, et al., 1997).

Gran parte de la investigación realizada sobre el autoconcepto se dirigió hacia su papel en la conducta académica del alumno, no sólo por la relevancia del logro escolar, sino también por la importancia del contexto escolar en el desarrollo del niño. En la mayoría de estas investigaciones se ha encontrado relacionado, el autoconcepto y las experiencias y/o logros escolares de los alumnos. Una vez constatada dicha relación, la discusión se ha centrado en saber cómo es la relación entre ambos constructos y, conocido esto, cuáles son los mecanismos y/o procesos que hacen posible tal relación. Los resultados de las investigaciones más relevantes (con respecto a la calidad del trabajo) no son concluyentes. Mientras que, por ejemplo, Marsh (1990) encuentra que el autoconcepto determina causalmente el rendimiento del alumno, Chapman y Lambourne (1990) afirman que son las experiencias de logro académico quienes determinan el autoconcepto de los alumnos, e incluso Skaalvik y Hagtvet (1990) obtienen una determinación recíproca. Es evidente que el autoconcepto es fuente de motivación que incide directa y significativamente sobre el logro del niño. Pero, ya que una de las fuentes principales de información para la formación del autoconcepto es el resultado del comportamiento de los demás hacia uno mismo y el de la propia conducta, los resultados del

aprendizaje escolar, necesariamente tienen que incidir sobre el autoconcepto del estudiante, aunque pensamos que esta influencia no es directa y pasiva, sino el resultado de una elaboración cognitivo-afectiva previa por parte de la dimensión correspondiente del autoconcepto (González, et al. 1997).

Con la finalidad de que quede más clara la diferencia entre autoeficacia y autoconcepto, presento el siguiente cuadro:

<i>Autoeficacia</i>	<i>Autoconcepto</i>
Juicios acerca de las propias capacidades para realizar exitosamente tareas o actividades específicas. Pueden variar en función de la actividad, del nivel de dificultad y de las circunstancias.	Visión global de uno mismo. Puede decirse que son autoimágenes que la persona tiene de sí mismo.
Tanto la autoestima como la autoeficacia realizan una contribución independiente a la calidad de vida del hombre.	No se centra en el logro de una tarea particular, sino que incorpora todas las formas de autoconocimiento y sentimientos de autoevaluación. Incluye juicios de autovalía
Son medidas a nivel de tareas específicas (escribir un párrafo con oraciones claras y un buen uso de la gramática, por ejemplo).	Es medido generalmente a nivel de dominio (ser un buen escritor por ejemplo).
Son evaluadas por medio de preguntas “puedo”	Se evalúa por medio de preguntas del tipo “soy” y “siento”
Las respuestas a las preguntas de autoeficacia revelan si la persona posee una alta o una baja confianza para realizar exitosamente la tarea en cuestión	Las respuestas a las preguntas de autoconcepto revelan cuán positivamente o negativamente las personas se ven a sí mismos en una tarea determinada

Tabla 7. Diferencias entre Autoeficacia y Autoconcepto

En conclusión, se puede decir que la teoría sociocognitiva de Bandura hace hincapié en la existencia de relaciones recíprocas entre factores de la conducta, del ambiente y de la persona o cognitivos (Santrock, 2014).

La estrecha relación entre aprendizaje, rendimiento, autoconcepto, procesos de atribución y expectativas de logro se pone de manifiesto de manera especial cuando ocurren alteraciones o déficits en el logro escolar del alumno. Cabe señalar que en la mayoría de los trabajos en los que se considera alguna muestra de niños con problemas en su aprendizaje escolar, se ha observado que generalmente cuando éstos presentan dificultades también tienen déficits en su

autoconcepto (Núñez, González-Pienda y González-Pumariega, 1995; citados en Santrock, 2014).

3.1.5 Metas, atribuciones y procesos motivacionales

Ahora bien, retomando la premisa de la importancia del establecimiento de un contexto que fomente una motivación favorable para el aprendizaje, ésta depende en gran medida de las acciones del profesor, y es de vital importancia para él, conocer las metas que persiguen sus alumnos en torno al proceso educativo. Aclarando, una *meta* es aquello que el alumno se esfuerza por alcanzar y se define en términos de la discrepancia entre la situación actual: dónde estoy, lo que tengo, y la ideal: dónde quiero estar, lo que quiero lograr (Díaz y Hernández, 2010).

Como hemos podido observar, en el campo de la motivación escolar, las metas de los alumnos se han asociado a los dos tipos de motivación antes revisados: motivación intrínseca y motivación extrínseca. Por un lado y relacionado con las metas, la motivación intrínseca tiene que ver con la tarea misma, la satisfacción y control personal que representa enfrentarla con éxito; mientras que la motivación extrínseca más bien depende de algún modo de lo que digan o hagan los demás respecto a la actuación del alumno, o de lo que obtenga de manera tangible de su aprendizaje. Es por ello que, coexisten en el alumno tanto motivos intrínsecos como extrínsecos aun cuando unos puedan predominar en función de él mismo o de las circunstancias. Evidentemente, es válido e importante que el docente intervenga en ambas esferas para establecer con ello, un punto de equilibrio (Díaz y Hernández, 2010).

En este sentido se comprende, que entre los motivos principales que animan a un alumno a estudiar, están: el aprender, alcanzar el éxito, evitar el fracaso, ser valorado por sus profesores, padres o compañeros y obtener diversos tipos de recompensas. De ahí la importancia que uno de los propósitos centrales de la formación que reciben los alumnos en el contexto escolar, es el de desarrollar el gusto, la habilidad y el hábito por el estudio independiente o autoiniciado (motivación intrínseca), haciendo lo posible por incrementar su propia competencia y actuar con autonomía, no por obligación; experimentando así la llamada *motivación de logro*.

Brophy (1998; citado en Díaz y Hernández, 2010), mencionan que la motivación extrínseca también juega un papel importante y en muchas ocasiones, constituye una fuente de motivos

para aprender. Estas metas relacionadas con la obtención de recompensas externas, como lograr premios o evitar la pérdida de objetos y privilegios, actúan determinando el esfuerzo que el alumno pone en su trabajo; lo anterior quedará más claro en el siguiente cuadro:

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

Tabla 8. Metas de la actividad escolar

Fuente: Díaz y Hernández, 2010, pág. 61

Cabe mencionar que las metas señaladas en la tabla anterior, no son excluyentes, y se debe cuidar que los alumnos no sólo consideren el valor “instrumental” de la realización de una actividad de aprendizaje (situación que se da muy a menudo en algunas instituciones), sino tomar muy en cuenta lo que la tarea por sí misma le pueda aportar, ya que suelen fomentar paradójicamente sólo la motivación extrínseca y olvidar lo placentero que resulta adquirir conocimientos válidos que les permitan explicar y actuar en el mundo en que viven (Díaz y Hernández, 2010).

Por su parte, autores como Dweck y Elliot (1983; Brophy 1998, citados en Díaz y Hernández, 2010), consideran que los alumnos que realizan una actividad académica, estableciendo metas de aprendizaje, llamadas también *metas de dominio* o *metas de involucramiento*, son

diferentes en comparación con aquellos que establecen *metas de ejecución*. Cuando se establecen metas de ejecución, la preocupación fundamental es preservar sus autopercepciones positivas, al reusarse a adoptar los desafíos y su reputación pública, de manera que el quedar bien y/o evitar el fracaso son más relevantes para él que aprender en sí mismo. De este modo, también es frecuente que los alumnos le den demasiada importancia a las *metas de evitación al trabajo*, reusándose a adoptar los desafíos correspondientes a la tarea y de minimizar al máximo el tiempo y el esfuerzo que le dedican a dicha actividad. Aquí sería importante hacernos la pregunta: ¿qué tipo de metas son las que motivan más? Primeramente, debemos establecer que una meta de dominio es aquella cuya intención es adquirir conocimientos y dominar habilidades, lo que hace que los estudiantes estén en constante búsqueda de desafíos y persistan aun cuando presenten dificultades. Mientras que una meta de desempeño es el intento por obtener buenas calificaciones o aparentar ser más inteligente o más capaz que los demás; lo que origina de alguna manera, que los estudiantes se preocupen por sí mismos y por la impresión que causan a los demás (estudiantes centrados en el yo). Es importante mencionar que para que el establecimiento de metas sea eficaz dentro del aula, los estudiantes necesitan retroalimentación precisa de su progreso hacia las metas y deberá haber también una aceptación de las metas establecidas, tanto por ellos, como por parte de la institución educativa. Deberán ser metas realistas, razonablemente difíciles y significativas, cuyo valor esté bien fundamentado (Woolfolk, 2010).

En consecuencia, la meta que se persigue depende en gran medida de la concepción que se tiene de la inteligencia o aptitud intelectual, así como de las habilidades para el estudio que una persona domina en un momento dado. Se ha comprobado que los alumnos cuya meta es aprender, conciben la inteligencia como un repertorio de conocimientos y habilidades que resultan posible incrementar o perfeccionar mediante el esfuerzo. Por su parte, aquellos estudiantes que se encuentran preocupados por las consecuencias y la aceptación de los demás, consideran la inteligencia como algo estático y predeterminado, por lo que si el alumno se esfuerza y aun así fracasa, la conclusión de ello es una autoestima muy baja (“soy tonto”, “no entiendo nada”, “nunca podré con las matemáticas”). Lo anterior, se explica en la siguiente tabla:

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

Tabla 9. Diferencias motivacionales entre los sujetos que afrontan una tarea académica
Fuente: Díaz y Hernández, 2010

Como ya bien mencionamos, los alumnos se encuentran motivados por uno u otro tipo de metas, que por lo general coexisten y varían incluso de una situación a otra. En este sentido, Johnson y Johnson (1975, 1978; citados en Woolfolk, 2010), dicen que la motivación por aprender puede ser influida de manera importante, por la forma en que nos relacionamos con otras personas que se encuentran involucradas en su momento en una meta en particular, llamada *estructura de la meta*, explicado en la siguiente tabla:

<i>Estructura de la meta</i>	<i>Consideración del estudiante</i>
Cooperativa	Los estudiantes creen que su meta es alcanzable si también otros estudiantes la alcanzan
Competitiva	Los estudiantes creen que alcanzarán su meta, si otros estudiantes no la alcanzan
Individualista	Los estudiantes creen que su intento por alcanzar una meta no está relacionado con lo de otros estudiantes

Tabla 10. Diferentes estructuras de meta
Fuente: Woolfolk, 2010

Ellos destacan que una estructura de meta cooperativa es la que funciona mejor para la mayor parte de las actividades de aprendizaje y en situaciones escolares; aunque no todos están en desacuerdo con este criterio. El desacuerdo radica en considerar que las diferencias individuales y capacidades requieren enfoques más individualistas para el aprendizaje de conceptos y principios, entre otros. Johnson y Johnson (1975, 1978; citados en Woolfolk, 2010), mencionan que en la estructura de meta cooperativa, los esfuerzos individuales contribuyen al beneficio tanto del individuo como del grupo, ya que todas las personas del grupo trabajan para un resultado en común y los materiales y responsabilidades, pueden ser compartidos. Con lo anterior, se propicia el aprendizaje de la negociación y se incrementa la tolerancia con los demás, así como la interacción con compañeros que tanto parece disfrutar, para satisfacer la necesidad de pertenencia, referida por Maslow.

3. 1.6 La necesidad de pertenencia y relación

Por su parte, la necesidad de pertenecer a un grupo y relacionarse con otros ejerce una fuerte influencia sobre la motivación intrínseca del alumno. En muchas aulas, la falta de motivación de los alumnos puede deberse a un temor real o imaginario, a ser aislado o rechazado por los pares por diversas razones (Raffini, 2006).

La psicología adleriana se basa en el principio de que el comportamiento humano consciente o inconsciente (las expresiones de la cognición, la emoción, lo somático y la conducta), responden a la misma unidad y totalidad guiadas por la meta final en un contexto social. Esta teoría afirma que la necesidad de desarrollar la sensación de pertenencia social y psicológica es uno de los aspectos más importantes en la niñez, llamado “interés social”. Rudolph Dreikurs (1968; citado en Raffini, 2006), fundador de la psicología adleriana en E.U., considera que todos los seres humanos son seres sociales y tienen un deseo esencial de pertenecer a un grupo. Menciona que quizá lo más doloroso que puede experimentar un niño en la etapa escolar, es sentirse aislado, rechazado y solo. La aceptación, fundamento indispensable de la seguridad personal y la confianza de tener una posición dentro de la sociedad, da al alumno la fuerza que necesita para unirse a otros en beneficio mutuo. Afirma que la clase y el docente, pueden dar respaldo y aprobación a todos los alumnos, o puede generar un medio donde prevalezca la competencia constante, basada en la aceptación-rechazo.

El “integrar” el concepto de *emoción* en un entorno de aprendizaje es complejo, ya que puede comprender valoraciones, tendencias a la acción, deseos, sentimientos y respuestas fisiológicas de parte del alumno así como del docente. Ya que las emociones no son estáticas y evolucionan a través de las interacciones que ocurren en determinadas situaciones. Éstas sirven como indicadores importantes de las motivaciones y los procesos cognitivos de los estudiantes. Así pues, las emociones positivas constituyen los cimientos del clima emocional, que además de fomentar la confianza entre docente y alumno, los conducen al acuerdo de las metas personales con las del grupo como totalidad, promoviendo la motivación y el aprendizaje significativo (Díaz y Hernández, 2010).

Connell y Ryan (1984; citados en Raffini, 2006), define la relación en el contexto escolar, como el grado de seguridad emocional que sienten los alumnos consigo mismos y con los otros (docente y pares). Se puede decir que satisfacer la necesidad de pertenencia y aceptación, proporciona la seguridad que los alumnos necesitan para enfrentar riesgos y trascender los límites de su identidad. Esta seguridad, desemboca de alguna manera en lo que llamamos autoestima, definida como la apreciación del propio valor e importancia, caracterizada por la posibilidad de responsabilizarse por uno mismo y actuar de manera responsable hacia los demás (Reasoner, 1982; citado en Raffini, 2006).

Por lo anterior, podemos decir que el desarrollo de una autoestima positiva requiere de igual manera de que se establezca una identidad, que comienza a desarrollarse y evoluciona a partir de los comentarios que recibe de otros y de su propia autoevaluación. Es aquí cuando el docente juega un rol importante en este desarrollo, ya que mediante comentarios positivos los motiva a prestar atención y a realizar descripciones más exactas de sí mismos (Raffini, 2006).

3.2 Parámetros para la intervención motivacional en el aula

De acuerdo con Meyer y Turner (2006, citado en Díaz y Hernández, 2010), el integrar teórica y metodológicamente los aspectos emocionales, cognitivos y motivacionales, relacionados con el aprendizaje en contextos escolares, es un reto importante. Es conveniente señalar que la tendencia actual apunta al desarrollo de nuevas teorías y métodos que deriven en recursos innovadores para la intervención en el aula.

Es evidente que los maestros se preocupan por desarrollar un tipo específico de motivación en sus alumnos, encaminada en todo momento a la motivación por aprender, entendiéndola como: *“la tendencia del estudiante por encontrar actividades académicas significativa y valiosas”* (Brophy 1988; citado en Woolfolk, 2010; pág. 400).

La motivación por aprender implica algo más que sólo buscar la intención de aprender, ya que cuenta con la calidad de los esfuerzos mentales del estudiante. Debemos además no perder de vista el considerar tres metas principales: 1) hacer que los estudiantes participen de manera productiva en el trabajo de la clase; es decir, captar el interés y generar un estado de motivación para aprender; 2) desarrollar en nuestros alumnos intereses individuales duraderos y la actitud de estar motivados para aprender, con la intención de lograr que sean capaces de *educarse* a sí mismos a lo largo de su vida; y 3) buscar que los alumnos participen en realidad a nivel cognitivo y que piensen con profundidad acerca de lo que estudian, es decir, sean alumnos reflexivos (Blumenfeld, Puro y Mergendoller, 1992; citados en Woolfolk, 2010).

Como ya examinamos a lo largo del capítulo, aspectos como: el papel de la motivación intrínseca y extrínseca, las atribuciones, las metas, los intereses, la curiosidad, las emociones y la autopercepción de la motivación, la pregunta siguiente sería: ¿de qué manera podrían

utilizar los maestros sus conocimientos acerca de todo lo anterior para incrementar la motivación para aprender?

3.3 Teoría de Flujo

En esta línea de investigación, con la finalidad de mejorar la motivación de logro de los estudiantes, es que surge la llamada **teoría del flujo** (flow theory), en la que después de haber estudiado durante más de dos décadas las *experiencias óptimas* de las personas, M. Csikszentmihalyi y colaboradores (2006; citado en Santrock, 2014), proponen algunas ideas relevantes para entender la motivación intrínseca; al emplear el término flujo para describir esas experiencias óptimas, encontrando que son más frecuentes cuando las personas desarrollan un sentido de dominio y logran un estado de concentración mientras realizan la actividad. El *flujo* es el estado mental de trabajo, en la cual la persona está completamente inmersa en la actividad que está ejecutando. Se caracteriza por un sentimiento de enfocar la energía, de total implicación con la tarea, y de éxito en la realización de la actividad. Esta sensación se experimenta mientras la actividad está en curso. Así mismo, comprobó que el flujo ocurre cuando las personas se involucran en desafíos que no les resultan demasiado difíciles ni demasiado fáciles, es decir, que existe una sensación de flujo o reto óptimo cuando se da un equilibrio entre las habilidades o competencias del alumno y el nivel de dificultad de la tarea. Además del equilibrio entre el desafío propuesto por la tarea y las habilidades disponibles y la sensación de oportunidad de éxito o de posibilidad de alcanzar la meta pretendida; la experiencia de “flujo” podrá ocurrir si: somos capaces o tenemos condiciones para concentrarnos en la tarea emprendida, esa tarea y las metas a cumplir son claras y, se ofrece una retroalimentación inmediata.

Al observar este modelo, se podrá entender por qué Csikszentmihalyi (1997), denomina a la experiencia de “flujo” como “*el motor para el aprendizaje*”. Es que para una continua realización del “flujo” son necesarios nuevos desafíos y, a su vez, el desarrollo de nuevas habilidades. Por otro lado, bajo ciertas condiciones, esa experiencia puede ser caracterizada como una “*experiencia óptima de aprendizaje*”, con alta motivación intrínseca, pues no hay diferencias entre lo que la persona hace en una situación específica y lo que esa persona desea o quiere hacer.

Al hablar de experiencia óptima o experiencia de flujo, Csikszentmihalyi (1997), dice que: *“es cuando la información que llega a la conciencia es congruente con nuestras metas, la energía psíquica fluye sin esfuerzo. No hay necesidad de preocuparse, no existe ninguna razón para cuestionarse la propia capacidad. Pero cuando la persona se detiene a pensar sobre sí misma, la evidencia es alentadora: «lo estás haciendo bien». La retroalimentación positiva fortalece la personalidad y la atención es más libre para enfocarse en el entorno exterior y el interior” ... Son situaciones en las que la atención puede emplearse libremente para lograr las metas de una persona, porque no hay ningún desorden que corregir ni ninguna amenaza para la personalidad de la que haya que defenderse”* (pág. 42-43).

Csikszentmihalyi (1997), considera que las actividades de flujo conducen al crecimiento y al descubrimiento. Sostiene que después de que vivimos una experiencia de flujo, nuestra personalidad se vuelve más compleja, y suponer con ello un crecimiento personal. Algunos beneficios que representa el estado de flujo son:

- Provoca emociones positivas y altos niveles de energía.
- Fuerte sentido de propósito, sensación de bienestar.
- Mejora las relaciones interpersonales, al sentirnos más integrados tanto con nosotros, como con los demás.
- Mejora el desempeño de los alumnos en clase al sentirse poseedor de nuevas habilidades y aumentar el involucramiento en clase (motivación intrínseca); y del profesor, ya que lo motiva a la búsqueda de congruencia entre capacidades y retos.
- Eleva la autoestima del alumno, al sentirse más capaz, más experto y más orgulloso de sí mismo.
- Profundiza en el conocimiento y genera aprendizaje significativo, ya que el estado de flow contribuye al aprendizaje colaborativo y fomenta el interés por un tema.
- Está asociado con altos niveles de creatividad pues nuestra personalidad se hace compleja y somos más capaces de encontrar soluciones originales.
- Evita el estrés académico y la sensación de sobrecarga de trabajo.

Así mismo menciona que cualquier actividad contiene una enorme cantidad de oportunidades para la acción, o “desafíos” y que para su realización requieren poseer las habilidades apropiadas; sin embargo, para aquellos que no poseen las habilidades adecuadas, la actividad

no les desafía; simplemente no tiene sentido. La razón que justifica una involucración tan completa en la actividad en una experiencia de flujo es que, normalmente, las metas están claras y la retroalimentación es inmediata (Csikszentemilhayi, 1997).

Los niveles percibidos de dificultad y de habilidad pueden producir resultados diferentes. Lo anterior se comprueba en algunos estudios de , Huertas (2006; Meller y Turner, 2006; citados en Díaz y Hernández, 2010), al investigar la teoría de flujo en poblaciones académicas; reportando que en algunas aulas se observa un alto nivel de compromiso o involucramiento con la actividad o tarea, pero un bajo nivel de flujo, debido a que las prácticas instruccionales por parte del docente son altamente conceptuales, dando por resultado altos niveles de ansiedad por parte de los alumnos debido a que las demandas son excesivas respecto a sus habilidades. En las aulas con bajo nivel de compromiso, los estudiantes reportan alto nivel de apatía y aburrimiento, pues no se experimentan flujo debido a que la tarea resulta muy sencilla o poco atractiva y no les representa ninguna novedad o desafío, ya que sienten que sus habilidades son muy altas para la tarea que les fue asignada. Registraron que los más altos niveles de flujo se encuentran cuando la tarea tiene un alto nivel de dificultad, pero al mismo tiempo los estudiantes se sienten altamente competentes para afrontarla, generándose con ello una alta motivación y emociones positivas (Díaz y Hernández, 2010).

Sin embargo, debido a que la percepción de competencia y dificultad de la tarea son muy variables entre los estudiantes e intervienen múltiples factores (curiosidad, interés, sentido de las metas personales de grupo, entre otras), no resulta tan sencillo encontrar el nivel motivacional y emocional óptimo de una actividad de aprendizaje. El estado de flujo se da en distintos momentos para cada persona, y esto también depende de las habilidades que ellos perciben que tienen para enfrentar el reto que se les presenta (Díaz y Hernández, 2010).

3.4 Modelo de TARGET

Sin duda, el manejo de la motivación en el aula nos conduce al campo de las denominadas *estrategias de apoyo*, las cuales permiten al aprendiz mantener un estado o ánimo propicio para el aprendizaje, y así poder optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención y organizar las actividades y tiempo de estudio. A diferencia de las estrategias de aprendizaje (mediante las cuales los alumnos operan directamente sobre los contenidos curriculares), las estrategias de apoyo ejercen una influencia

indirecta sobre lo que se va a aprender, y su finalidad es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del alumno, propiciando una disposición afectiva favorable; por supuesto, con la actuación del docente como mediador con la apropiación e internalización de dichas estrategias de apoyo en sus estudiantes (Díaz y Hernández, 2010).

Sin duda, la implementación de una estrategia que integre una serie de factores y procesos involucrados en la motivación escolar que pueda funcionar como modelo, es el propuesto por Carol Ames (1992; citado en Díaz y Hernández, 2010), conocido por las siglas TARGETT. Esta autora identificó seis áreas en las que los profesores pueden influir de manera favorable en la motivación del estudiante para aprender, que se ve explicado en el siguiente cuadro:

Tarea de aprendizaje	Naturaleza y estructura de las tareas de aprendizaje solicitadas, atractivo intrínseco y significativo para el alumno.
Autonomía	Nivel de participación y responsabilidad del estudiante en las decisiones y actividades escolares: búsqueda de libertad óptima.
Reconocimiento	Naturaleza y uso de reconocimiento y recompensas: equidad, progreso en el logro de metas y búsqueda de desafío abordables.
Grupo	Agrupamiento de alumnos y organización de experiencias; aceptación de todos, cooperación y amplitud de interacciones
Evaluación	Naturaleza y uso de procedimientos de evaluación: valorar procesos no sólo productos, reducir la ansiedad, ampliar opciones.
Tiempo	Programación de actividades: enfocada en la tarea y necesidades de los alumnos, flexible en función de su propio ritmo.
Tarea docente	Manejo adecuado de expectativas del profesor, manejo de mensajes, modelado de valores, conductas y habilidades.

Tabla 11. Componentes del Modelo TARGETT

Fuente: Díaz y Hernández, 2010

A partir de los componentes de este modelo, y considerando también de todos los aspectos que se han venido trabajando en el presente proyecto, es que se hacen una serie de aportaciones al Modelo Educativo del siglo XXI, derivando con ello en principios para la organización motivacional de la enseñanza, y deberá ser implementado por el profesor de manera estratégica en el aula, en función del contexto particular de su clase, y aplicarse a criterio en cada clase.

Como ya lo mencionamos, puesto que la función del docente es contribuir a la construcción de ambientes que proporcionen el logro de los aprendizajes esperados y una convivencia armónica entre todos los miembros de la comunidad escolar, éste se hará fortalecer de los principios que ya se vislumbraban en el modelo anterior; y que ahora se incorporan en el Nuevo Modelo Educativo *Aprendizajes Clave Para la Educación Integral*. En éste Nuevo Modelo Educativo, se confirma que para que el docente cumpla plenamente su papel en el proceso educativo, se pone en marcha un Plan que plantea un conjunto de principios pedagógicos que sirven como guía para el docente en su intervención en el aula, y los cito a continuación:

1. *Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo*

- LA EDUCACIÓN habilita a los estudiantes para la vida en su sentido amplio.
- EL APRENDIZAJE tiene como propósito ayudar a las personas a desarrollar su potencial cognitivo: los recursos intelectuales, personales y sociales que les permitan participar como ciudadanos activos, contribuir al desarrollo económico y prosperar como individuos en una sociedad diversa y cambiante.
- AL HACER ESTO se amplía la visión acerca de los resultados del aprendizaje y el gran desarrollo de competencias que deben impulsarse en la escuela y se reconoce que la enseñanza es significativa si genera aprendizaje verdadero.

2. *Tener en cuenta los saberes previos del estudiante*

- EL DOCENTE reconoce que el estudiante no llega al aula “en blanco” y que para prender requiere “conectar” los nuevos aprendizajes con los que ya sabe, lo que ha adquirido por medio de la experiencia.
- LOS PROCESOS de enseñanza se anclan en los conocimientos previos de los estudiantes, reconociendo que dichos conocimientos no son necesariamente iguales para todos. Por ello, el docente promueve que el estudiante exprese sus conceptos y

propuestas como parte del proceso de aprendizaje, así se conocen las habilidades, las actitudes y los valores de los estudiantes para usarlos como punto de partida en el diseño de la clase.

- LA PLANEACIÓN de la enseñanza es sensible a las necesidades específicas de cada estudiante.
- LAS ACTIVIDADES de enseñanza se fundamentan en nuevas formas de aprender para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje mediante el
- descubrimiento y dominio del conocimiento existente y la posterior creación y utilización de nuevos conocimientos.

3. *Ofrecer acompañamiento al aprendizaje*

- EL APRENDIZAJE efectivo requiere el acompañamiento tanto del maestro como de los estudiantes. Directores, profesores, bibliotecarios, padres, tutores, además de otros involucrados en la formación de un estudiante, generan actividades didácticas, aportan ambientes y espacios sociales y culturales propicios para el desarrollo emocional e intelectual del estudiante.
- LAS ACTIVIDADES de aprendizaje se organizan de diversas formas, de modo que todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento, Se eliminan las barreras del aprendizaje y la participación en virtud de la diversidad de necesidades y estilos de aprender.
- ANTES DE REMOVER el acompañamiento, el profesor se asegura de la solidez de los aprendizajes.

4. *Conocer los intereses de los estudiantes*

- ES FUNDAMENTAL que el profesor establezca una relación cercana con los estudiantes a partir de sus intereses y sus circunstancias particulares. Esta cercanía le permitirá planear mejor la enseñanza y buscar contextualizaciones que los inviten a involucrarse más en su aprendizaje.

5. *Estimular la motivación intrínseca del alumno*

- EL DOCENTE diseña estrategias que hagan relevante el conocimiento, fomenten el aprecio del estudiante por sí mismo y por las relaciones que establece en el aula. De esta manera favorece que el alumno tome el control de su proceso de aprendizaje.

- PROPICIA, asimismo, la interrogación metacognitiva para que el estudiante conozca y reflexione sobre las estrategias de aprendizaje que él mismo utiliza para mejorar.
6. *Reconocer la naturaleza social del conocimiento*
- LA INTERACCIÓN social es insustituible en la construcción del conocimiento. Por ello es fundamental fomentar la colaboración y propiciar ambientes en los que el trabajo en grupo sea central.
 - EL TRABAJO colaborativo permite que los estudiantes debatan e intercambien, y que los más aventajados contribuyan a la formación de sus compañeros. Así, se fomenta el desarrollo emocional necesario para aprender a colaborar y a vivir en comunidad.
 - EL ESTUDIANTE debe saber que comparte la responsabilidad de aprender con el profesor y con sus compañeros.
7. *Propiciar el aprendizaje situado*
- EL PROFESOR busca que el estudiante aprenda en circunstancias que lo acerquen a la realidad, estimulando varias formas de aprendizaje que se originan en la vida cotidiana, en el contexto en el que él está inmerso, en el marco de su propia cultura.
 - ADEMÁS, ESTA FLEXIBILIDAD, contextualización curricular y estructuración de conocimientos situados dan cabida a la diversidad de conocimientos e intereses y habilidades del estudiante.
 - EL RETO PEDGÓGICO reside en hacer de la escuela un lugar social de conocimiento, donde el estudiante afronta circunstancias “auténticas”.
8. *Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje*
- LA EVALUACIÓN no busca medir únicamente el conocimiento memorístico. Es un proceso que resulta de aplicar una diversidad de instrumentos y los aspectos que se estima.
 - LA EVALUACIÓN del aprendizaje tiene en cuenta cuatro variables: las situaciones didácticas, las actividades del estudiante, los contenidos y la reflexión del docente sobre su práctica.
 - LA EVALUACIÓN parte de la planeación, pues ambas son dos caras de la misma moneda: al planear la enseñanza, con base en la zona de desarrollo próximo de los

estudiantes, planteando opciones que permitan a cada quien aprender y progresar desde donde está, el profesor define los Aprendizajes esperados y la evaluación medirá si el estudiante los alcanza.

- LA EVALUACIÓN forma parte de la secuencia didáctica como elemento integral del proceso pedagógico, por lo que no tiene un carácter exclusivamente conclusivo o sumativo. La evaluación busca conocer cómo el estudiante organiza, estructura y usa sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de diversa complejidad e índole.
- CUANDO EL DOCENTE realimenta al estudiante con argumentos claros, objetivos y constructivos sobre su desempeño, la evaluación adquiere significado para él, pues brinda elementos para la autorregulación cognitiva y la mejora de sus aprendizajes.

9. *Modelar el aprendizaje*

- LOS MAESTROS son modelos de conducta para sus estudiantes, por lo que han de ser vistos ejecutando los comportamientos que quieren impulsar en ellos, tanto frente a los estudiantes como al compartir las actividades con ellos.
- LOS MAESTROS han de leer, escribir, buscar información, analizarla, generar conjeturas y realizar cualquier otra práctica que consideren que sus estudiantes han de desarrollar.
- LOS PROFESORES ejecutarán las estrategias de aprendizaje identificando en voz alta los procedimientos que realizan y serán conscientes de la función “de andamiaje del pensamiento” que el lenguaje cumple en ese modelaje.

10. *Valorar el aprendizaje informal*

- HOY no sólo se aprende en la escuela, los niños y jóvenes cuentan con diversas fuentes de información para satisfacer sus necesidades e intereses.
- LA ENSEÑANZA escolar considera la existencia y la importancia de estos aprendizajes informales. Los maestros investigan y fomentan en los estudiantes el interés por aprender en diferentes medios
- UNA FORMA de mostrar al aprendiz el valor de ese aprendizaje es buscar estrategias de enseñanza para incorporarlo adecuadamente al aula. Los aprendizajes

formales e informales deben convivir e incorporarse a la misma estructura cognitiva.

11. Promover la interdisciplina

- LA ENSEÑANZA promueve la relación entre asignaturas, áreas y ámbitos.
- LA INFORMACIÓN que hoy se tiene sobre cómo se crea el conocimiento a partir de “piezas” básicas de aprendizajes que se organizan de cierta manera permite trabajar para crear estructuras de conocimiento que se transfieren a campos disciplinarios y situaciones nuevas. Esta adaptabilidad moviliza los aprendizajes y potencia su utilidad en la sociedad del conocimiento.
- EL TRABAJO colegiado permite que los profesores compartan, sus experiencias, intereses y preocupaciones, y ayuda a que construyan respuestas en conjunto sobre diversos temas.

12. Favorecer la cultura del aprendizaje

- LA ENSEÑANZA favorece los aprendizajes individuales y colectivos. Promueve que el estudiante entable relaciones de aprendizaje, que se comunique con otros para seguir aprendiendo y contribuya de ese modo al propósito común de construir conocimiento y mejorar los logros tanto individuales como colectivos.
- TAMBIÉN BRINDA oportunidades para aprender del error, de reconsiderar y de rehacer, fomenta el desarrollo de productos intermedios y crea oportunidades de retroalimentación copiosa entre pares.
- ELLO AYUDA a que los niños y jóvenes sean conscientes de su aprendizaje. El docente da voz al estudiante en su proceso de aprendizaje reconoce su derecho a involucrarse en éste, así, promueve su participación activa y su capacidad para conocerse.
- LOS ESTUDIANTES aprenden a regular sus emociones, impulsos y motivaciones en el proceso de aprendizaje; a establecer metas personales y a monitorearlas; a gestionar el tiempo y las estrategias de estudio, y a interactuar para propiciar aprendizajes relevantes. Se ha de propiciar la autonomía del aprendiz y, con ello, el desarrollo de un repertorio de estrategias de aprendizaje, de hábitos de estudio, confianza de sí mismo y de su capacidad de ser el responsable de su aprendizaje.

13. *Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje*

- LOS DOCENTES ha de fundar su práctica en la inclusión, mediante el reconocimiento y aprecio a la diversidad individual, cultural, étnica, lingüística y social como características intrínsecas y positivas del proceso de aprendizaje en el aula.
- TAMBIÉN deben identificar y transformar sus prejuicios con ánimo de impulsar el aprendizaje de todos sus estudiantes, estableciendo metas de aprendizaje retadoras para cada uno.
- FOMENTAN ambientes de respeto y trato digno entre los diferentes, pero iguales en derechos, donde la base de las relaciones y el entendimiento sean el respeto, la solidaridad, la justicia y el apego a los derechos humanos.
- LAS PRÁCTICAS que reconozcan la interculturalidad y promuevan el entendimiento de las diferencias, la reflexión individual, la participación activa de todos y el diálogo, son herramientas que favorecen el aprendizaje, el bienestar y la comunicación de todos los estudiantes.

14. *Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje*

- LA ESCUELA da cabida a la autorregulación cognitiva y moral para promover el desarrollo de conocimiento y de la convivencia.
- LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS propician un ambiente de aprendizaje seguro, cordial, acogedor, colaborativo y estimulante, en el que cada niño o joven sea valorado y se sienta seguro y libre (SEP, 2017).

En conclusión, nos encontramos con el supuesto central de los enfoques cognitivos de la motivación, al decir que las personas no sólo responden a situaciones externas o condiciones físicas, también lo hacen a sus percepciones, es decir, a las representaciones mentales de tales situaciones. Así mismo, el docente deberá contar con herramientas para hacer de los errores de los estudiantes sean verdaderas oportunidades de aprendizaje; generando así de manera permanente, experiencias exitosas que contribuyan a superar las situaciones difíciles. El quehacer del docente consiste entre otras cosas, propiciar ambientes de aprendizaje cuyo

objetivo sea identificar y fomentar los intereses personales y las motivaciones intrínsecas de los estudiantes, sin perder de vista que las emociones varían de un estudiante a otro.

El Modelo Educativo reconoce que los logros de nuestro país alcanzados en el siglo XX, se relacionan con la tarea docente, y menciona que para afrontar los retos que impone el mundo globalizado del siglo XXI, es indispensable fortalecer la condición profesional de los docentes y construir una formación inicial que garantice el buen desempeño de quienes se incorporen al magisterio. Es evidente que, un profesor es un mediador profesional que desempeña un rol fundamental; ya que los procesos cognitivos necesarios para que el aprendizaje ocurra están estrechamente vinculados con los ambientes que los propician y resulta indispensable reconocer que los aspectos físico, afectivo y social, influyen en los logros de desempeño individual y grupal (SEP, 2017).

CONCLUSIONES

Una vez revisado el tema de la relación existente entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la motivación escolar como un factor importante en el aprendizaje significativo en niños que cursan el nivel de formación escolar básica; así como del estudio de las variables que influyen en dicho proceso, a continuación se darán a conocer las conclusiones del presente trabajo.

La motivación constituye uno de los procesos más importantes que tienen que ver con el aprendizaje escolar y un factor directamente relacionado con el rendimiento académico. La investigación en torno al aprendizaje y al manejo efectivo de la motivación, ha demostrado que la labor del docente es fundamental para que los estudiantes aprendan y trasciendan; sin embargo, la propia complejidad del mismo, junto con la variedad de enfoques teóricos existentes, impide en cierta medida, el poder ofrecer una visión unificada que incluya todas y cada una de las variables en torno a este constructo (González, et. al., 1996).

Evidentemente, la motivación es un proceso psicológico que influye en el desarrollo integral del estudiante, y analizar la interrelación que existe entre ella y los elementos inmersos en el ámbito académico: *estrategias de aprendizaje- motivación*, son necesarios para establecer la voluntad por “aprender a aprender” (Calero, 2009).

Un elemento fundamental en el que la reciente investigación educativa ha puesto particular interés, es el aprecio por aprender como una característica intrínsecamente individual y humana, (SEP, 2017). Parte de ello es el Enfoque Centrado en el Estudiante, que señala que hay que preocuparse menos del qué se aprende y más del cómo se aprende, pues incitar a los niños a *aprender a aprender* les permite fortificar la habilidad de continuar aprendiendo por sí mismos en diferentes situaciones, por medio del autocontrol y la autodirección personal. Los docentes deben comprender la realidad del alumno, apoyar sus necesidades básicas de aprendizaje, así como las capacidades existentes. El enfoque educativo Centrado en el Alumno considera la individualidad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, es decir, los beneficios de encaminarse hacia una educación cada vez más personalizada, lo cual implica activar el potencial de cada estudiante respetando su ritmo de progreso. Por lo anterior, la interacción profesor-alumno, es en situaciones de aula, la fuente básica de creación de ZDP, como práctica diseñada con el objetivo de que alguien (alumno) aprenda determinados saberes

(contenidos escolares) gracias a la ayuda sistemática y planificada de éstos saberes a alguien más competente (docente); siendo el docente un *factor* clave en la transformación del conocimiento, sin dejar de lado la importancia de la interacción cooperativa entre alumnos; sin duda, fuente importante de la comunicación y el intercambio de saberes.

No cabe duda de que en situaciones escolares, la enseñanza ayuda al aprendizaje, al guiar las experiencias para la construcción del conocimiento. Por ello, para promover aprendizajes satisfactorios, los profesores deben de tener cuidado de no excluir ningún elemento de los componentes que favorecen el aprendizaje: *condiciones, procesos y resultados*; ya que es muy común que durante el aprendizaje, los docentes se preocupen por los procesos y los resultados, y omitan la relevancia de las condiciones del aprendizaje, factor que como ya vimos, juega un papel importante. Aunque cabe señalar, que cada uno de esos componentes es a su vez muy variado, ya que hay distintos tipos de resultados, de procesos y de condiciones, pero evidentemente cuando el niño satisface sus necesidades y disfruta lo que hace, en un ambiente donde las condiciones son favorables, logra mejores aprendizajes.

Por su parte, Rogers (1996) menciona que sólo cuando el estudiante logra utilizar y aplicar la información que consigue del mundo en el ámbito de su interés personal y debidamente motivado, comienza a aprender significativamente; pues en ese momento se encuentra en la disposición psicológica de asimilar e integrar conscientemente el saber y desarrollar con ello destrezas, habilidades y capacidades que lo transforman profundamente como persona.

De igual manera, Calero (2008) considera que aprender es sinónimo de comprender y que debe considerarse a la **motivación** un aspecto prioritario, ya que se ha demostrado que ante igual inteligencia, aprende más aquel sujeto que se encuentra motivado que aquél que no lo está. Así mismo, atender los aspectos motivacionales favorables para un aprendizaje significativo, es un rasgo esencial que debe considerarse, ya que pone en relieve el proceso de construcción de significados como elemento central de la enseñanza.

Sin duda, la educación afronta retos sumamente desafiantes hoy en día, y resulta cada vez más claro que las emociones dejan una huella duradera positiva o negativa, en los logros del aprendizaje; por ello, el quehacer del docente es clave para ayudarlos a reconocer y expresar sus emociones, regularlas por sí mismos y saber cómo influyen en sus relaciones y su proceso educativo. Por tal motivo se hace necesario que la institución educativa deba promover el

doble proceso de socialización y el de individualización; construyéndose así una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. Es indudable que el docente es un factor clave en la formación de dichos procesos, pues no debe perderse de vista que una de sus funciones consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, proporcionándoles ayuda pedagógica acorde a sus competencias, logrando así que se conviertan en pensadores críticos, reflexivos y planificadores activos de su propio aprendizaje (Díaz y Hernández, 2010). Por ello, debemos tomar en cuenta que esto solo será posible si las estrategias cognitivas que favorecen el aprendizaje, pasan del control del docente al proceso de autorregulación del alumno, que logra apropiárselas y las internaliza: *metacognición*; motivando y permitiendo a los alumnos aprender cada vez más, pues adquieren la habilidad de control sobre sus formas de aprender. De aquí que, la clave para aplicar los métodos activos en la enseñanza, está en promover en el niño necesidades, intereses y curiosidades; es decir, en despertar una emoción interna (motivación intrínseca); impulsando la necesidad de saber, de buscar y de hacer; que lo lleva al esfuerzo y la constancia, para dirigir estos intereses y esfuerzos a la realización de propósitos definidos.

Cabe señalar que las teorías de la motivación han aportado una distinción importante entre los factores motivacionales relacionados con la persona y los relacionados al entorno o contexto; destacando el papel de las representaciones, la posibilidad de establecer metas y planes, así como la importancia del autoconcepto y del lugar del control (interno o externo) de los procesos motivacionales. Es importante mencionar también, que hay desarrollos recientes desde el enfoque cognitivo, respecto a la interrelación de las estrategias y enfoques de aprendizaje con los aspectos motivacional-afectivos y volitivos (Díaz y Hernández, 2010).

Es por esto que, el modelo pedagógico que requiere el mundo actual, es aquel centrado en el aprendiz; sin olvidar la personalidad del docente que promueva el desarrollo de la persona en su totalidad; que incluya los conocimientos, motive el descubrimiento del mundo, al mismo tiempo que permita a todo ser humano una vida digna sin perder su identidad, como ser individual y social.

Por lo anterior, debemos considerar el fortalecer la condición profesional de los docentes, incluyendo los rasgos de personalidad favorables que garantice el buen desempeño de quienes se incorporan al magisterio. Es evidente que, un profesor es un mediador que desempeña un

rol fundamental, con su *sentido de eficacia*, que tiene que ver con la percepción que tiene de él mismo y de su capacidad para influir en el aprendizaje de sus alumnos; ya que los procesos cognitivos necesarios para que el aprendizaje ocurra, están estrechamente vinculados con los ambientes que los propician, incluyendo las características personales y psicológicas que afectan a su actitud ante el cambio (los profesores cordiales y comprensivos tienden a satisfacer el impulso afiliativo de los alumnos); así mismo, se observa que los profesores que son vivaces, estimulantes, imaginativos y entusiastas, generan una conducta similar en el alumno, estableciéndose además un grado de compromiso entre ambos (Ausubel, 1981).

En este punto, cabe señalar que como un avance significativo a la Reforma Educativa, las características de lo que constituye un buen maestro se plasmaron en el documento publicado por la SEP en el 2006, acerca de los perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso a la educación básica; tomado como referente para la práctica profesional que busca propiciar los mejores logros de aprendizaje en sus alumnos; evidentemente basados en el constructivismo. Se han puesto en marcha programas y cursos para fortalecer la formación de los docentes de educación básica. Por lo que en el proyecto educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017, se plantea la importancia de una Educación Socioemocional para favorecer al desarrollo del potencial humano.

En conclusión, y sin perder de vista que indudablemente uno de los propósitos de la educación es promover y facilitar el aprendizaje significativo, el matiz afectivo de una conducta, así como la experiencia de relación interpersonal, influyen considerablemente en el mismo. Por ello, la transversalidad de la Educación Socioemocional requiere para ser más efectiva, que el docente con el uso de estrategias motivacionales necesarias, genere oportunidades para desarrollar las habilidades socioemocionales del aprendiz: el Autoconocimiento, la Autorregulación, la Autonomía, la Empatía y la Colaboración; logrando así además de la adquisición del conocimiento, la construcción de una identidad y las habilidades necesarias para la vida.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D.P. (1981). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Bandura, A. (1987) *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.

Beltrán, J. y Bueno Á. J. A. (1997). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega Grupo Editor.

Bruer, J.T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.

Calero, P. M. (2008). *Aprendizaje sin límites. Constructivismo*. México: Alfaomega Grupo Editor.

Calero, P. M. (2009). *Aprendizaje sin límites. Constructivismo*. México: Alfaomega Grupo Editor.

Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.

Coll, C., Martín E., Mauri T., Miras M., Onrubia J., Solé I. y Zabala A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Cap. 5. Barcelona: Graó.

Coll, C. (2001). Constructivismo y educación. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C., Palacios J. y Marchessi, A. *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2 Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. En *Innovación Educativa*. Núm. 161. Barcelona

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir, una Psicología de la felicidad*. España: Kairos.
- Díaz, B.F. y Hernández, R. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 3ra. Ed. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, B. F. (2012). *Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente, pero necesaria para la innovación*. En Revista Iberoamericana de educación superior. Vo. 3 (7), México. Recuperado de: www.scielo.org.mx
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2012). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- García, A. J. (1997). *Evaluación de la formación: marcos de referencia*. México: Ediciones Mensajero.
- González, C., Valle, A., Núñez, P. y González, P. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*. Vol. 8, 1. 45-61. España: Universidad de Oviedo. <http://www.redalyc.org/pdf/727/72780104.pdf>
- González, P., Núñez P., Glez, P., García G. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709204>
- González, G.A. (2012). *El niño y la educación*. (2ª Ed). México: Trillas.
- González, G. A. (2015). *Ser maestro es ser yo mismo*. En Portal Educativo. Formación y desarrollo docente. Recuperado de: www.formaciondocente.com.mx
- Hernández, G. (1999). La zona de desarrollo próximo: comentarios y reflexiones de acuerdo con su utilización en los contextos escolares. En *Perfiles educativos*. XXI (85-86), 46-71.
- Huertas, J. A. (2006). *Motivación: querer aprender*. Argentina: Aique Grupo Editor. Cap. 9, 235-272.

Jiménez, C.L. (2008). Enfoque Curricular Centrado en la Persona. *Revista Educación*, 32 (1), 63-76. Recuperado de: www.redalyc.org

Lafarga, C.J.; Gómez del Campo, J. (1992). *Desarrollo del potencial humano. Aportaciones de una psicología humanista*. Vol. 4. México: Trillas

Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: La Psicología Socio-Histórica. *En Revista de currículum y formación del profesorado*. 10, 2. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2.pdf>

Marín, S.M., Grau, G.R. y Yubero, J.S. (2011). *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Pirámide.

Martínez, M. M. (1993). El proceso de Enseñanza-Aprendizaje a la Luz de la Neurociencia. Aprender con todo el Cerebro. *En Perfiles* (24), 9-19.

Mc Combs, B. y Vakili, D. (2005). A learner-center framework for e-learning. *Teachers. College Record*, 107 (8), August, 1582-1600.

Ontoria, A.P., Gómez A. M. y De Luque, A. (2006). *Aprendizaje Centrado en el Alumno: Metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea.

Raffini, J.P. (2006) *100 maneras de incrementar la motivación en la clase*. Argentina: Troquel.

Rogers, C. R. (1989). *El proceso de convertirse en persona*. Cap. 13 y 14. México: Paidós.

Rogers, C. R. (1991). *El proceso de convertirse en persona*. Cap. 13 y 14. México: Paidós.

Rogers, C. R. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.

Santrock, J.W. (2014). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill.

SEP (2016) *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2017) *Aprendizajes Clave para la educación integral*. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: Secretaría de Educación Pública.

Tirado F., Martínez M. A., Quezada R., Díaz, B. F. (2010). *Psicología Educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: Mc Graw Hill.

Ugartexea, J. (2002) La metodología, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. En *Revista Psicodidáctica*, 13, 50-68.

Vázquez, P.A. (2011). *Las aportaciones de la Psicología Piagetiana al proceso escolar mexicano. Hacia la transformación de la práctica docente*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Vygotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Planeta.

Weiner, B. (1992) *Human motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, C.A.: Sage.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall.