130

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA

EL SENTIDO Y EL SIGNIFICADO DEL APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

T E S I S T E O R I C A

PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

ALMA ROCIO DE LA TORRE PONCE DE LEON

ASESORES: MTRO. MIGUEL MONROY FARIAS
LIC. ANA ELENA DEL BOSQUE FUENTES
LIC. LUZ MARIA ROJAS DEGANTE

283795

AGOSTO 2000

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

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.

DEDICATORIAS

A mi esposo, Enrique

A mi hijo, Diego

A mis Padres, Alma Rocio y Alejandro

A mis hermanos, Alejandra, Arturo y Omar

Por que cada uno de ustedes ocupa un lugar único y muy especial en mi mente y en mi corazón, y en distinta manera, han contribuído a que yo haya logrado uno de mis más caros anhelos. Gracias.

INDICE

Resumen 4

Introducción 5

Capítulo I El aprendizaje significativo y los factores que contribuyen a su formación

1.1 El aprendizaje significativo 13

1.2 Los factores que contribuyen a la atribución de significado 17
1.2.1 Conocimientos previos 18
1.2.2 Desarrollo del alumno 25

Capítulo II El sentido del aprendizaje y los factores que contribuyen a su formación

2.1 El sentido del aprendizaje y el papel que juega en el proceso del aprendizaje ... 32

2.2 Los factores que contribuyen a la formación del sentido 41
2.2.1 La motivación 44
2.2.2 El autoconcepto y la autoestima 50
2.2.3 Las expectativas 55

Capítulo III Función del docente en la construcción del sentido y del significado del aprendizaje en el alumno

3.1 Función del docente 61
3.2 Diversidad 68
3.3 Comunicación 72
3.4 Clima afectivo 78

Conclusiones 86

Bibliografías 88

RESUMEN

En el presente trabajo se analizan los conceptos de sentido y significado del aprendizaje desde un punto de vista constructivista. El sentido y el significado juegan un papel fundamental en el proceso del aprendizaje. El trabajo se centra en el ámbito escolar y se analizan básicamente tres aspectos. El primero de ellos se refiere concretamente al aprendizaje significativo y dos factores que deben tomarse en cuenta siempre que se hable de aprendizaje significativo: los conocimientos previos y el desarrollo del alumno. El segundo aspecto es el sentido del aprendizaje, así como algunos de los factores que contribuyen a su formación, que son: la motivación, el autoconcepto y la autoestima y las expectativas. El tercer punto es la función del docente en la construcción del sentido y del significado del aprendizaje en el alumno, se analizan también la diversidad, la comunicación y el clima afectivo. Se considera que la función que juega el docente es fundamental para la construcción del aprendizaje significativo, que implica construir significados y otorgar sentido.

INTRODUCCIÓN

La educación escolar, al igual que otros tipos de actividades educativas como la familia, los medios de comunicación, es ante todo una práctica social compleja. Las instituciones escolares tienen la finalidad de ser el instrumento de individualización y socialización en el desarrollo de los seres humanos. La educación escolar debería cumplir, entre otras funciones, la de formar al estudiante como persona, esto es, promover el desarrollo personal de los individuos a los que se dirige. Pero en la práctica no siempre es así, o al menos no se le da a la parte formativa la importancia que tiene. La atención y los esfuerzos se enfocan principalmente a informar al estudiante sobre diversas disciplinas y contenidos de enseñanza determinados, descuidando la formación del estudiante como persona.

La base del progreso de cualquier índole, ya sea personal, familiar, empresarial, institucional, gubernamental, nacional, definitivamente está en la educación. Quienes logran o detienen el progreso de un país son precisamente las personas que lo conforman. Entonces, cabe preguntarse si la educación que se imparte actualmente en las escuelas de México está encaminada a formar ciudadanos responsables, comprometidos con el servicio en toda la extensión de la palabra, participativos, conscientes de las necesidades de una sociedad como la nuestra, personas honestas, tolerantes, que resuelvan diferencias mediante el diálogo, lo que implica la aceptación y el respeto al derecho de los demás y las buenas relaciones.

Está claro que del dicho al hecho hay un trecho. Para empezar, las condiciones físicas, económicas, higiénicas y hasta pedagógicas de muchas escuelas nacionales no cubren los requisitos necesarios para que los profesores estén en condiciones de enseñar ni para que los alumnos aprendan. Por mencionar un ejemplo, (Reforma, 25 agoto, 1998), la escuela Fray Ignacio Toriz, donde el Presidente Ernesto Zedillo inauguró el ciclo escolar 1998-1999, tiene goteras en los techos de los salones, hay salones que se usan de bodegas, por lo que los alumnos tienen que tomar clases en el patio, los profesores no tienen escritorios

dentro del salón de clases. Es incongruente decir por un lado que se está consciente de la importancia de la educación y de los alcances que ésta tiene dentro de una sociedad, mientras que por otro lado existen escuelas en estas condiciones y profesores sin la capacitación necesaria. Surge aquí una importante interrogante: ¿qué sucede con los recursos que debieran destinarse a la educación? Por otro lado, hay también escuelas en óptimas condiciones. Pero este no es el curso de la presente investigación; sin embargo, creo necesario considerar que hay factores que impiden y factores que contribuyen a la construcción del aprendizaje, mismos que evidentemente tienen repercusiones personales importantes, que finalmente frenan o contribuyen al desarrollo del individuo, de la sociedad, y del país en consecuencia.

Los factores que contribuyen a lograr o no una buena educación son muchos, muy variados y muy complejos. Abarcan desde la situación política, económica y social de un país, hasta el concepto que un profesor tenga de la educación y sus objetivos personales. La finalidad de este trabajo excede analizar todos estos factores, en cambio, se concentra en el análisis de dos de ellos, que son condiciones indispensables para construir un aprendizaje que contribuya no solo a la información, sino a la formación de las personas, estos son el sentido y el significado del aprendizaje, que a su vez se construyen, en gran parte, en el aula. Estos factores son directamente responsables de la disposición al aprendizaje y de la construcción del mismo. También, se analizarán los factores que a su vez contribuyen a la formación del sentido y del significado del aprendizaje.

Existen actualmente, algunos inconvenientes en la educación de nuestro país que no contribuyen a la construcción del sentido y del significado del aprendizaje, sino al contrario. Tristemente, para muchos el aprendizaje carece de sentido o de significado, y muchas veces es debido a las experiencias personales que han vivido en diversas situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Actualmente, en la práctica educativa es muy común que las clases se limiten a una transmisión de conocimientos, indudablemente válidos, pero se descuida la forma como los alumnos, e incluso los profesores mismos, los integran a sus esquemas cognitivos y afectivos. No se propicia que los alumnos reflexionen, muchas veces no se les da la libertad de tomar decisiones, se les exige cumplir con ciertos requisitos que no dejan opción de crear. En general, las evaluaciones se reducen a recuperar el aprendizaje de los contenidos, pero no las resignificaciones que se dieron en los alumnos. Se supone que si las respuestas de los alumnos se aproximan al contenido, el curso fue un éxito y se da por hecho que el alumno aprendió. Implícitamente se supone que el adquirir conocimientos es suficiente para que una persona se transforme y de manera automática cambie sus actitudes, representaciones, creencias y valores, pero en la realidad no es así. Los cambios en los individuos no son automáticos, siempre hay una razón de peso que los posibilita en primera instancia, esto es, que prepara, que los motiva o que los invita al cambio; para que luego la persona misma consciente de lo que quiere lograr efectúe el cambio, con la guía y ayuda necesarias y oportunas.

De acuerdo a Miras (citado en Coll y cols. 1993), el aprendizaje de los saberes culturales, no consiste en una mera transmisión de conocimientos por parte de los adultos y una simple recepción por parte de los alumnos, ni tampoco en una postura centrada tan solo en el desarrollo del individuo, sino que implica un verdadero proceso de construcción o reconstrucción por parte de los alumnos, pero guiados por el docente. Una guía que permita entender por qué el aprendizaje de unos saberes culturales es condición para convertirse en seres adultos y miembros de una sociedad, y al mismo tiempo, condición para construir un desarrollo personal.

De acuerdo a Díaz Barriga y Hernández (1997), la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes: (a) los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, y (b) los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje. Desde mi punto de vista, una manera de subsanar, al menos en

parte, las deficiencias en la educación mencionadas anteriormente, y que está al alcance de los individuos, está relacionada con el inciso (b) y se refiere a propiciar las condiciones necesarias para otorgar al aprendizaje sentido y significado. En la práctica, generalmente, sentido y significado ocurren juntos, pero para efectos de análisis, se estudiará a cada uno por separado.

Hay más posibilidades de que el aprendizaje sea significativo cuando se le da un sentido. El sentido se refiere al aspecto afectivo involucrado en el aprendizaje, al gusto por aprender; el significado se relaciona con el pensamiento, con la cognición, de tal manera que conocimiento y afecto se enriquecen mutuamente. Tanto sentido como significado son necesarios para construir el aprendizaje.

En el presente trabajo se retoma el concepto de aprendizaje desde la postura constructivista. El constructivismo es un conjunto articulado de postulados desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Su concepción del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo, sino también sobre las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices. El constructivismo parte también de un consenso ya bastante aceptado en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no solo interviene el sujeto que aprende; los "otros" significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción y desarrollo personal.

Cuando una persona aprende y a la vez que aprende, está forjando la forma de verse a sí misma, de ver al mundo y de relacionarse con él. Dado que parte importante de ese aprendizaje se realiza en la escuela, se necesita una explicación integrada acerca del funcionamiento de algunos aspectos afectivos y cognitivos en el aprendizaje escolar. Ello es lo que se pretende cuando se habla de sentido y significado (Coll, 1988). Afecto y

cognición intervienen en la construcción del aprendizaje, y cada uno juega un papel importante e imprescindible en este proceso.

El docente puede contribuir a la formación del sentido y del significado del aprendizaje, utilizando prácticas educativas que los propicien. He aquí la importancia y la trascendencia de tan importante y noble labor, que muchas veces se ejerce sin responsabilidad, o sin la responsabilidad suficiente.

En síntesis, el **problema de estudio** del presente trabajo es llevar a cabo una investigación documental en el área de la psicología educativa enfocada en el papel que juegan en el aprendizaje el sentido y el significado, así como los factores que contribuyen a su construcción y la función del docente en dicha construcción. La finalidad última es contribuir a mejorar la calidad de la educación en México, invitando a realizar un análisis consciente y reflexivo para que durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el docente tome en cuenta tanto el aspecto cognitivo como el afectivo, sin inclinarse por uno en detrimento del otro, descuidando o incluso desconociendo las consecuencias que ello puede ocasionar en los alumnos; asimismo invita a reflexionar sobre la trascendencia del papel del profesor y del impacto que puede ocasionar en el autoconcepto y en la vida de las personas, que en cierto momento son sus alumnos.

El presente trabajo se **justifica** dada la importancia que tiene la educación en la formación del individuo para contribuir al desarrollo de la sociedad. Es una prioridad analizar de qué manera pueden mejorarse las prácticas de enseñanza. La presente investigación contribuirá al desarrollo integral del individuo, que no se limita únicamente a la impartición de conocimientos y al desarrollo de ciertas habilidades, sino además a la formación de valores, de actitudes que ayuden al progreso del individuo, y en consecuencia de la sociedad en la que vive.

Este trabajo servirá de base para que los docentes reflexionen acerca de las prácticas de enseñanza que utilizan actualmente, de la importancia de su adecuada planeación, de la implementación o mejoramiento de técnicas que ayuden a propiciar el sentido y el significado del aprendizaje.

El objetivo general del presente trabajo es conocer el papel que juegan el sentido y el significado en la construcción del aprendizaje desde una perspectiva constructivista. Para ello la tesis se dividió en tres capítulos, cada uno con un objetivo específico. En el primer capítulo el objetivo es analizar el aprendizaje significativo, así como dos factores indispensables en la construcción del aprendizaje: los conocimientos previos y el desarrollo del alumno. Dicho objetivo se pretende alcanzar mediante las respuestas a las siguientes preguntas de investigación: ¿qué es el aprendizaje significativo?, ¿qué papel juega el significado en el proceso del aprendizaje?, ¿cómo intervienen los conocimientos previos y el nivel del desarrollo del alumno en la construcción del aprendizaje?

En el segundo capítulo el objetivo es analizar el sentido del aprendizaje y los factores de: motivación, autoconcepto, autoestima y expectativas, que contribuyen o intervienen en su formación en el ámbito escolar. Para ello se dará respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué es el sentido del aprendizaje?, ¿qué papel juega el sentido en el proceso del aprendizaje?, ¿cómo intervienen en la formación del sentido del aprendizaje la motivación, el autoconcepto, la autoestima y las expectativas?

Por último, en el tercer capítulo se analiza el papel que juega el docente en la construcción de sentido y significado del aprendizaje en el alumno. Para ello se responde a las siguientes preguntas: ¿cómo puede el profesor propiciar que el alumno le atribuya sentido al aprendizaje y significado a los contenidos?, ¿cómo contribuye a que el alumno construya el aprendizaje?, ¿cómo puede el profesor contribuir al desarrollo integral de sus alumnos?

En resumen, se valorarán y analizarán tres puntos básicamente: a) el papel que juegan el sentido y el significado en el proceso del aprendizaje; b) los factores que contribuyen a su formación en el ámbito escolar; y c) la función del docente en dicha formación. Estos objetivos se conseguirán mediante un análisis conceptual y una reflexión analítica. Los esfuerzos se centran principalmente en el análisis del concepto de significado y sentido, desde un punto de vista constructivista.

CAPITULO I

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LOS FACTORES QUE CONTRIBUYEN A SU FORMACION

1.1 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El constructivismo sostiene que tanto el ambiente como la disposición interna intervienen para lograr construir el conocimiento. Ambos se conjugan en el individuo mediante un proceso en el que se construye el conocimiento. Por lo tanto, el conocimiento no es producto del ambiente, ni tampoco resultado de la disposición interna, sino la construcción propia que el sujeto realiza de estos dos factores. Por lo tanto, desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor de información, no se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos.

De acuerdo a Coll (1990) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

a) El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. El es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

b) La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

Es en este sentido que el alumno más bien reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento que se acerca en forma

progresiva y comprehensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.

c) La función del docente es enlazar 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 despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

La institución educativa tiene la tarea de promover el proceso de socialización y el proceso de individualización de una persona, de tal forma que el individuo logre construir una identidad personal dentro de un contexto social y dentro de una cultura determinada, de tal forma que cada persona sea única y a la vez viva en relación a los demás. Para ello, es necesario desarrollar en la persona la capacidad de lograr aprendizajes significativos por sí solo, en distintos contextos o situaciones. En otras palabras, el aprendizaje significativo es aprender a aprender, es que el alumno por sí mismo y en diversas circunstancias sea capaz de construir significados desde una perspectiva personal y en relación al contexto social, es así como el aprendizaje significativo conlleva al aprendizaje autónomo. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando su crecimiento personal.

Ahora veamos como se construye el aprendizaje significativo. Por un lado, el individuo recibe información de diversas fuentes del ambiente exterior, por otro lado, cuenta con conocimientos previos ya elaborados. Se inicia entonces una actividad interior en la que el individuo busca una relación entre la nueva información recibida del exterior y sus conocimientos previos. Si logra conectarlos los representa en una imagen mental que puede ser verbal y le encuentra un significado. Cuando el individuo memoriza lo aprendido y le encuentra una funcionalidad, se construye un aprendizaje significativo. Se confirma de esta manera la afirmación de Díaz Barriga F. y Hernández G. (1997), de que los tres aspectos clave que debe favorecer el proceso instruccional serán: el logro del aprendizaje

significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

El aprendizaje significativo implica un procesamiento activo de la información por aprender. Díaz Barriga y Hernández (1997) mencionan que cuando se aprende significativamente a partir de la información contenida en un texto académico se hace por lo menos lo siguiente:

a) Se realiza un juicio de pertinencia para decidir cuales de las ideas que ya existen en la estructura cognitiva del alumno son las mas relacionadas con las nuevas ideas.

b) Se determinan las discrepancias, contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las previas.

c) Con base en el procesamiento anterior, la información nueva vuelve a reformularse para poderse asimilar en la estructura cognitiva del sujeto.

d) Si una reconciliación entre ideas nuevas y previas no es posible, el sujeto realiza un proceso de análisis y síntesis con la información, reorganizando sus conocimientos.

Para que el aprendizaje realmente sea significativo la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, además de que es necesaria una disposición de éste por aprender. Ausubel y cols. (1976) han contribuido a dejar claro que la importancia de los conocimientos previos en la realización de nuevos aprendizajes es vital, dado que en ello radica la distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo. La diferencia entre estos dos tipos de aprendizaje se remite a la existencia o no existencia de un vínculo entre el material a aprender y los conocimientos previos. Si el alumno consigue establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, es decir, si lo integra en su

estructura cognoscitiva, será capaz de atribuirle unos significados, de construir una presentación o modelo mental del mismo y, en consecuencia, habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo; si por el contrario, no consigue establecer dicha relación, el aprendizaje será puramente repetitivo o mecánico, el alumno podrá recordar el contenido aprendido durante un periodo de tiempo más o menos largo, pero no habrá modificado su estructura cognoscitiva, no habrá construido nuevos significados

De acuerdo a Delval (1994) cuando se construyen nuevos significados, es preciso que se introduzcan nuevos elementos que rompan el equilibrio existente, provocando así un desequilibrio, esta es una condición para el aprendizaje. Después de un proceso de buscar la relación con los conocimientos previos, después de comprender la nueva información y encontrarle funcionalidad, se produce nuevamente un equilibrio, no sin antes haberse enriquecido y modificado los esquemas de conocimiento. Cuando se construyen nuevos significados ocurren cambios en los esquemas de conocimiento que se poseían previamente, porque pueden introducirse nuevos elementos o establecerse nuevas relaciones entre dichos elementos. De esta manera el alumno puede ampliar, ajustar o reestructurar dichos esquemas. El aprendizaje puede ocurrir ya sea en el aspecto cognitivo, social o afectivo.

El aprendizaje significativo posibilita la adquisición de grandes conocimientos integrados que tengan sentido y relación entre sí. Entonces se puede concluir que el aprendizaje no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación y establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya se poseían. El alumno realiza lo anterior en base a los conocimientos previos que posee y de acuerdo al nivel de desarrollo en que se encuentra, ambos factores se analizarán en el siguiente apartado.

1.2 LOS FACTORES QUE CONTRIBUYEN A AL ATRIBUCION DE SIGNIFICADO

Los factores que contribuyen a la atribución de significado son varios y de distinta naturaleza; sin embargo, no pueden considerarse independientes, pues están interrelacionados de manera compleja.

En este trabajo se analizarán dos de estos factores: conocimientos previos y nivel de desarrollo, que si bien no son los únicos, son esenciales para lograr aprendizajes significativos.

Aprender un contenido implica desde el punto de vista de la psicología cognitiva, atribuirle un significado. Así, dentro del ámbito escolar un alumno va construyendo aprendizajes significativos con base a sus conocimientos previos y de acuerdo a su nivel de desarrollo, además por supuesto, gracias a la ayuda que recibe de su profesor. Es así como el nivel de desarrollo, la experiencia personal y los conocimientos previos de cada uno determinan la interpretación que se realiza de los nuevos contenidos

1.2.1 CONOCIMIENTOS PREVIOS

En el constructivismo los conocimientos previos son un elemento central en la explicación de los procesos de aprendizaje y enseñanza en el salón de clases. La intervención educativa está condicionada en gran medida por estos conocimientos con los que el alumno llega a la escuela, porque son los instrumentos con los que cuenta el alumno para interpretar la nueva información que recibe. El inicio de un nuevo aprendizaje escolar se realiza siempre a partir de las representaciones y conocimientos ya construidos. Aprender cualquiera de los contenidos escolares supone atribuir un sentido y construir los significados implicados en dicho contenido. De acuerdo a Miras (citado en Coll y cols. 1993), esta construcción no se lleva a cabo partiendo de cero, ni siquiera en los momentos iniciales de la escolaridad. El alumno construye personalmente un significado (o lo reconstruye desde el punto de vista social) sobre la base de los significados que ha podido construir previamente. Justamente gracias a esta base es posible continuar aprendiendo y construyendo nuevos significados. Los conocimientos son construcciones personales de los alumnos, es decir, han sido elaborados de modo más o menos espontáneo en su interacción cotidiana con el mundo. De hecho, muchos de ellos son previos a la instrucción y el alumno los aplica en su entorno cotidiano.

El aprendizaje escolar es un proceso basado, en gran parte, en el cambio y la evolución de los conocimientos previos de los alumnos. Ausubel (1976) afirma que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, es decir, los conocimientos previos. De ahí la importancia de averiguar lo que el alumno ya sabe y enseñar en consecuencia a ello.

Muchas veces los conocimientos o ideas previas suelen ser incoherentes desde el punto de vista científico, sin embargo para el alumno no lo son. Suelen ser bastante predictivos con respecto a fenómenos cotidianos, aunque no sean científicamente correctas. Los conocimientos de los alumnos en todos los niveles son bastante estables y resistentes al

cambio, por lo que muchas veces persisten a pesar de muchos años de instrucción científica. Una característica de los conocimientos personales es que buscan la utilidad más que la verdad. Los conocimientos previos de los alumnos resultan ser específicos y prácticos para la vida cotidiana y tienen gran aplicación, en cambio los conocimientos escolares sobre el mismo tema son generales y sirven para descubrir. Por ello los alumnos suelen persistir durante mucho tiempo en sus conocimientos previos intuitivos, a pesar de haber recibido instrucción en sentido contrario. Aunque los conocimientos generales se refieren muchas veces a realidades próximas y concretas, el alumno no sabe aplicar estas leyes generales que se le explican en clase y sigue utilizando una estrategia errónea o primitiva para hacer sus cálculos cotidianos sin aplicar los conocimientos, que debieran serle útiles o continúa interpretando los hechos sociales en términos idealistas y personalizados, en lugar de aplicar conceptos sociales o históricos.

Una de las formas de ayudar a los alumnos a modificar sus ideas previas es basar la presentación del conocimiento escolar en situaciones y contextos relacionados a la vida cotidiana del alumno, de forma que el saber científico resulte útil, que sirva al alumno para explicar fenómenos reales y no solo situaciones hipotéticas.

De acuerdo a Carretero (1985), cuando el profesor pretende enseñar cierto contenido de conocimientos sin que los alumnos tengan las bases previas que hagan posible darle a esa nueva información un significado relevante, entonces el aprendizaje puede construirse de manera poco significativa, o bien, puede no haber aprendizaje. Esto además dificultará al profesor la enseñanza de otros contenidos que exijan como base estos conocimientos poco significativos, el nuevo conocimiento que el profesor intente enseñar terminará en un aprendizaje débil y fragmentado. Por otro lado, cuando el profesor actúa desde el supuesto de la inexistencia de conocimientos previos en los alumnos, cuando menciona "no se qué les enseñaron antes", "no tienen ni idea de lo que vamos a hablar", "ésto ya deberían saberlo", es fácil anticipar que el nuevo conocimiento que intenta que sus estudiantes

aprendan, será parcial. Mas bien, el profesor debería replantear los objetivos que se persiguen para compensar las deficiencias en la medida de lo posible.

Coll (1990) señala que: "cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas". Entonces, gracias a lo que el alumno ya sabe, puede hacer una primera lectura del nuevo contenido, atribuirle un primer nivel de significado y sentido e iniciar el proceso de aprendizaje del mismo.

Estos conocimientos previos no sólo le permiten contactar inicialmente con el nuevo contenido, sino que, además, son los fundamentos de la construcción de los nuevos significados. Un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, o sea, sus conocimientos previos y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje. Esto quiere decir que, contando con la ayuda y guía necesarias, gran parte de la actividad mental constructiva de los alumnos tiene que consistir en movilizar y actualizar sus conocimientos anteriores para tratar de entender la relación o relaciones que guardan con el nuevo contenido. Las posibilidades de establecer estas relaciones determinará el que los significados que construyan sean más o menos significativos, funcionales y estables.

La concepción constructivista concibe los conocimientos previos del alumno, y en general de ser humano, en términos de esquemas de conocimiento. Según Coll (1993) un esquema de conocimiento se define como: "la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad". Esta definición implica que los alumnos poseen una cantidad variable de esquemas de conocimiento, es decir, no tienen un conocimiento global y general de la realidad, sino un conocimiento de aspectos de la

realidad con los que ha podido entrar en contacto a lo largo de su vida por diversos medios. Por lo tanto, en función del contexto en que se desarrollan y viven, de su experiencia directa y de la información que van recibiendo, los alumnos pueden tener una cantidad mayor o menor de esquemas de conocimiento, es decir, pueden tener representaciones sobre un número variable de aspectos de la realidad. Estos esquemas son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de los objetos, hechos y conceptos y de las interrelaciones que se dan entre éstos. Los esquemas de conocimiento incluyen una amplia variedad de tipos de conocimiento sobre la realidad que van desde informaciones sobre hechos y sucesos, experiencias y anécdotas personales, actitudes, normas y valores, hasta conceptos, explicaciones, teorías y procedimientos relativos a dicha realidad.

El origen de las representaciones que se integran en estos esquemas es muy variado. En muchos casos se trata de informaciones y conocimientos adquiridos en el medio familiar, con amigos o grupos de compañeros. También es posible que algunas de estas informaciones se hayan adquirido a través de la lectura, los medios audiovisuales como el cine y la televisión. Evidentemente la escuela es otro medio que integra conocimientos a sus esquemas. El alumno puede haber construido una serie de conocimientos mediante su experiencia propia, especialmente en el caso de las partes de la realidad a las que tiene acceso.

De acuerdo a Ausubel (1976), estos esquemas de conocimiento están organizados a la vez en la estructura cognitiva. Ausubel postula que: "el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva". La estructura cognitiva está integrada por esquemas de conocimiento conformados por conceptos, hechos y proposiciones organizadas jerárquicamente. Es indispensable tener siempre presente que la estructura cognitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal, lo cual es además un reflejo de su desarrollo y madurez intelectual.

Los esquemas que poseen los alumnos no solo se caracterizan por la cantidad de conocimientos que contienen, sino también por su nivel de organización interna, es decir, por las relaciones que se establecen entre los conocimientos que se integran en un mismo esquema y por el grado de coherencia entre dichos conocimientos. Puede darse el caso de que el esquema de un alumno sea más pobre en conocimientos, pero más organizado y coherente que el esquema de otro alumno. La organización y coherencia no es únicamente una cuestión interna de cada uno de los esquemas. Dado que en un momento determinado los alumnos cuentan con un número más o menos amplio de esquemas de conocimiento, la cuestión de la organización y la coherencia se plantea también entre el conjunto de esquemas que manejan. Así pues, los esquemas de conocimiento de un alumno al iniciar el aprendizaje de un nuevo contenido tienen un cierto nivel de organización y coherencia interna, y a la vez cierto grado de organización, relación y coherencia entre ellos.

Los esquemas de conocimiento del alumno, considerados globalmente o respecto a alguno de los elementos que lo componen, pueden ser de distinta validez, es decir, más o menos adecuados a la realidad a la que se refieren. Puede ocurrir que algunos esquemas incluyan creencias o explicaciones inadecuadas o imprecisas. Juzgar la validez de un determinado esquema de conocimiento no siempre es fácil porque los parámetros que permiten llevar a cabo esta evaluación son distintos según los elementos del esquema de conocimiento que se trate de valorar. Mientras en algunos casos existe una referencia clara en el conocimiento científico que se tiene sobre la parte de la realidad representada en el esquema, en otros casos, especialmente en lo que se refiere a los componentes actitudinales y normativos de los esquemas, los criterios de valoración no son de tipo científico, sino que se refieren a cuestiones de tipo social y cultural. En este sentido, la validez de estos elementos siempre es relativa a las actitudes, valores y normas que una determinada cultura o grupos social considera adecuadas o deseables.

Ahora, surgen aquí las dudas de qué, cuándo y cómo averiguar lo que el alumno sabe. Esto no es una tarea fácil. Al iniciar un proceso educativo no es necesario conocer todo lo que

sabe el alumno, sino los conocimientos relacionados con el tema que se enseñará. Pero aunque los contenidos de enseñanza son un criterio necesario para determinar cuales son los conocimientos previos que es necesario explorar en los alumnos, no se puede considerar como un criterio suficiente. Un segundo criterio son los objetivos que se persiguen en relación a dichos contenidos y al tipo de aprendizaje que se pretende que alcancen los alumnos. La enseñanza de un mismo tema o contenido puede ser abordado con objetivos distintos por diferentes profesores o por un mismo profesor en función de las circunstancias en las que lleva a cabo la enseñanza. Al tener en cuenta los objetivos que se persiguen se puede seleccionar de manera más precisa en cada caso concreto cuáles son los conocimientos previos pertinentes y necesarios para llevar a cabo un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, puede ocurrir que los conocimientos previos pertinentes a los objetivos planteados sean inexistentes o pobres, desorganizados o erróneos, en estos casos es conveniente plantear la necesidad de revisar los objetivos que se persiguen, con el fin de poder subsanar esta situación en la medida de lo posible. En el caso de que los conocimientos previos sean total o parcialmente inexistentes, es preciso suplirlos antes de abordar la enseñanza de los nuevos contenidos, o bien adaptar y redefinir los objetivos y la planificación en relación a dichos contenidos (profundidad, aspectos que tratar, etc.). Si los conocimientos previos de los alumnos son excesivamente desorganizados o erróneos, en la medida en que se valore que estas características pueden dificultar de manera notable los procesos de enseñanza y aprendizaje de los nuevos contenidos, es conveniente solucionar estos problemas mediante actividades específicas que vayan encaminadas a resolver estas cuestiones antes de iniciar el aprendizaje de los nuevos contenidos.

Entender al aprendizaje como un proceso de cambio conceptual, metodológico y actitudinal supone vincular explícita y deliberadamente ambos tipos de conocimiento, el personal del alumno y el científico, por medio de técnicas y recursos didácticos. Se trata de partir de los conocimientos de los alumnos para modificarlos mediante la presentación y el análsis de un

conocimiento científico más elaborado. Pero ello será posible si ese conocimiento científico se presenta de modo que haga referencia la mundo cotidiano del alumno, que es donde se han originado sus conocimientos previos. El cambio conceptual no debe entenderse como un proceso de sustituciones de unos conocimientos por otros, sino mas bien como un proceso de evolución que no es instantaneo sino que requiere tiempo. El aprendizaje significativo es siempre el producto de la interacción entre un conocimiento previo activado y una información nueva. Entre las condiciones necesarias para lograr ese aprendizaje (Pozo, 1989), un requisito esencial es disponer de técnicas y recursos que permitan activar los conocimientos previos de los alumnos para confrontarlos con la nueva información. Hay aún mucho por hacer en cuanto a la elaboración de recursos eficaces para activar, evaluar y modificar los conocimientos previos de los alumnos.

Como puede observarse, el papel que juegan los conocimientos previos en los procesos de aprendizaje y de enseñanza es importantísimo. Como ya se explicó, los conocimientos previos son un factor esencial para que el alumno atribuya significado a los nuevos contenidos. Un aprendizaje significativo, implica que el nuevo conocimiento se integre a los conocimientos previos, lo cual permite suponer que tal aprendizaje será duradero y sólido. Un aprendizaje significativo implica posibilidades de cambio positivo en los conocimientos previos. Dicho aprendizaje estará siempre relacionado con el nivel de desarrollo del alumno, que se analiza a continuación.

1.2.2 NIVEL DE DESARROLLO DEL ALUMNO

El desarrollo humano es un proceso evolutivo, continuo, irreversible y completo, que está presente a lo largo de la vida, permanentemente influído por las características innatas y por otras adquiridas gracias a las experiencias que se viven.

Según Delval (1994), el punto de partida de la actividad del sujeto, y por tanto el origen del conocimiento, hay que buscarlo en las capacidades con las que viene al mundo, que son los reflejos. A partir de los reflejos, se suceden etapas o estadíos de desarrollo cada vez más complejos. La diferencia de cada uno de ellos, está determinada por las formas mejores de abordar los problemas nuevos por parte del sujeto, en los sucesivos momentos de su desarrollo.

Cada porción del ciclo de la vida de una persona es influída por los primeros años y cada una afecta a los años que siguen. El desarrollo humano es complejo debido al crecimiento y al cambio que se da en diferentes aspectos: físico, intelectual y de personalidad, que influyen en el concepto que el individuo tiene de sí mismo; sin embargo, el desarrollo es integral, ya que el desarrollo de un área afecta al desarrollo en otras áreas. Por ejemplo, las capacidades intelectuales están estrechamente relacionadas con los aspectos motores y emocionales, los aspectos social y emocional de la personalidad afectan el funcionamiento tanto físico como intelectual, las emociones afectan la personalidad, la cual a su vez afecta la manera en que una persona actúa socialmente. De tal forma, que como lo afirma Papalia (1996), los aspectos interpersonales del desarrollo dicen mucho sobre cómo y por qué determinado inividuo reacciona de cierta manera en situaciones dadas, en las cuales están involucradas ciertas personas.

Para conocer a una persona hay que entenderla dentro de los ámbitos en los que funciona. Con frecuencia las personas están en un nivel respecto a un área del desarrollo, y a otro

nivel respecto a otra área. Por ello es importante tratar de entender el desarrollo dentro del contexto de las experiencias integrales de la vida.

Existen pautas o principios que gobiernan el desarrollo de todos los seres humanos, pero hay que tener presente que los diversos tipos de desarrollo se dan en distintos tiempos en los seres humanos. Aunque el desarrollo de las personas avanza a través de diversos estadios, siguiendo una misma secuencia, existen rangos amplios en el desarrollo normal, con mucha variación individual, que dan lugar a un gran número de diferencias. Si los profesores llegan a comprender la forma en que los alumnos de diversas edades aprenden mejor, pueden planear más adecuadamente los programas pedagógicos.

El desarrollo desde su comienzo es un proceso continuo y ordenado dirigido hacia la madurez. La estructura y la función se vuelven cada vez más complejas y diferenciadas, de acuerdo con un establecimiento de periodos biológicos. De acuerdo a Leo (1985) hay variaciones individuales expresadas en tiempo cronológico, pero el orden en el que se suceden los cambios es uniforme, hasta que las variaciones en el medio son tan grandes como para desviar al individuo de su curso predeterminado. Aunque pueden existir variaciones de ritmo, las secuencias aparecen de manera ordenada. Hay un orden invariable que va de la respuesta generalizada a la específica, de lo simple a lo complejo, del egocentrismo a la objetividad, del pensamiento concreto al abstracto. La organización de la personalidad pasa por etapas identificables de maduración, de manera que también en este caso se puede hablar de detención del desarrollo.

Existen diversos modelos y teorías sobre el desarrollo humano. Entre los diferentes psicólogos que escriben sobre las etapas del desarrollo, son notables las semejanzas de su relato acerca de las maneras de reaccionar de los individuos a través de sus fases evolutivas, y en donde la secuencia tiene un carácter inalterable. Para Wallon (1986) no basta fijar la sucesión de las etapas, tampoco el simple hecho de incorporar al individuo en algunas de ellas para él, las etapas del desarrollo dependen de los mecanismos psíquicos que en cada

uno, responden a las posibilidades actuales del sujeto. En este sentido cada etapa es un sistema de relaciones entre las disposiciones de cada individuo y las situaciones propias de su medio, sistema que hace que se especifiquen recíprocamente. Cada etapa, según Wallon (1986), es al mismo tiempo un momento de la evolución mental y un tipo de comportamiento.

Cada individuo está en alguna edad y en todo momento en una etapa personal de desarrollo, similar o diferente con los de su edad o con los de su grupo social. Esta aportación psicológica al desarrollo humano, proporciona a la postura constructivista, la noción de que la formación de la persona es única, porque cada uno tiene relaciones peculiares con su medio físico y social, y porque a su vez, las posibilidades y mecanismos de asimilación, de integración y transformación, es decir de construcción del conocimiento, pueden estar en niveles o planos diferentes. La historia personal de cada alumno, el conocimiento previo construido, evidencian que los alumnos memorizan, critican, valoran y transforman el conocimiento según sus propias posibilidades y según las condiciones particulares.

Las aportaciones teóricas de Vygotsky (1979) mencionan la importancia de lo histórico y lo social para comprender los mecanismos de la enseñanza y del aprendizaje. Su método está basado en los conceptos de Engels relativos a la comprensión de la historia humana. Al mismo tiempo que admite la influencia de la naturaleza sobre el hombre, la aproximación dialéctica postula que el hombre a su vez, modifica la naturaleza y crea mediante los cambios que provoca en ella, nuevas condiciones naturales para su existencia.

Quizá una de las más importantes contribuciones de Vygotsky referentes al proceso de enseñanza y aprendizaje fue su propuesta de que el pensamiento humano debe entenderse en sus concretas circunstancias sociales e históricas. A la propuesta de Vygotsky del origen social de la conciencia, podemos mencionar las nociones relativas al contexto situacional de la actividad y su motivo, en los cuales, según Wertsch (1988), los contextos situacionales de la actividad no se hallan determinados por el contexto físico, más bien, son creados por

los participantes del contexto. Esto podría explicar por qué tres o más grupos de alumnos operando en un mismo contexto físico e incluso ejecutando la misma acción, crean situaciones de actividad bastante diferentes, por lo cual la evaluación educativa no debe ser igual porque el profesor se relaciona con un grupo desigual. La noción de actividad mental, al implicar una mediación, una especie de planeación y la toma de decisión para utilizar determinados instrumentos, puede propiciar mejoras en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje, y esto se logrará de mejor forma, si el profesor crea las condiciones pertinentes para conducir a los alumnos hacia una autorregulación de su actividad externa.

La teoría de Jean Piaget ha contribuido enormemente al estudio del desarrollo intelectual, a pesar de sus limitaciones, pues ha abierto las puertas a una nueva forma de evaluar el pensamiento lógico y a inspirado un gran número de investigaciones.

Jean Piaget, pertenece a una perspectiva organicista (Papalia, 1996), que considera a las personas como organismos activos que por sus propias acciones inician su desarrollo. El cambio es una parte inherente de la vida y es más interno que externo. Se hace énfasis en los saltos de un estadio de desarrollo a otro. Las experiencias de la vida son consideradas como factores que pueden apresurar o retardar el desarrollo, y no como la causa básica del desarrollo. Se caracteriza por describir el desarrollo como algo que ocurre en una secuencia establecida de diversos estadios. Piaget construyó teorías sobre el desarrollo cognoscitivo, es decir, sobre la adquisición del conocimiento, que es el punto central del presente trabajo.

Piaget explica muchos aspectos del pensamiento y del comportamiento de los niños, considerando que pasan por estadios definidos. Cada estadio representa un cambio cualitativo de un tipo de pensamiento o de comportamiento. De acuerdo a esta teoría, todos los individuos pasan por los mismos estadios, en el mismo orden, aunque la regulación de tiempo varia de una persona a otra, haciendo que la edad de demarcación de cada estadio sea solo aproximada. Cada estadio se construye con base al anterior y a su vez se constituye en el fundamento para el siguiente.

De acuerdo con Piaget en cada estadio de desarrollo la representación personal del mundo, de un individuo, es decir, su esquema llegará a ser más complejo, mas abstracto y más realista. Este desarrollo cognoscitivo es el resultado de un proceso de dos pasos, consistente en tomar nueva información acerca del mundo (asimilación) y cambiar las propias ideas para incluir este nuevo conocimiento (acomodación). La secuencia de estadios en el desarrollo cognosicitivo nunca varia, no se omite ningún estadio, los individuos logran llegar a cada uno de acuerdo con su propio ritmo, es por eso que las normas de edad son aproximadas. Los cuatro principales estadios del desarrollo cognoscitivo, según Piaget son:

- Sensoriormotor (del nacimiento a los dos años).- El niño pasa de ser una criatura que responde fundamentalmente por medio de reflejos, a ser capaz de oganizar sus actividades en relación con el ambiente.

- Preoperacional (de los dos a los siete años).- El niño comienza a usar símbolos, tales como palabras, a imitar el comportamiento de otros, y permanece siendo lógico en sus procesos de pensaminto debido a que es muy egocéntrico.

- De operaciones concretas (de los siete a los once años).- El niño comienza a entender y a emplear conceptos que le ayuden a manejar su ambiente.

- De operaciones formales (desde los 12 a 15 años y a lo largo de la edad adulta).- El individuo puede pensar en términos abstractos y enfrentarse a situaciones hipotéticas.

Es cierto que gran parte de los principios teóricos que fundamentan la postura constructiva de la enseñanza y del aprendizaje se derivan de los hallazgos de Piaget; sin embargo, a pesar del rigor, amplitud y coherencia de su obra, Coll y Solé (1994), mencionan al menos dos limitantes de la propuesta piagetana. La primera se refiere a que se puede encontrar poco en sus propuestas en torno al aprendizaje específico de los contenidos, más bien le

interesó la construcción de estructuras mentales, y enfatizó la búsqueda de la génesis de estructuras y operaciones de carácter lógico (como la conservación, la clasificación, la seriación y la reversibilidad); a Piaget le interesó más identificar, describir y explicar principios y procesos generales del funcionamiento cognitivo (como la asimilación y la acomodación), y estudiar cómo esos principios y procesos intervienen en la construcción de las categorías lógicas del pensamiento racional (como el espacio, el tiempo y la causalidad). La segunda limitante, es que en Piaget el proceso de construcción del conocimiento es un proceso fundamentalmente interno e individual y la mediación social no constituye un factor determinante. Poco toma en cuenta influencias como las educativas y culturales, que afectan la ejecución.

Hasta aquí se han revisado las psicologías genéticas de Piaget, Wallon y Vygotsky, que han puesto de manifiesto la existencia de una serie de periodos evolutivos con características cualitativamente diferentes entre sí, que condicionan en parte los posibles efectos de las experiencias educativas escolares sobre el desarrollo del alumno. Entonces, la intervención educativa tiene que partir de las posibilidades de razonamiento y de aprendizaje que brindan las diversas etapas del desarrollo del alumno.

La construcción del aprendizaje significativo va de acuerdo al desarrollo de cada individuo, independientemente de la edad que tenga. No hay que olvidar que la elaboración del conocimiento tiene relación directa con los conocimientos previos y la actividad interna que el individuo lleve a cabo para construir significados, ambas condiciones están necesariamente relacionadas al desarrollo individual. Dentro de esta actividad interna, puede incluirse el sentido que el alumno otorga al aprendizaje, que como se verá en el siguiente capítulo, es fundamental para la construcción del aprendizaje significativo..

CAPITULO II

EL SENTIDO DEL APRENDIZAJE Y LOS FACTORES QUE CONTRIBUYEN A SU FORMACIÓN

2.1 QUE ES EL SENTIDO Y EL PAPEL QUE JUEGA EN EL PROCESO DEL APRENDIZAJE

En el proceso de aprendizaje, el alumno aporta, como ya se mencionó en el capítulo anterior, conocimientos previos, dependiendo de su nivel de desarrollo, pero además aporta actitudes, motivaciones, expectativas y atribuciones, cuyo origen hay que buscar en las experiencias previas que forman su propia historia. Los conocimientos previos siempre están teñidos afectiva y emocionalmente. Una interpretación constructivista de la enseñanza y del aprendizaje no puede ignorar estas aportaciones que impregnan los esquemas de conocimiento del alumno y que condicionan su actualización y su utilización en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Coll (1991) habla de sentido para referirse a estos componentes motivacionales, afectivos y relacionales de la aportación del alumno al proceso del aprendizaje, y argumenta que los significados que el alumno construye a partir de las enseñanzas dependen, no solo de sus conocimientos previos pertinentes y de su puesta en relación con los nuevos contenidos de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a este material y a la propia actividad de aprendizaje. El sentido se refiere al carácter experiencial que impregna al aprendizaje escolar.

Por supuesto, la construcción de significados y la atribución de sentido, son dos aspectos complementarios e indisolubles del proceso de construcción del aprendizaje. Su consideración por separado solo se justifica para fines de análisis e investigación, como es el caso del presente trabajo.

Lo que cada persona ha aprendido de forma significativa hasta este momento constituyen esquemas de conocimiento que están en equilibrio. Cuando se enfrenta una nueva situación, tarea o contenido a la que se pretende dar un significado, necesariamente se relaciona con estos conocimientos previos, ocurre entonces una movilización a nivel cognitivo que

produce modificaciones en los esquemas que pueden ser desde leves hasta drásticas, provocando así un desequilibrio en esquemas anteriores, para dar lugar a nuevos esquemas, conexiones y relaciones en la estructura cognitiva. Este proceso en donde un equilibrio inicial se quiebra provocando un desequilibrio, que obliga al individuo a llevar a cabo determinadas actuaciones para conseguir un nuevo estado de equilibrio (requilibrio), está animado por un interés, que está directamente relacionado con el sentido que se otorga al aprendizaje.

Lo que se busca aquí es qué hace que se produzca dicho interés y por qué algunos alumnos en algunas ocasiones tras la percepción del desequilibrio son capaces de llegar a un requilibrio nuevamente y por qué otros o los mismos alumnos en ocasiones distintas abandonan la tarea, la enfocan desacertadamente y no logran el objetivo de aprender. Tanto en la toma de conciencia del desequilibrio como en la acción que se desencadena tras ella intervienen aspectos cognitivos y emocionales, que pueden por ejemplo llevar a negar el desequilibrio y a impedir el aprendizaje; o incluso a aceptar el desequilibrio y a verse incapaz de superarlo, lo que nuevamente impide aprender.

Ciertamente uno de los mayores obstáculos en la actitud favorable para aprender, se encuentra en la ausencia de interés para desencadenar una movilización cognitiva hacia el aprendizaje. Menciona Coll (1990) que para aprender es necesario que el equilibrio cognitivo existente se rompa para que el alumno lleve a cabo determinadas acciones con el fin de conseguir un nuevo estado de equilibrio enriquecido con nuevos los conocimientos. El interés que puede impulsar el desequilibrio, no necesariamente es igual en todos los alumnos; algunos profundizarán en acciones necesarias para lograr nuevamente el equilibrio, para establecer relaciones, para aclarar y detallar los conceptos, y para encontrar la diversidad de su aplicación; otros de manera superficial se limitarán a cumplir los requisitos de la tarea, lo importante será el cumplimiento de las exigencias del profesor; otros realizarán de manera poco comprometida y mediante una actuación tímida la conclusión de la tarea; algunos más no persisten en la tarea, la abandonan o simplemente la

concluyen copiando el resultado del esfuerzo de los demás. En este sentido los desequilibrios cognitivos en los estudiantes sufren modificaciones desde leves hasta drásticas, y esto hace referencia al principio de la diversidad, que se analizará en el capitulo 3, pero detrás de todo ello está el sentido que el alumno otorga al aprendizaje.

Para que una tarea de aprendizaje o de cualquier tipo tenga sentido, es necesario que se den algunas condiciones. De acuerdo a Solé (citado en Coll y cols.1993) existen tres requerimientos básicos para determinar que dicha tarea tenga mayor o menor sentido para quien la realiza:

A) En primer lugar, es imprescindible saber qué es lo que se trata de hacer, a qué responde, **cuál es la finalidad** que se persigue con ello, con qué otras cosas puede relacionarse, en qué proyecto general puede ser ubicado. En definitiva, la respuesta a estas preguntas o a otras parecidas que contribuya a que el alumno tenga claro el objetivo que se persigue con una tarea y las condiciones de realización, resulta fundamental para que pueda atribuirle sentido. Esta condición exige, entre otras cosas, un esfuerzo de los profesores para ayudar a los alumnos a comprender lo que se pretende llevar a cabo; puede contribuir también a que el propio profesor se plantee el sentido que tienen las tareas que propone, lo que redundará en propuestas cada vez más razonables y atractivas.

Ahora bien, no solo se trata de comprender el propósito de una tarea. En realidad conocer o comprender el propósito no es un proceso estrictamente cognitivo; cuando se presenta una propuesta ésta puede parecer atractiva, sensata, estimulante, inabordable, fuera de lugar o delirante por completo, y estos matices forman parte de la comprensión que de ella se elabore.

B) En segundo lugar, para atribuir el sentido necesario que permita implicarse de verdad en una tarea, hace falta verla atractiva, que interese, que pueda percibirse que **cubre una necesidad**; esa necesidad puede funcionar entonces como motor para la acción. No siempre

es fácil percibir la necesidad que cubre un aprendizaje; no siempre éste se encuentra dentro de los intereses del alumno. Como lo indicaron ya hace un tiempo los grandes renovadores de la educación, la necesidad y el interés se crean y se suscitan en la propia situación de enseñanza-aprendizaje. Esta condición para el sentido puede conducir a revisar las tareas que proponen los profesores y los contenidos que enseñan, además de la forma de presentarlos o de organizarlos. No es lo mismo estudiar "la lección o unidad que toca" que participar en un proyecto para el que hay que prepararse y conocer ciertos conceptos y procedimientos; no es igual ajustarse a unos temas y a un orden previamente establecidos que poder participar en la elección de determinados temas sobre los que se va a trabajar.

Se trata entonces de que los alumnos no solo conozcan los propósitos que guían una actividad, sino que los hagan suyos, que participen en su planificación, en su realización y en sus resultados de forma activa, lo que supone que además de que hagan, que actúen y que realicen, también comprendan qué hacen, que se responsabilicen de ello, que dispongan de criterios para evaluarlo y modificarlo si es necesario. Cuando una tarea que se ajusta a las posibilidades de los alumnos les es presentada como algo que permite cubrir determinadas necesidades (de aprender, de saber, de hacer, de influir, de cambiar), y cuando se les ofrece la oportunidad de que se impliquen activamente en ella, se están poniendo las condiciones para que dicha tarea les interese. El interés no viene dado, no está ahí siempre, hay que crearlo, y una vez que creado, cuidarlo para que no decaiga. Su mejor alimento es la experiencia de que se aprende y de que se puede aprender.

C) La percepción de que se puede aprender actúa como un requisito imprescindible para atribuir sentido a una tarea de aprendizaje. Esta debe implicar un **reto**, es decir, algo que no ha sido ya adquirido por el alumno y que se encuentra dentro de sus posibilidades, aunque le exija cierto esfuerzo. El alumno tiene que sentirse razonablemente capaz, con recursos para realizar ese esfuerzo. Estos recursos pueden requerir la actuación autónoma o la actuación compartida, dependiendo del caso, la ayuda del profesor será distinta. Lo

realmente imprescindible es que el alumno que debe aprender entienda que con su aportación y esfuerzo, y con la ayuda necesaria, va a poder superar el reto que se le plantea.

Cuando esto no ocurre entonces no se puede hablar del aprendizaje como un reto, sino como carga que abruma, como desafío que no se puede superar. En estos casos da igual que se comprenda o no lo que se pretende, incluso es lo mismo que se encuentre interesante o no; el aprendizaje ha dejado de ser todo eso para convertirse en un espejo que devuelve una imagen devaluada de uno mismo, que no ayuda a restituir la confianza en las propias posibilidades y del que se puede pensar que se va a salir mal.

Aunado a las condiciones anteriores, Ausubel (1976) considera que para la realización de aprendizajes significativos es indispensable la manifestación, por parte del alumno, de una disposición hacia el aprendizaje significativo, esto es, de una disposición para ir a fondo en el tratamiento de la información que se pretende aprender, para establecer relaciones entre ella y lo que ya se sabe para aclarar y detallar los conceptos. Por su lado Entwistle (citado en Coll, 1993) realizó un estudio que confirma la afirmación de Ausubel sobre la disposición para el aprendizaje que fue relacionada con uno de los enfoques del aprendizaje relatados por los propios alumnos cuando se les preguntaba por la forma como abordaban la tarea de estudiar: el enfoque profundo.

En este enfoque la intención de los alumnos es comprender el significado de lo que estudian, lo que lleva a relacionar su contenido con conocimientos previos, con la experiencia personal o con otros temas, a evaluar lo que se va realizando y a perseverar en ello hasta que se logra un grado de comprensión aceptable. Por el otro lado, en el enfoque superficial, la intención se limita a cumplir los requisitos de la tarea, de tal modo que más importante que la comprensión del contenido es prever el tipo de preguntas que puedan formularse sobre él, lo que el profesor va a considerar relevante y cosas similares. Se produce un desplazamiento del interés desde el núcleo intrínseco de contenido hasta la periferia de las exigencias extrínsecamente planteadas.

Entwistle resume estos dos enfoques como sigue:

- Enfoque profundo: Intención de comprender; fuerte interacción con el contenido; relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior; relación de conceptos con la experiencia cotidiana; relación de datos con conclusiones; examen de la lógica de los argumentos.

- Enfoque superficial: Intención de cumplir los requisitos de la tarea; memorizar la información necesaria para pruebas o exámenes; encarar la tarea como imposición externa; ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategias; atención en elementos sueltos sin integración; no hay distinción de principios a partir de ejemplos.

Hay que tener en cuenta que estos enfoques se aplican a la forma de abordar la tarea y no al estudiante; es decir, un alumno puede modificar su enfoque de una tarea a otra o de un profesor a otro, aunque se observan tendencias hacia el uso, ya sea de enfoques profundos o superficiales. Cabe preguntarse ¿cuáles son las causas que inclinan a los alumnos hacia un enfoque u otro en el aprendizaje?, ¿qué es lo que hace que un alumno muestre mayor o menor disposición hacia la realización de aprendizajes significativos? Las causas son varias y están relacionadas entre sí, además no se encuentran ni pertenecen únicamente al alumno, sino que se crean al menos en parte, en la situación de enseñanza. Esta funciona como el contexto físico en que los profesores y alumnos construyen el contexto percibido en el que es necesario buscar las razones de la atribución de sentido.

Existe un acuerdo de que el interés por el contenido, las características de la tarea propuesta y los requisitos de la evaluación tienen un papel primordial en el tipo de enfoque con que se aborda el estudio. Para sentir interés, hay que saber que se pretende y sentir que ello cubre alguna necesidad (de saber, de realizar, de informarse, de profundizar). Si un alumno no conoce el propósito de una tarea, y no puede relacionar dicho propósito con la comprensión de lo que la tarea implica y con sus propias necesidades, muy difícilmente va

a poder llevar a cabo un estudio en profundidad. Al contrario, cuando todo ello es desconocido, lo que surge como guía son las indicaciones del profesor para cumplir con los requisitos de la tarea, que al no poder ser relacionadas con las finalidades a que responden pueden hacer que se adopte un enfoque superficial.

Este enfoque prevalece sobre todo en clases cuyo método de enseñanza favorece la dependencia y en las que se combina el exceso de trabajo con la falta de tiempo. Cuando la dinámica que se ha establecido en un grupo exige que el profesor detalle minuciosamente los requisitos de una tarea se favorece la dependencia de los alumnos. En este caso los alumnos no necesitan preocuparse mucho por comprender lo que hacen, pues con seguir las indicaciones del profesor se aseguran el éxito. Los alumnos tenderán a la autonomía y a implicarse en el aprendizaje en la medida en que puedan tomar decisiones razonadas sobre la planeación de su trabajo, así como en la medida en que se responsabilicen de él, conozcan los criterios a través de los cuales se van a evaluar sus realizaciones y puedan irlas regulando.

Por otra parte, como señala Entwistle, el enfoque profundo requiere tiempo, y si se exige demasiado en poco tiempo, la única salida de los alumnos para evitar un fracaso es estudiar de forma superficial. No puede pretenderse que los alumnos interactúen fuertemente con el contenido, que lo relacionen con conocimientos anteriores, que elaboren conclusiones y que comprendan de un momento a otro. En ese caso, lo sensato es cumplir las exigencias incluso si no se sabe muy bien lo que se está haciendo.

Cuando la ansiedad (o el desequilibrio) que en cierto grado siempre se encuentra presente en el aprendizaje, se torna demasiado intensa, puede provocar el miedo al fracaso y, en consecuencia, la adopción de enfoques de aprendizaje que lo eviten, principalmente enfoques superficiales, orientados a cumplir los requisitos más formales de la tarea. En ocasiones, esa ansiedad excesiva puede conducir a negar la necesidad de aprender y a impedir el avance, por ejemplo, el alumno puede pensar: "esto ya lo sé", "es lo mismo de

siempre". Toda la situación puede verse además afectada por las características de las evaluaciones, las pruebas o exámenes que se hacen a los alumnos y por los ritos que las acompañan. En muchas ocasiones, las preguntas que incluyen son de carácter cerrado y los alumnos deben reproducir con el mínimo de variaciones posibles, datos, conceptos o nociones que fueron estudiados. Entonces el fomento del enfoque superficial se puede hacer de dos maneras: pedir aspectos concretos tal cual se encuentran en los libros (más que una interpretación personal de ellos, más acorde con un enfoque profundo), y desencadenar la ansiedad del alumno, que se estará preocupado por la forma de recordar la información que debe permitirle cumplir con los requisitos de la tarea. Se comprenderá fácilmente que todo ello se agudiza cuando, además, dichos exámenes son frecuentes, pues se instala entonces la práctica de estudiar para el examen.

En resumen, que los alumnos tiendan a un enfoque profundo no es una cuestión de suerte, sino el producto de diversas variables, algunas de las cuales tienen que ver con lo que se le propone que hagan y con los medios con que son evaluados. Tener en cuenta que la elaboración del conocimiento requiere tiempo, esfuerzo e implicación personal, así como ayuda experta, aliento y afecto, puede contribuir a que el proceso se modifique en cierto grado para que se ajuste a lo que finalmente se espera, que los alumnos aprendan y que estén contentos de aprender; que los profesores comprueben que sus esfuerzos son útiles, y se sientan gratificados.

El sentido que se atribuye al aprendizaje es requisito indispensable a su vez para la atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo. El sentido es lo que mueve a aprender, y es también lo que se aporta a una situación que implica activamente a la persona que aprende. La construcción de significados que caracteriza al aprendizaje significativo y consecuentemente, la adopción de un enfoque profundo, relacionado con la motivación intrínseca, exige tomar algunas decisiones susceptibles no solo de favorecer el dominio de procedimientos, la asunción de actitudes y la comprensión de determinados

conceptos, sino de generar sentimientos de competencia, autoestima y de respeto hacia uno mismo en el sentido más amplio.

Para hablar del sentido del aprendizaje, es necesario ir más allá del aprendizaje mismo. Se requiere hablar del sentido de la vida. Para cada persona su existencia tiene un sentido, es decir, un propósito, un motivo; y es en base a ese propósito, que se le da un sentido al aprendizaje. Si una persona no le atribuye sentido al aprendizaje es porque no tiene relación con su proyecto de vida en ese momento, las razones pueden ser diversas (Michel, 1992). La educación consiste en un proceso de liberación individual, grupal y social, y no es, como ya se ha mencionado antes, la mera transmisión de conocimientos, de los que se hace una evaluación en función de cuánta información se memoriza. Hay que aprender a aprender, a educarse, a liberarse, para llegar a ser uno mismo. Esta es la finalidad última del aprendizaje. Entonces, el paso por la escuela consiste en una preparación para la vida, he ahí la importancia del sentido del aprendizaje.

Por lo tanto, el motor en el proceso del aprendizaje hay que buscarlo en el sentido que el alumno le atribuye. Los aspectos motivacionales, afectivos y relacionales que intervienen en la formación del sentido, se crean y se ponen en juego debido a las interacciones que se establecen alrededor de la tarea. A continuación se analizan algunos de los factores que contribuyen a crear o a formar el sentido que el alumno le otorga al aprendizaje.

2.2 LOS FACTORES QUE CONTRIBUYEN A LA FORMACIÓN DEL SENTIDO DEL APRENDIZAJE

El aprendizaje, de acuerdo a Michel (1992), consiste en vivir experiencias, de tal forma que puedan ser asimiladas por el alumno e incorporadas a su vida. Aprehender la realidad - interna o externa- no es resultado de un análisis frío y objetivo, sino de un apasionado (emocional) análisis subjetivo, sometido a cambios constantes. Por eso se dice que aprender es cambiar. Por lo tanto, todas las experiencias vividas durante el largo camino del aprendizaje escolar, influyen en el alumno, ya sea positiva o negativamente. Todas estas experiencias contribuyen a formar el sentido del aprendizaje.

En la formación del sentido del aprendizaje intervienen diversos factores, algunos de ellos relacionados con características propias del alumno y otros relacionados con la situación de enseñanza-aprendizaje. Ambos se conjugan en el alumno para otorgarle al aprendizaje un sentido. Desde el punto de vista del constructivismo, de acuerdo a Coll (1990), hay que diferenciar la construcción que el sujeto realiza del conocimiento, como proceso que tiene lugar en el interior del sujeto, y las situaciones que lo hacen posible, que facilitan o dificultan esa construcción. Tanto la disposición del sujeto como las condiciones de la situación de enseñanza-aprendizaje pueden facilitar o inhibir la construcción del conocimiento, ambas habrán de ser consideradas por los docentes.

Las condiciones objetivas de las situaciones de enseñanza y aprendizaje pueden predisponer más o menos hacia la realización de aprendizajes significativos. Lo que interesa aquí es cómo los alumnos las perciben pues en ese sentido las van a abordar y pondrán en juego ciertas estrategias de aprendizaje. Estas estrategias variarán de acuerdo con la intención con que el alumno se enfrente a la tarea: intención de establecer relaciones entre lo que se le presenta y lo que sabe, intención de cumplir estrictamente los requerimientos que se le plantean, etc.

Actualmente no se sabe con precisión como interactúan lo afectivo y lo cognitivo, ni se sabe con seguridad como intervenir para impulsar esta relación en beneficio de la formación global del alumno. Sin embargo, con frecuencia tampoco se ha sabido aprovechar el conocimiento de que ya se dispone en la actualidad. La planificación, implantación y evaluación de situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje no siempre poseen las características mas adecuadas para fomentar dicha formación, cuya tendencia hacia el aspecto intelectual está muy marcado. Esto no quiere decir que cuando se enseña no se tenga en cuenta la presencia de los aspectos afectivos, sino que se tiene una visión enormemente simplificada de la enseñanza. Esto lo confirma el hecho de que la mayoría de las investigaciones enfocadas a la educación se concentran en el aspecto cognitivo. Lo afectivo se ha quedado ahí, estando pero sin saber de qué manera, algo así como el acompañante fiel y discreto que a veces ayuda, a veces interfiere y a veces bloquea. Y muchas veces han sido precisamente esos bloqueos los que han permitido que el docente se percate de su presencia, un poco tarde, en realidad.

Cuando una persona aprende se implica globalmente en el aprendizaje y a su vez el resultado de este aprendizaje repercute en la persona de forma global. De ahí que lo que se forja en las situaciones de enseñanza es algo más que la posibilidad de construir significados acera de contenidos concretos.

Solé (citado en Coll y cols. 1993) destaca la motivación, el autoconcepto, la autoestima y las expectativas como factores afectivos que intervienen en la formación del sentido del aprendizaje y que a la vez se influyen entre ellos. La situación de enseñanza-aprendizaje es una situación social, que incluye a otros significativos para el alumno, como el profesor y sus compañeros, quienes ejercen algún efecto sobre el alumno y viceversa, por lo tanto, que el alumno se encuentre o no motivado no es responsabilidad únicamente suya, hay que considerar también las expectativas que se generan y considerar además que el éxito con que se resuelva el aprendizaje repercute directamente en el autoconcepto y autoestima del alumno y viceversa.

Que el alumno se encuentre en disposición de realizar el proceso que le conducirá a la elaboración de aprendizajes tan significativos como sea posible, depende en buena parte, de que pueda atribuir sentido a todo ello, y para que haya sentido es necesario hablar de motivación, autoconcepto, autoestima y expectativas, que se analizan a continuación.

2.2.1 LA MOTIVACION

La motivación juega un papel fundamental en la construcción del aprendizaje y de otros hechos sociales, ya que les otorga sentido. La motivación puede definirse como la fuerza interior que impulsa a una persona hacia el logro de un objetivo. Todo aprendizaje requiere de esa fuerza, pues si hay interés, el aprendizaje se hace más participativo, más efectivo, más entusiasta. La atribución de sentido al aprendizaje está íntimamente relacionada con las motivaciones que un alumno tenga. Evidentemente, como lo menciona Frankl (1996), la motivación puede variar de un momento a otro o de una situación a otra.

Propiciar y construir que el alumno esté interesado, es un reto permanente del docente. Cuando el profesor informa claramente sobre lo que se va hacer, sobre la finalidad de las tareas, sobre las posibles relaciones que se pueden hacer con los nuevos conocimientos, el profesor está poniendo condiciones para que haya interés y motivacion en los estudiantes, y una vez despertado el interés, el desafío del docente es procurar mantenerlo hasta el final de la tarea.

Las diversas intenciones con que el alumno se enfrenta a la tarea de aprender han sido relacionadas con frecuencia con la motivación intrínseca y extrínseca, que a su vez aparecen como algo que posee el alumno, como un elemento que hace referencia exclusiva a su universo personal. Las situaciones de enseñanza-aprendizaje son situaciones sociales que incluyen a otros significativos para el alumno, que son su profesor y otros compañeros, de quienes cabe esperar algún papel, por lo tanto, que el alumno se encuentre o no motivado, no es responabilidad únicamente suya. De acuerdo a Michel (1992), la motivación puede reforzarse o estropearse por la actitud del profesor hacia el alumno.

Cuando un alumno aprende, aprende los contenidos y aprende además que puede aprender; cuando no aprende los contenidos, puede aprender algo: que no es capaz de aprender y atribuirlo a distintas causas, no todas igualmente lesivas para la autoestima. Todo ello tiene

lugar en el curso de las interacciones que se establecen en la clase, alrededor de las tareas cotidianas, entre alumnos y entre los alumnos y el profesor; y es en el curso de esas interacciones cuando se construye la motivación intrínseca, que no es una característica del alumno, sino de la situación de enseñanza-aprendizaje, y que afecta a todos sus protagonistas. La meta que sigue el sujeto intrínsecamente motivado es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación, sentimiento que se experimenta en la realización misma de la tarea y que no depende de recompensas externas, lo que sí ocurre con la motivación extrínseca.

El profesor tiene un papel fundamental en motivar a sus alumnos a aprender, en crear en ellos un interés y mantenerlo hasta el final del curso. Pero muchas veces se carece de técnicas efectivas de motivación, es frecuente el empleo de técnicas de motivación extrínseca, que no bastan para darle al aprendizaje un sentido y un significado que contribuya al desarrollo personal, en otras casos se recurre a la imposición arbitraria abusando de la autoridad, o a la exigencia exagerada, por no mencionar los casos en que el profesor se limita a dar su clase y no se preocupa de si los alumnos aprenden o no.

Un hecho comunmente aceptado es que la mejora de la enseñanza pasa por la mejora del profesorado, una mejora que se debe traducir en cambios en su forma de actuar en la clase, de modo que su actividad docente sea más efectiva. Son escasas las investigaciones orientadas a mejorar la capacidad de los profesores para motivar a los alumnos, probablemente porque no se posee un conocimiento suficiente de las variables que determinan esta capacidad, no se sabe con exactitud qué variables hacen que unos profesores sean más capaces de motivar a sus alumnos que otros.

Sin embargo, sí se reconoce la importancia fundamental que tiene el profesor en motivar a sus alumnos. De acuerdo con los trabajos mas recientes sobre la motivación, como lo indican Pardo y Alonso (1990), para despertar y sostener el interés y el esfuerzo de sus alumnos en el salón de clases, los profesores deben tratar de conseguir, entre otras cosas,

que sus alumnos se preocupen más por aprender que por quedar bien, que se fijen más en lo que han aprendido que en si han sacado notas peores o mejores que las de sus compañeros, que piensen más en la recompensa interna que supone el aprendizaje y el dominio de la tarea y menos en si con ello van a conseguir un premio o evitar un castigo, que no piensen en que no son capaces de hacer algo, en la mala suerte o en la dificultad de la tarea cuando algo sale mal o cuando se encuentran con dificultades, y que piensen como pueden resolver las dificultades con las que se encuentran.

Keller (1983), Keller y Kripp (1986) presentan una serie de principos que los profesores pueden controlar y que repercuten directamente en la motivación de los alumnos:

a) Los profesores pueden seleccionar los contenidos sobre los que trabajar, las actividades a realizar, la forma de presentar la información y la forma de evaluación del aprendizaje en función de los objetivos a conseguir y de las caracteristicas de sus alumnos. De acuerdo a Keller (1983), todo ello puede y debe hacerse de modo que la actividad resulte novedosa para los alumnos, que active su curiosidad de forma relevante, que tenga que ver con las metas de éstos, que resulte comprensible, que puedan relacionarla claramente con lo que ya saben, que sea gratificante y que no tengan que realizar un esfuerzo tal que los disuada de afrontar la tarea. La forma de lograrlo depende del tipo de materia y de tarea a realizar y afecta el diseño que el profesor ha de hacer de la instrucción en función de los contenidos. La cuestión, sin embargo, es hasta qué punto los profesores son conscientes de la importancia de planificar las sesiones de insturcción, de modo que reúnan las características señaladas y si saben que tipo de intervenciones al comienzo de una clase o a lo largo del proceso de instrucción son mas adecuadas para ello.

b) Los profesores pueden también organizar la actividad de la clase de forma que la interacción entre los alumnos facilite la motivación y el aprendizaje. La actividad escolar puede organizarse de modo que los alumnos trabajen y sean evaluados individualmente, en base a los resultados del trabajo en equipo o en base a criterios competitivos. Cada una de

estas formas de organizar la actividad, sobre todo si se emplea de forma regular, tiene efectos diferentes sobre la motivación y el aprendizaje. También en este caso se plantea la cuestión de si los profesores conocen no solo el valor motivacional de las distintas formas de organizar la actividad, sino también, las condiciones que se requieren para que cada una de estas formas sea motivacionalmente efectiva.

c) Los tipos de instrucciones, mensajes y orientaciones que los profesores dan a los alumnos antes, durante y después de la realización de las tareas escolares tienen una importancia especial para motivarlos. Estos mensajes contribuyen a definir el significado que la tarea va a tener para los alumnos, por lo que influyen de modo directo en la motivación con que éstos afrontan la actividad escolar. Un estudio correlacional realizado por Stipek (1984), ha puesto de manifiesto que los cambios que se observan en parte ligados a cambios en las capacidades cognitivas de los alumnos se producen de forma paralela a ciertos cambios en la forma de actuar de los profesores, en particular en relación con el tipo de información que éstos dan a sus alumnos sobre los resultados de su trabajo.

d) Teniendo presente que los alumnos no solo aprenden por lo que se les dice sobre su propia actuación, sino tambien por lo que observan, y dado que el profesor constituye un modelo de comportamiento de significado capital para el alumno, es importante que los comentarios que el profesor hace sobre su propia actividad, a través de los cuales manifiesta qué metas son importantes para él, como reaccionar frente a los errores, como valorar las aportaciones de los demás, etc., está en consonancia con las metas, ideas y formas de pensar que desea que los alumnos aprendan. Como en los casos anteriores, cabe preguntarse en qué medida los profesores son conscientes del significado motivacional positivo o negativo que tienen las expresiones con las que manifiestan su actitud ante las tareas a realizar, su forma de afrontar las dificultades con que se encuentran, y su forma de valorar los logros conseguidos.

e) Los profesores han de atender a un elemento central en la enseñanza: la forma de evaluar al alumno. Las evaluaciones tienen una repercusion motivacional central. Y ello no solo por informar al alumno sobre si los logros de su actuación han de ser considerados como exitos o fracasos sino porque, segun se planifiquen y se comuniquen los resultados a los alumnos, van a subrayar la importancia de aprender o, bien, de quedar bien, van a ayudarles a considerar los errores como una ocasión para aprender o, por el contrario, como un fracaso reflejo de su incompetencia. Cabe preguntarse en qué medida son conscientes los profesores del carácter motivacional positivo o negativo de las evaluaciones, de su contenido, de la forma en que se realizan, de la forma en que se comunican los resultados y del uso que se hace de ellos.

Aunado a lo anterior, la motivación del propio profesor influye en que motive adecuadamente a los alumnos. Ashton (1985) demostrado que lo que determina de modo inmediato y en buena medida el esfuerzo que los profesores ponen en actuar con efectividad y en motivar a sus alumnos es su sentido de eficacia personal. Esto es, lo que más influye es no tanto lo que sabe cuanto lo que cree que puede hacer o que puede conseguir. Depende de las carcteriticas personales del profesor, de sus creencias como la relativa a que el profesor no debe mostrar ignorancia, pensar que si no se sabe responder se va a hacer el ridículo, pensar que si se fracasa con un alumno es fundamentalmente por incompetencia personal, etc., este tipo de creencias y pensamientos del profesor influyen negativamente en su actuación y le impidien actuar con eficacia, como han puesto de manifiesto Ellis, 1962, Golfired y Golfried 1972, entre otros. Ames (1983) agrega que el esfuerzo de los profesores por motivar y enseñar a sus alumnos y su sentido de eficacia, parece estar asociado a la creencia en el valor de la enseñanza, creencia que los puede llevar a esforzarse por conseguir resultados positivos con la esperanza de que es posible cambiar a sus alumnos, o por el contrario, los lleva a creer que no vale la pena esforzarse.

El éxito o el fracaso de los alumnos depende en gran parte de las estrategias de motivación y enseñanza utilizadas por el profesor, la capacidad para aplicar estas estrategias es algo que

se aprende y se desarrolla con la observación y la práctica. Por lo tanto, en la medida en que el profesor esté consicente de lo anterior, se dará cuenta de que su valor como profesor es algo que se aprende y puede modificarse. En la medida en que esto ocurra, los profesores se responsabilizarán de los fracasos de los almunos sin que por ello tangan una percepción negativa de su propia valía, pues lo que no se sabe hoy puede saberse mañana.

Por el otro lado, en lo que respecta a los alumnos y como se puede deducir de lo anterior, la desmotivación es una fuente importante de fracaso, este hecho ha dado lugar a numerosas investigaciones cuyo objetivo ha sido comprender los determinantes de la motivación de los alumnos y modificarlos. Las metas que persiguen los alumnos y que esperan poder conseguir con su trabajo, la forma en que tienden a explicar sus éxitos y fracasos, el grado en que consideran que el lograr sus metas esta bajo su control o no y el que afronten las dificultades buscando solucionarlas o intentando disculpar su renuncia a resolverlas, son características personales que influyen de modo decisivo en su interés por aprender y en el esfuerzo que ponen para ello. Las reacciones del alumno frente al éxito, fracaso, alabanza y culpa, son cruciales, pues afectan su comportamiento social y emocional y repercuten en el autoconcepto que tiene de sí mismo, que se estudia en el siguiente apartado.

2.2.2 EL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOESTIMA

El autoconcepto incluye un conjunto amplio de representaciones (imágenes, juicios, conceptos) que las personas tenemos acerca de nosotras mismas, y que engloban aspectos corporales, psicológicos, sociales, morales, entre otros. Puede referirse al individuo en forma global, o bien, a algún aspecto en particular. El autoconcepto se refiere al conocimiento de uno mismo, e incluye juicios valorativos, lo que se denomina autoestima.

Rogers (1960) afirma que el autoconcepto tiene un origen social, se aprende o se forja en el curso de las experiencias de la vida, especialmente de las relaciones interpersonales, sobretodo las que se tienen con "otros significativos" (padres, hermanos, profesores, compañeros, amigos, etc.). Las apreciaciones sobre uno mismo se forjan de forma un tanto inconsicente por medio de esas interacciones, es por ello que los "otros significativos" constituyen los hilos mediante los cuales se teje la visión sobre uno mismo. Esta visión se elabora a partir de la interiorización de las actitudes y percepciones que esos "otros" tienen respecto de uno, de modo que las actitudes vividas en la relación interpersonal van creando un conjunto de actitudes personales en relación a uno mismo. Así, acaba uno viéndose simpático o molesto, listo o torpe, pesado o encantador, porque eso es lo que los demás transmiten, muchas veces de forma totalmente inconsciente.

La forma en que cada persona se ve a sí misma y se valora es esencial para el sentido que atribuye a la tarea de aprender y a cualquier otra tarea. En el aprendizaje intervienen numerosos aspectos de tipo afectivo y relacional, el aprendizaje y el éxito con que se resuelva desempeña un papel definitivo en la construcción del concepto que la persona tenga de sí misma, en su autoestima y en general en todas las capacidades relacionadas con el equilibrio personal, que a su vez influyen en otras capacidades, por ejemplo las de relación interpersonal o las cognitivas.

El autoconcepto es a la vez causa y efecto del rendimiento escolar, el camino que sigue y los resultados que obtiene un alumno que aprende influyen en determinadas capacidades (de tipo cognitivo) y en la elaboración de una imagen de sí mismo, que nunca es neutra. El alumno que aprende elabora también una representación de la propia situación de aprendizaje, que está teñida afectivamente.

El autoconcepto tienen un carácter mediador entre las demandas de la institución y las respuestas que el alumno construye para ellas. Tiene una dimensión vertebradora entre lo social y lo individual, entre lo cognitivo, lo afectivo y lo relacional, que intervienen en la formación global de la persona.

De acuerdo a Gammage P. (1975), en el ámbito escolar se ha demostrado la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico. Un autoconcepto elevado ha estado relacionado con un alto rendimiento escolar, y cuando los estudiantes ven que sus esfuerzos son premiados con el éxito, refuerzan su autoestima y se generan en ellos expectativas positivas respecto de sus posibilidades para afrontar nuevos retos y tareas académicas. Una alta autoestima influye en los resultados, y éstos a la vez son los responsables de una elevada autoestima. Como lo afirma Solé (citado en Coll y Solé 1994), existe una influencia mutua, una relación circular, o más bien, en espiral en la que todo influye en todo y en la que es difícil asegurar que fue primero. En cambio, cuando el autoconcepto tiene matices negativos y eventualmente se confirman, al menos en parte, debido a experiencias escolares que se viven como negativas, las expectativas y el autoconcepto negativos tienden a confirmarse, lo que refuerza una escasa autoestima y se genera un circulo difícil de romper, permaneciendo con un sentimiento de culpa ante sus fracasos, o bien, atribuyéndolos a factores externos como la suerte. En este tipo de alumnos es difícil hablar de una disposición para el aprendizaje. Por ejemplo, cuando un alumno se considera que es un fracaso en matemáticas y su profesor lo cree así también, el profesor no va a poder plantearle la tarea como algo que el alumno pueda superar con su ayuda y con esfuerzo por

parte del alumno, ni el alumno va a encontrar la ayuda y fuerza suficiente para salir del círculo y entrar en una espiral que le pemita el progreso

El autoconcepto influye y es a la vez consecuencia de la tendencia que los alumnos tienen al atribuir sus éxitos o fracasos. Los alumnos pueden percibir que los resultados que obtienen en la escuela se deben a características personales (estables o variables), como la capacidad o el esfuerzo, o al contrario, atribuirlos a causas externas poco predecibles y escasamente controlables, como la naturaleza de la tarea, la opinión que tiene el profesor de ellos, la suerte, etc.

Solé (citado en Coll y cols. 1993) formuló la hipótesis de que los resultados positivos o negativos que se atribuyen a causas internas tiene más probabilidades de influir en la autoestima, que aquellos resultados que se atribuyen a causas externas (tanto en el caso de que sean favorables como desfavorables). Los alumnos acostumbrados a ver su actuación premiada por el éxito se encuentran en inmejorables condiciones para atriubirlos a la propia capacidad y esfuerzo, lo que refuerza su autoestima positiva y permite generar expectativas positivas respecto a sus posibilidades para afrontar nuevos retos y tareas. Por otro lado, los alumnos que tienen una experiencia repetida de fracaso terminarán considerando su responsabilidad en este hecho, pudiendo llegar incluso a atribuir sus eventuales éxitos a factores que no controlan, como la suerte o la benevolencia del profesor. Se refuerza en este caso una autoestima negativa y unas expectativas poco favorables para seguir avanzando.

Para aprender significativamente es necesario que el alumno atribuya sentido a su acción, y para ello es fundamental que el alumno se forme y refuerce un concepto positivo de sí mismo. De ahí la importancia de que el docente propicie un autoconcepto positivo en el estudiante, porque si hay disposición e interés es más probable que se dé una modificación de los esquemas de conocimiento que ya se poseen.

Esto quiere decir que cuando un alumno pretende aprender y aprende, la experiencia vivida le ofrece una imagen positiva de sí mismo y se refuerza su atuoestima, lo que constituye un estímulo para continuar afrontando los retos que se le presentan. El autoconcepto, que es influido por los resultados obtenidos en la situación de aprendizaje, influye a su vez en la forma de enfrentarse a él, y en general en la forma de comportarse, de interactuar, de estar en el mundo. El éxito con que se resuelva el aprendizaje, desempeña un papel definitivo en el autoconcepto y autoestima del alumno, y en general en todas las capacidades relacionadas con el equilibrio personal.

Partir de lo que el alumno posee y potenciarlo positivamente es señal de respeto hacia su aportación, lo que sin duda favorece su autoestima. Plantarle desafíos a su alcance que fomenten su interés y le permitan confiar en sus posibilidades, y proporcionarle la ayuda necesaria hace posible que se forje una imagen positiva. Interpretar la situación de enseñanza como un contexto compartido, contribuye a fomentar que el alumno se sienta un interlocutor interesante y con la seguridad de saber que hay uno mas experto y que está ahí para ayudar, para enseñar lo que todavía no se puede solo. Una alumno muestra confianza en sus posibilidades y se educa en la autonomía y en la responsabilidad cuando se muestra progresivamente autónomo en el establecimiento de objetivos, en la planificación de las acciones que le va a conducir a ellos, en su realización y control y en todo lo que supone autodirección y autorregulación del proceso de aprendizaje. Es justo y conveniente valorar sus resultados en relación a sus capacidades y al esfuerzo realizado, para fomentar la autoestima y la motivación por continuar aprendiendo.

Esto, por supuesto, se desenvuelve en el marco de unas interacciones donde existe respeto mutuo y la confianza que proporciona este tipo de relaciones. Unas interacciones donde hay afecto, en las que cabe la posibilidad de equivocarse y de modificar; en las que también hay exigencia y responsabilidad, rivalidad y compañerismo, solidaridad y esfuerzo. En estas interacciones y en otras muchas que se establecen dentro y fuera del ámbito escolar, se

forjan y se educan las personas en todas sus capacidades; por lo que conviene cuidarlas, pues lo que en ellas se construye es mucho más de lo que a primera vista parece

2.2.3 LAS EXPECTATIVAS

En las interacciones que se establecen en la escuela, o en cualquier otro lado, las representaciones mutuas o expectativas, es decir, la forma de verse unos a otros y lo que se espera de otros, constituyen un elemento esencial para comprender la relación que se establece. Dado que esa forma de verse mutuamente no es neutra, sino valorativa, cabe esperar su influjo en la forma de relacionarse y en las propuestas que se hacen. Las expectativas en el ámbito escolar influyen en la construcción del aprendizaje y en la atribución de sentido.

Las expectativas pueden llegar a modificar la conducta de aquellos sobre quienes se generan, siempre y cuando se cuente con numerosos factores mediadores, que condicionan la formación de las expectativas y que determinan que tengan o no impacto en el rendimiento de los alumnos. Entre estos factores destaca el autoconcepto, que surge como elemento vertebrador entre las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Para entenderlo, es necesario hacer referencia a las representaciones o expectativas que construyen los profesores y alumnos en la situación escolar. No se trata de relaciones mecánicas en términos de antecedente-consecuente, sino de algo mucho más complejo y dinámico, mas semejante a un proceso en espiral, en el que todo influye en todo y en el que es difícil asegurar que fue primero.

La opinión que una persona tiene de otra le hace esperar de ella determinados comportamientos, así como desechar la posibilidad de que incurra en otros. Si se traslada este principio a la situación escolar, se puede afirmar que alumnos y profesores no solo se ven unos a otros de determinada forma, sino que además ambos esperan que el otro se comporte de cierta manera acorde con esa forma de verse. Las interacciones que ocurren durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje entre alumnos y profesores son muy importantes. En función de las expectativas que los profesores tienen de sus alumnos, les proporcionan (muchas veces inconscientemente) tratos educativos diferentes, que

beneficia a algunos alumnos y perjudica a otros, y generalmente a los que más ayuda necesitan. Las expectativas y el trato que tiene un profesor con sus alumnos tienen un impacto importante, no solo en el sentido y el significado que éstos le den al aprendizaje, sino también en su autoconcepto. Cabe preguntarse si los profesores están realmente conscientes de esta situación.

Coll (1991) señala que las representaciones que los profesores tienen de sus alumnos (lo que piensan y esperan de ellos, las capacidades e intenciones que les atribuyen) funcionan como un filtro para interpretar su comportamiento y valorarlo, y contribuyen a generar unas expectativas que en ocasiones pueden llegar a modificar la actuación de los alumnos en el sentido que ellas marcan. Este fenómeno de las representaciones se produce también en sentido inverso, así que las representaciones que los alumnos tienen acerca de sus profesores pueden llegar a ser determinantes en la actuación de éstos. Las expectativas pueden convertirse en exigencias, que son transmitidas a los demás ya sea de manera verbal o no verbal.

El origen de las representaciones se encuentra en la información que se obtiene de las observaciones mutuas. En la situación escolar no hay que menospreciar la influencia que puede ejercer la información recibida: en el caso de los alumnos, por compañeros de otros cursos, por la fama del profesor, etc. En el caso de los profesores dicha influencia proviene de la información transmitida sobre un grupo o sobre algún alumno en particular, por los informes de evaluación, por los expedientes escolares, por informes psicológicos. Todo ello contribuye a la formación de una imagen del otro que la experiencia cotidiana puede encargarse de reforzar o de modificar por completo. Cada profesor trae consigo una visión de sus alumnos que indudablemente influyen en lo que se les va a proponer, en cómo va a proponérselos y en cómo va a valorarlo. Esta visión de sus alumnos se basa en el parecido del alumno a la imagen de alumno ideal que tiene el profesor, que obviamente varía para cada profesor, pero que por lo general coinciden en: respetar las normas establecidas, interés por el trabajo, constancia, esfuerzo, participación. A ello hay que añadir variables

referidas al aspecto físico de los alumnos, con cierta tendencia a esperar mejor comportamiento y rendimiento de los alumnos más atractivos, y los estereotipos ligados al sexo, que hacen predecir mayor competencia de los alumnos en función del sexo en determinadas materias, así como diferencias en el respeto a las normas escolares.

En las imágenes que los alumnos construyen sobre sus profesores son fundamentales los factores afectivos: la disponibilidad que se muestra al alumno, el respeto y el afecto que se le transmite, la capacidad para mostrarse acogedor y positivo, constituyen los ejes en torno a los cuales los alumnos se forman una representación de sus profesores. La percepción que los alumnos tienen de su profesor influye en el modo en que interpreta sus propuestas. El peso de estos factores es mayor entre más bajo es el nivel de escolaridad, por ejemplo, en secundaria, aún cuando continúan siendo importantes, estos factores se equilibran con otros de carácter más académico: conocimiento de la materia, capacidad para motivar e implicar a los alumnos, claridad de las exposiciones, etc. Los aspectos afectivos y los relacionados con el rol de profesor ligado a la tarea docente se mantienen estables en las representaciones de los alumnos mayores, pero en éstos cobran también importancia aspectos como el desempeño del profesor ante situaciones conflictivas o comprometidas.

Entonces, en el sentido que profesores y alumnos le atribuyen a lo que deben hacer, interviene no sólo el cómo cada uno se ve a sí mismo, sino el cómo cada uno ve a su interlocutor (y cómo cree que el otro le ve a él).

De acuerdo Rogers (1973), las expectativas que los profesores generan sobre sus alumnos a partir de diversas fuentes pueden mantenerse si existe acuerdo entre ellas y las actuaciones de los alumnos, o bien modificarse, cuando hay discrepancias. El que se mantengan estables o que cambien depende también de otros factores, como la rigidez de las expectativas iniciales. Como ya se mencionó, en función de las expectativas que el profesor tiene de un alumno, le otorga cierto tipo y grado de ayuda educativa, cierto apoyo emocional y retroalimentación, le permite participar en ciertos tipos de actividades y le brinda ciertas

oportunidades para aprender, también varía la cantidad y dificultad de los materiales que se utilizan como recurso educativo. Todo ello varía en función de cómo se considera al alumno, en función de la influencia que el profesor cree que ejerce sobre él y en función de las causas a que atribuye sus éxitos y fracasos.

Muchos profesores creen que su influencia y control es mayor sobre los que consideran buenos alumnos. Estos alumnos tienden a atribuir sus éxitos a causas internas (como la capacidad) y sus fracasos a causas externas o situacionales (como la dificultad intrínseca de la tarea). Sin embargo, cuando el alumno no es tan bueno sucede lo contrario, sus fracasos los atribuye a causas internas (como su escasa capacidad) y los éxitos a causas externas, como la suerte, la simplicidad de la tarea o bien a causas internas no estables, como el esfuerzo. Este patrón tiene o puede tener algunas consecuencias. Si un profesor considera que el fracaso de un buen alumno en cuyas posibilidades confía, se debe a que ese día se encuentra algo despistado, a que la tarea es demasiado complicada, entonces puede intervenir para ayudarle más, para alentarle, para modificar aspectos de la tarea que la hagan manejable. Esa intervención convierte para el alumno algo inabordable en un reto interesante, y se posibilita no solo el aprendizaje, sino la experiencia emocional de haber aprendido. Sin embargo, cuando el profesor atribuye el fracaso a la poca capacidad del alumno, su actuación puede ser distinta, pues no confía en el alumno para aprovechar las ayudas (de hecho muchas veces éstas se limitan a proporcionar más de lo mismo), con lo que el alumno pierde no solo la oportunidad de aprender, sino de experimentar que aprende.

Los alumnos responden y se adecuan de diversa forma al trato educativo que se les brinde, mostrando mayor o menor interés, atención, implicación, dedicación y esfuerzo en las actividades que se les proponen de manera que pueden acabar confirmando las expectativas de sus profesores. Aquellos sobre los que se depositan expectativas positivas y que en consecuencia, han recibido ayuda, atención y retroalimientación positiva por parte del profesor, probablemente mostrarán un elevado rendimiento; por su parte, los alumnos de los que se esperaban pocos éxitos, y que en consecuencia pueden haber recibido una ayuda

educativa de menor calidad, tanto a nivel cognitivo como afectivo, confirmarán también las expectativas generales porque no han encontrado las condiciones adecuadas para mejorar su rendimiento. Con estas imágenes el alumno se acerca a la tarea de aprender, a una tarea que no es sencilla, que le va a exigir una fuerte implicación y una actividad intelectual (atender, seleccionar, establecer relaciones, tomar conciencia de ellas, evaluar, etc.).

Las apreciaciones que tenemos sobre los demás se transmiten ya sea de forma verbal o no verbal. Probablemente es inevitable que ocurra y se produce no sólo en clase, sino en cualquier situación interpersonal (con la pareja, amigos, familia). Pensar que ocurre no lo evita, pero permite ser cuidadosos, especialmente en los casos en que las apreciaciones no son muy positivas.

CAPITULO III

FUNCION DEL DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO Y DEL SIGNIFICADO DEL APRENDIZAJE EN EL ALUMNO

3.1 FUNCION DEL DOCENTE

Como se ha puesto de relieve a lo largo de este trabajo, el aprendizaje implica un verdadero proceso de construcción o reconstrucción por parte de los alumnos siempre guiados por el docente. Una guía que debe permitir entender por qué el aprendizaje de unos saberes culturales es condición para convertirse en seres adultos y miembros de una sociedad, y al mismo tiempo, condición para construir un desarrollo personal. La construcción del aprendizaje en los alumnos no puede realizarse en solitario; porque nada aseguraría que su orientación fuera la adecuada para que permitiera el progreso, en solitario tampoco se aseguraría la propia construcción. La concepción constructivista asume la enseñanza como un proceso conjunto, compartido, en que el alumno, gracias a la ayuda que recibe de su profesor, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la resolución de tareas, en el empleo de conceptos, en la puesta en práctica de determinadas actitudes, y en numerosas cuestiones. El último responsable de aprender es el alumno, sin embargo la intervención del profesor es primordial, ya que es éste quien prepara el terreno para que el alumno esté en condiciones de aprender. Entonces el profesor, agente cultural, es una pieza imprescindible para la construcción del aprendizaje y el desarrollo personal.

Una de las ideas centrales de Vygotsky (1979) es que mediante la participación de los alumnos en las actividades culturales con la guía de los profesores que tienen mayor experiencia y habilidad, se permite a los alumnos interiorizar las herramientas de pensamiento y tener mayor maduración para acercarse a la solución de problemas en su contexto social. El aprendizaje supone una continua mediación entre la interacción de la gente experta, en este caso los profesores, quienes tienen mayor habilidad en el uso de las herramientas de su cultura, y el aprendiz o el alumno.

Rogoff (1993), quien retoma los postulados planteados por Vygotsky, se refiere al concepto de participación guiada, para sugerir que tanto la guía de experto, en este caso el profesor, como la participación del alumno, son esenciales para el aprendizaje. La participación

guiada es un proceso que involucra el intercambio de aspectos cognitivos, sociales y emotivos entre el alumno y el profesor. Los cuidados que recibe el alumno, las atenciones que se le dediquen, el interés que se le manifieste, pueden facilitar su desarrollo y son además el soporte social para su desarrollo psicológico.

El profesor ha de considerar tanto el esfuerzo del alumno y sus características personales, como la contribución social que él mismo como docente genera, pues son aspectos inseparables en la educación. Además, es necesario analizar la actividad constructiva de los alumnos, considerar los mecanismos de influencia o ayuda pedagógica que les permitan construir y actualizar sus conocimientos (Coll, 1990). Uno de los retos del profesor es entender cómo aprenden los alumnos y cómo se les puede enseñar para que aprendan más y mejor.

Dentro de las importantes tareas del maestro están desarrollar el respeto y el amor a la verdad, la reflexión personal, los hábitos del libre examen, el espíritu de tolerancia, el sentimiento del derecho de la persona humana y de la dignidad, la conciencia de la responsabilidad individual, el sentimiento de justicia y de solidaridad. Todo ello implica brindar una formación integral, sólida y duradera. Evidentemente que lo anterior está estrechamente relacionado con el sistema personal de convicciones y principios del maestro, por lo que además de su conducta, es importante su pensamiento. Como lo han demostrado Clark y Peterson (1986) la conducta y el pensamiento del maestro tiene una relación recíproca, que a su vez tienen efecto sobre los alumnos.

El maestro debe alcanzar en su enseñanza un elevado nivel de coherencia, un alto sentido de responsabilidad, comprometerse a realizar un buen trabajo, debe mantener el control y una gran concentración mientras enseña. El éxito o el fracaso de una clase recae en gran medida en los hombros del maestro. Muchos de los problemas en clase se atribuyen al comportamiento del maestro. Las clases deben ser siempre buenas, a los alumnos deben resultarles interesantes los comentarios del maestro. Para ello es preciso asumir la

responsabilidad y mantener la clase en marcha. Una buena clase tiene que resultar ajetreada y debe enseñarse con un alto grado de compromiso, de tal forma que el maestro quede exhausto. Una buena clase se da cuando el maestro asume la responsabilidad personal del éxito, es decir, cuando asume su compromiso y su responsabilidad, cuando se concentra, cuando sabe motivar, cuando hace que las clases tengan significado para los alumnos, cuando las clases se relacionan con los intereses y experiencias de los alumnos, cuando pone todo su empeño y decide salir avante, y no utiliza a los alumnos como excusa para disimular su falta de profesionalismo.

De acuerdo a Blanco, R. (1986), en el enfoque centrado en la persona, que tiene gran similitud con el constructivismo, el profesor es una guía que debe promover la participación del estudiante, expresar y sentir un verdadero interés por el alumno y su bienestar. Le comunica su aceptación positiva y no evaluativa, prácticamente en todas las áreas. El alumno es aceptado y querido como es y se le da libertad para ser él mismo. Además, el maestro siente y comunica una aceptación incondicional sin restricciones. Existe un respeto absoluto por el alumno, a quien contempla como una persona digna, valiosa, con derecho a ser individuo libre. El alumno puede ser él mismo, sin temor a ser rechazado, castigado o devalorado por su maestro, quien confía en él y en su potencial humano. Es una aceptación genuina de las personas con sus sentimientos, pensamientos y actitudes.

De acuerdo a González, A. (1980), el profesor tiene funciones específicas, que a continuación se mencionan:

a) Presentar con claridad el tipo de aprendizaje que se pretende promover y las creencias básicas de confianza en el grupo, empezar a establecer con su palabra y acción el tipo de ambiente adecuado para facilitar un aprendizaje significativo.

b) Promover y facilitar la claridad y la identificación de expectativas y finalidades de los miembros de la clase, aceptando las que ellos expresen. Ayudar en la elaboración de objetivos personales y grupales.

c) Confiar en la tendencia al crecimiento y la autorrealización como la fuerza motivadora fundamental del aprendizaje.

d) Organizar y hacer fácilmente disponible los recursos que los estudiantes pueden utilizar para su propio aprendizaje, presentándose a sí mismo como un recurso disponible para ser aprovechado por el grupo de diversas maneras, esto siempre y cuando el maestro se sienta cómodo trabajando en la forma que el grupo lo solicita. Toma en cuenta al grupo, pero también se toma en cuenta a sí mismo como persona.

e) Enfatizar que para él como maestro son tan importantes los aspectos afectivos, como los cognoscitivos y los aspectos de relaciones interpersonales contenidos en ellas.

f) Estar dispuesto y abierto a reconocer, aceptar y responder a las personas completas, con sus diferentes dimensiones y aspectos.

g) La tendencia del maestro será el convertirse en un miembro participativo más del grupo, a medida que se establece el clima de libertad, aceptación y confianza en el grupo y que los estudiantes se van sintiendo corresponsables del curso.

h) Su forma de participar y de compartir con el grupo será un ofrecimiento y una disponibilidad, no una imposición.

i) Ayudar y facilitar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, así como en la evaluación de su propio trabajo.

j) El maestro será capaz de escuchar a sus estudiantes, especialmente a sus sentimientos. Abierto a la confrontación y a trabajar problemas, más que a manejarlos a través de normas disciplinarias y sanciones.

k) El maestro será aceptante de las personas y de sus ideas creativas, más que reaccionar en forma amenazante y conformista.

l) Desarrollará una atmósfera de igualdad en el salón de clases, con participación que conduzca a la espontaneidad, al pensamiento creativo y al trabajo independiente y autordirigido.

Como se observa en los puntos anteriores, la función del profesor no es nada sencilla, debido a que tiene que tomar en cuenta diversos aspectos que posibiliten el aprendizaje significativo del grupo. Por ejemplo, debe desde planear el programa de estudios con ayuda de sus alumnos hasta establecer un clima favorable para el aprendizaje dentro del salón de clases, en donde no debe olvidar que el estudiante es un individuo integral que no únicamente desea desarrollarse a nivel cognoscitivo, sino afectivo y social.

Por otro lado, Rogers, C. (1960) afirma que existen cualidades importantes para lograr que un profesor propicie un aprendizaje significativo. Estas son:

1.- Debe mostrar autenticidad, es decir, se presenta ante sus alumnos sin máscaras y su labor es mas afectiva, lo que significa que:

a) Conoce, acepta y expresa sus propios sentimientos cuando lo juzga apropiado
b) Llega a un encuentro personal con sus alumnos
c) Respeta a sus alumnos como personas iguales
d) Tiene buen sentido del humor

e) Es confiable, preceptivo y sensible

2.- Debe mostrar aprecio, aceptación y confianza

a) Confía en el ser humano y en su tendencia innata y natural al desarrollo y autorrealización
b) Confía en la curiosidad y en el deseo de aprender que tienen los seres humanos
c) Acepta al otro como individuo, como persona única que tiene derecho a ser valiosa
d) Aprecia al otro por lo que es, confía en sus habilidades, sus destrezas, su potencial humano y facilita su desarrollo
e) Se interesa, confía y aprecia a cada persona por sus propias características, no masifica al grupo, respeta y valora la individualidad

3.- Debe ofrecer comprensión empática.

Este elemento es muy importante, ya que establece un clima favorable para el autoaprendizaje, además representa el tener la habilidad por parte del maestro de comprender las reacciones del otro desde dentro, es decir, ponerse en su lugar.

El maestro debe confiar totalmente en el estudiante, que por ser persona tiene una curiosidad, deseos de aprender y potencial de desarrollo. Debe darle gran importancia tanto a los aspectos cognitivos, como a los afectivos y a los factores involucrados en las relaciones interpersonales.

En conclusión, la persona encargada de propiciar aprendizajes significativos debe de reunir ciertas características que lo faciliten, algunas de las más importantes ya se mencionaron. Adicionalmente, a continuación se analizarán algunos de los factores importantes que considero deben tomarse en cuenta en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y sobre los cuales el profesor tiene una ingerencia directa para propiciar la construcción del sentido y

significado en el aprendizaje, aunque bien, no dependen únicamente de él. Estos factores son: diversidad, clima afectivo y comunicación.

3.2 DIVERSIDAD

Considerando que el constructivismo se adhiere a una postura psicogenética, queda implícito que cada individuo ha conquistado su desarrollo actual a través de progresiones y transformaciones desde una experiencia personal, y esto supone que cada individuo dispone de habilidades y posibilidades diferentes. Marx menciona que el hombre no solo es social, sino también capaz de individualizarse, y esto solo sucede en sociedad. Individuo y sociedad interactúan permanentemente, la unidad y la diversidad siempre están presentes, lo semejante y lo diferente se construyen de manera constante en la persona. Por esto el docente ha de tener en cuenta que el alumno es una persona que construye no solo un pensamiento, sino actitudes y valores con perfiles comunes a todos los individuos y propios del individuo a la vez.

Cada alumno es una persona única, porque cada uno tiene relaciones peculiares con su medio físico y social, porque a su vez, como lo menciona Blanco R. (1986), tiene posibilidades y mecanismos psíquicos de orientación, de integración y de transformación, y puede estar en niveles o planos distintos de desarrollo aunque tenga la misma edad que sus compañeros. Es decir, la capacidad para construir aprendizajes significativos está en relación al nivel de desarrollo de cada individuo, independientemente de la edad que tenga, y es así como surge la diversidad de alumnos en un salón de clases.

La diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano, que no solo se manifiesta en la capacidad para aprender, la cual exige cierto tipo y grado en la ayuda pedagógica del profesor, sino también en las diferencias de motivación para construir conocimientos, y esto depende en parte por la historia de éxitos y fracasos anteriores del alumno en sus tareas de aprendizaje.

Tradicionalmente una institución escolar cuenta con un programa de contenidos de enseñanza determinado que se imparte por igual a individuos diferentes. La pregunta que cabe hacer aquí es ¿por qué otorgar una educación igual ante estudiantes diferentes?

De acuerdo a Wallon (1965), la historia personal, las acciones, las emociones y las habilidades o estrategias cognitivas permiten apropiarse e interiorizar de manera diversa las experiencias y sus consecuencias. La actividad docente tiene el desafío de actuar entre estos dos polos, lo particular de cada alumno y las determinaciones generales de la cultura. Atender a la diversidad, exige al profesor, la iniciativa y el estudio de nuevas estrategias de enseñanza, tanto para los alumnos poco motivados para el aprendizaje, como para aquellos que no tienen problemas para el aprendizaje. Sin embargo, pocas veces se toma en cuenta el factor de la diversidad en las estrategias de enseñanza.

La idea de una educación adaptada a las diferencias individuales, debe contemplarse en la planeación educativa para dar atención a esa diversidad. Habrá que tomar en cuenta las diferencias en el ritmo y en la rapidez con la que puede realizarse el aprendizaje, por lo que la naturaleza y la calidad de las actividades que lleve a cabo el profesor y los alumnos, deberán de ser las más pertinentes. El profesor habrá de considerar también que el pertenecer a determinados ambientes sociales o culturales, puede implicar una serie de dificultades en la realización de los aprendizajes escolares, cuya superación exige una atención y un tratamiento diferentes, quizá prolongando el tiempo de atención o ampliando las actividades escolares, para compensar o neutralizar las dificultades (Coll, 1995).

No se debe perder de vista que en todos los niveles del sistema educativo nacional hay una serie de objetivos, de experiencias y de conocimientos que deben garantizarse para todos, lo cual no implica que todos los alumnos deban alcanzarlos siguiendo exactamente el mismo proceso, por lo que debe atenderse a la diversificación de los procedimientos y estrategias instruccionales en función de las características individuales. Implementar una estrategia de atención a la diversidad implica al menos, una comprensión de las diferencias

más relevantes en los ámbitos cognitivo, afectivo y motriz; una actuación coordinada de las diferentes instancias que intervienen en la planificación y una previsión de recursos específicos. De lo contrario, la escuela contribuiría a negar el derecho que tienen los alumnos de realizar aprendizajes considerados fundamentales para su adecuado desarrollo humano, o estaría propiciando el abandono o expulsión del sistema educativo.

Atender a la diversidad de los alumnos invita a dejar de lado pensamientos como: "nada se puede hacer con este alumno", "aunque le explique dos o tres veces nunca entenderá", "debería abandonar la escuela y no perder su tiempo", "aunque me ponga de cabeza no captan". Atender a la diversidad, en cambio, exige al profesor la iniciativa y la implementación de nuevas estrategias de enseñanza, para todos los alumnos desde los poco motivados para el aprendizaje, hasta aquellos que no tienen problemas para el aprendizaje. El reto del profesor es entonces asegurar un equilibrio entre el aprendizaje de los contenidos que correspondan a cada nivel educativo y la innegable diversidad de los alumnos.

Como puede observarse, la tarea docente desempeña un papel fundamental, pues tiene que indagar las representaciones que tienen los alumnos, las creencias que poseen, los valores que han conquistado, y procurar relaciones exitosas con el nuevo conocimiento que pretende que ellos construyan. De tal forma que uno de los retos mas importantes de la escuela consiste en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad de cada alumno. La dificultad de otorgar a cada alumno la ayuda requerida en cada momento será variable tanto en forma como en cantidad, y esta tarea evidentemente es compleja e incluso gravosa, pero es la única manera de evitar que la escolarización no solo no colabore a compensar las desigualdades, sino que incluso las aumente.

Considerarlo implica, evidentemente, un gran reto tanto para la institución escolar, como para el profesor. Wilson (1992) define la calidad de enseñanza como: "la planificación, proporción y evaluación del curriculum óptimo para cada alumno en el contexto de una

diversidad de individuos que aprenden". Esta definición pone énfasis en la necesidad de articular respuestas diversificadas susceptibles de atender las distintas necesidades de los alumnos a quienes se dirigen. Por lo tanto, se puede afirmar que una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad, de manera que cada alumno encuentre la ayuda que necesita y pueda progresar.

3.3 COMUNICACIÓN

Difílmente podemos dejar de comunicarnos en algún momento de nuestra vida, estemos o no conscientes de ello. Para todos los seres humanos la comunicación es fundamental, ya que la sociedad tiene sus raíces en la capacidad que tiene el hombre para transmitir sus intenciones, sentimientos, conocimientos y experiencia de persona a persona, y es vital en tanto que la posibilidad de comunicación con otros seres aumenta las potencialidades humanas para sobrevivir.

Existen muchas definiciones del concepto de comunicación, para el tema que me ocupa me parece adecuada la definición de George Gerbner quien afirma que "la comunicación puede definirse como una interacción social mediante mensajes. Los mensajes son hechos formalmente codificados, simbólicos y representativos de algún elemento significativo dentro de una cultura, que se producen con el fin de evocar
significación."

El proceso de enseñanza-aprendizaje es posible gracias a la relación existente entre maestro y alumno, y dicha relación está sustentada por la comunicación, por lo que resulta obvia la importancia de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La comunicación es el proceso mediante el cual transmitimos nuestros conocimientos, ideas y sentimientos para que sean recibidos por otros y nos den una respuesta. La comunicación como proceso es dinámica y está en constante movimiento. Emisor y receptor intercambian constantemente sus papeles, esto es, el profesor será emisor y el alumno el receptor en muchas ocasiones, y viceversa, los papeles de emisor y receptor deben cederse alternativamente. La comunicación implica la transmisión de un mensaje que debe tener una estructuración lógica y una articulación simbólica.

Nadie puede expresar algo de manera idéntica, ya que cada persona es un ente individual e irrepetible con una personalidad propia. Cuando hay comunicación se dan a conocer

conocimientos, ideas y sentimientos. Para que el mensaje sea recibido, implica que la información que se ha dado sea decodificada para formar una idea concreta o abstracta, y obtener así una respuesta, que implica a su vez una reacción conductual o mental del receptor que decodificó el mensaje recibido. Es fundamental considerar que la comunicación no tan solo consiste en pasar y recibir información, sino también implica el entendimiento de los mensajes por parte de los actores.

Si trasladamos lo anterior al campo de la educación y concretamente a la función del docente en la construcción del sentido y significado del aprendizaje, nos damos cuenta de que una buena comunicación por parte del profesor es fundamental para captar la atención de los alumnos, para propiciar su interés, para darles a conocer información y para vincular el nuevo contenido con sus conocimientos previos, de tal forma que sea posible la construcción del significado y del sentido del aprendizaje. La comunicación es el puente entre los nuevos contenidos de enseñanza y los conocimientos previos del alumno. Los mensajes transmitidos deben hacerse en un código conocido por el alumno, es decir, utilizar símbolos que tengan algún significado para los alumnos; el contenido del mensaje es muy importante para lograr el cambio conductual deseado en los demás; y el tratamiento, que es el modo en que se presenta el mensaje y el método apropiado para su transmisión, es también importante.

Algunos autores como Kasmier, L.J. (1973) enfatizan que para establecer una comunicación es menester que el emisor (profesor) fije sus propios objetivos a lograr por medio de la comunicación, y en segundo lugar que esté atento a las motivaciones de su receptor (alumno). El contenido deberá ser congruente con los objetivos prefijados y el tratamiento deberá atender a su receptor. Aunque los papeles de emisor-receptor evidentemente se intercambian entre profesor y alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor es el principal responsable de establecer las bases para lograr una buena comunicación y mantenerla con los alumnos permanentemente.

De acuerdo a Gammage P. (1975), el poder decidir el tipo de estructura de comunicación en la clase no solo reside en el profesor, no es un agente totalmente libre en este sentido, pero evidentemente es recomendable un estilo totalmente interactivo. El tipo de colegio, el nivel de edad, la clase de alumno, de tema o materia, y en cierta medida el contexto de la comunidad, contribuyen a formar una atmósfera que hace que puedan permitir o reforzar una u otra forma de control de clase. Al hablar de la comunicación en clase es imposible describir el tipo de comunicación más perfecto o más eficaz. Ello dependerá necesariamente de una multitud de variables.

Cada individuo está constituido por sus conocimientos, experiencias, educación, vivencias, cultura, en otras palabras, conocimientos previos, que son condiciones que afectan al individuo en determinado momento. Por lo que se requiere que el mensaje que emite un emisor (profesor) se encuentre dentro del círculo de compresión del receptor (alumno) para que así se pueda entender y devolver la comunicación, es decir, se requiere que el mensaje sea significativo para el alumno, que pueda relacionarlo con sus conocimientos previos e interesarse en el tema.

Para el profesor, la comunicación verbal de las ideas no es la simple transmisión de conocimientos. Es algo mucho más sutil. Puede actuar como refuerzo de puntos de vista o como medio de identificación del grupo. Se puede usar de forma que aporte pistas fácilmente reconocibles por los que piensan igual. Se puede emplear para excluir a otros.

El sentido de cualquier afirmación está determinado por la experiencia del individuo. Si un profesor emplea un lenguaje especial que no encuadre incluso parcialmente con la experiencia de algunos o todos sus alumnos, puede llevar a un bloqueo de la comunicación. La función principal de este lenguaje es facilitar la comunicación sobre materias de interés común. Pero nunca aportar una serie de trabas adicionales al proceso del aprendizaje.

Son muchos los factores que intervienen en el proceso de la comunicación y que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La comunicación puede ser tanto verbal como no verbal y ambas están íntimamente ligadas. Normalmente no se le otorga la debida importancia a la comunicación no verbal, que impacta de manera significativa en los receptores, en este caso, en los alumnos, aunque como ya se mencionó, los profesores serán también receptores en diferentes momentos del proceso educativo.
No hablar no significa que uno no tenga nada qué decir. Aquellos que no hablan pueden estar llenos de emociones que solamente pueden ser expresadas con formas, imágenes, gestos y ademanes. Mediante la comunicación no verbal se expresan sentimientos, emociones, estados de ánimo, intereses, intenciones, entre otros. Para manifestarlos nos valemos de gestos; expresiones faciales; ademanes; movimientos corporales; miradas; contacto físico; la forma en que se utiliza el tiempo, el espacio o distancia en relación a las demás personas y diversos objetos; la imagen corporal, la presentación personal, la forma de vestir; la manera en que se dicen las palabras o la intención última de éstas, mas que la verbalización de las palabras; tono, volumen, timbre y ritmo de la voz.

Hay factores no verbales en el entorno de los que casi nunca nos damos cuenta conscientemente, pero que son percibidos e influyen al recibir y enviar mensajes, de la misma manera que influyen en las demás personas que nos rodean. Así un entorno puede resultar por ejemplo: familiar, privado, tenso, hostil, agradable, cortes, formal, informal, público, personal, impersonal, etc. La presencia de ciertas personas muchas veces puede ser percibida como parte del medio que influye sobre los demás, ya sea en forma activa o pasiva.

En las relaciones interpersonales que se establecen en el salón de clases, es muy importante considerar que la comunicación no verbal tiene gran significado funcional, por las razones que a continuación se mencionan, por lo que el profesor ha de tomarla muy en cuenta.

a) Se han realizado diversas investigaciones que demuestran que los factores no verbales son los mayores determinantes del significado en un contexto interpersonal. Por ejemplo, Mehrabian (1968) estima que el 93% del impacto total de un mensaje se debe a factores no verbales; Birdwhistell (1970) dice que no más del 30% ó 35% del significado de una conversación es proporcionado por las palabras.
b) La comunicación no verbal transmite significados e intenciones libres de confusiones, distorsiones y engaños ya que no son controlados por el emisor.
c) Son un medio mucho mas eficiente de comunicar que las señales verbales.
d) Sentimientos y emociones son intercambiados con mayor exactitud por medios no verbales que verbales.
e) Las señales no verbales sirven a una función metacomunicativa que proporciona una alta calidad.
f) Cuando se quiere cuestionar, persuadir, convencer o hacer énfasis, las señales no verbales son el vehículo más adecuado.

También existen barreras que obstaculizan y frenan el desarrollo de la comunicación. Para el tema que nos ocupa, resultan relevantes las barreras en la esencia o sentido de la comunicación, que se dividen en dos: barreras semánticas y barreras psicológicas. Las barreras en la esencia o sentido de la comunicación están constituídas por un problema de actitudes, ya que no todas las personas reaccionan igual ante determinadas situaciones, o bien, no todos otorgan el mismo sentido o interpretan de la misma manera un determinado mensaje. Las barreras semánticas se refieren a la deformación del contenido, puede no deberse al significado en sí, sino a la interpretación que le da el receptor debido a sus características propias o a las de su círculo de comprensión, que está relacionado con sus conocimientos previos. Las barreras psicológicas se deben a que todas las personas tienen diferentes personalidades porque nacen con determinadas potencialidades que constituyen su temperamento y viven diferentes experiencias que van creando su contexto. Esta diferente personalidad da lugar a una manera individual de percibir los fenómenos. Las

principales barreras psicológicas que aparecen en el individuo son de agrado o desagrado, valores emocionales, prejuicios.

Lo anterior pone de manifiesto la importancia que tiene que el profesor evalúe los conocimientos previos de los alumnos, conozca sus intereses y motivaciones, y sepa conducirlos para que le otorguen un sentido al aprendizaje, de esta manera podrá evitar o al menos disminuir en la medida de lo posible, estas barreras de comunicación.

La concordancia que se logre establecer entre el mensaje verbal y el mensaje no verbal del profesor hará que se obtenga una constante atención de los alumnos, los cuales reciben toda aquella información que el profesor emite sin darse cuenta por medio de sus movimientos.

Cualquier profesor, como ser humano que es, tiene sentimientos personales tanto positivos como negativos, que si bien no es posible ocultar por completo, deberá evitar, en el caso de los negativos, que interfieran con su labor didáctica. Será muchísimo más fácil interesar a un alumno en la clase si las relaciones con su instructor son gratas y basadas en un buen entendimiento, por lo que a continuación se analiza el tema del clima afectivo.

3.4 CLIMA AFECTIVO

El ser humano es un ente social por naturaleza y no puede vivir aislado de los demás seres que le rodean, por lo cual el desarrollo de la capacidad para relacionarse es uno de los procesos más importantes para su formación integral. Según González, A. (1980), el desarrollo de la capacidad para relacionarse comprende el respeto, la valoración, la aceptación y el aprecio de los demás, así como el desarrollo de la capacidad para comunicarse y expresarse que permite al individuo entablar relaciones interpersonales afectivas, comprometidas y satisfactorias.

Según Gammage P. (1975), los individuos se influyen entre sí dentro de un ambiente social determinado. La interacción está afectada por la estructura social dentro de la cual tiene lugar, la cual supone necesariamente normas, posturas y obligaciones impuestas por el status. La interacción social también supone casi invariablemente cierta disonancia. La conformación del grupo depende en cierta medida de la personalidad de cada individuo, ésta depende a su vez, aunque en medida limitada, del grupo.

Los educadores han reconocido siempre la importancia de la dimensión humana en la enseñanza. La interacción del profesor y de los alumnos es uno de los aspectos más importantes del proceso educativo, y posiblemente uno de los más descuidados. En cierta medida, el tipo y la calidad de la interacción determinará la eficacia del aprendizaje, los intereses, las actitudes, y en parte también, la personalidad de los alumnos. La relación profesor-alumno depende de una mezcla de previsión, planificación, una buena estructura de la comunicación y en cierto grado de la disciplina.

La idea de contar con las diferencias individuales de los estudiantes es un concepto generalmente aceptado como una función deseable de la educación y, sin embargo, no se ha prestado la suficiente atención a las diferencias individuales entre los profesores y al impacto que estas producen en la realización de sus tareas. La individualización del alumno

ESTA TESIS NO SALE DE LA BIBLIOTECA

se conseguirá más plenamente si se consideran también las características del profesor al intentar establecer una relación compatible entre la enseñanza y el aprendizaje.

Durante la presente década el interés hacia el profesor ha ido en aumento. Gran parte del trabajo se ha dirigido a esclarecer las ideas que el profesor tiene de sí mismo, su función, su lenguaje y eficacia. Se ha demostrado que la personalidad del profesor afecta la realización de los alumnos. Wiseman (1965) afirma que el motivo del profesor y la imagen que tiene de sí mismo quedan constantemente reflejados en el proceso de su enseñanza. Anderson y Kennedy (citados en Mehrabian 1968) ponen de relieve que la actitud del profesor es probablemente el elemento más importante en el ambiente de la clase. La personalidad del profesor es quizá la variable más significativa en una clase.

Una prueba de ello es un estudio realizado por Webb D. (1978) que muestra una tendencia hacia actitudes más positivas en los estudiantes cuando los profesores son más sensibles. La falta de sensibilidad de los profesores puede tener efectos negativos en algunos estudiantes, sobre todo los alumnos de aptitudes académicas más bajas, inseguros o problemáticos. La personalidad del profesor es una variable crucial en el clima de la clase. La falta de sensibilidad en el profesor para con los alumnos tímidos, inseguros o que tiene una opinión negativa de la escuela o de ellos mismos tiene efecto extraordinariamente negativo en su autoestima y en las consecuentes actitudes hacia el aprendizaje. Esto ocurre especialmente cuando se trata de alumnos de una capacidad media.

Webb (1978) opina que la forma en que un profesor actúa, no lo que sabe, puede ser lo más importante en la transmisión del intercambio de enseñanza-aprendizaje. El comportamiento psicológico, la forma en que el profesor se relaciona con el alumno, es quizá la base más importante para la actitud que el alumno adopte hacia el aprendizaje. Anderson y Brewer (citados en Wiseman 1965) realizaron un estudio y afirman que alumnos con un profesor que fomentaba el intercambio social y la cooperación tenían una frecuencia mucho más baja de distracciones, charlas en la clase y juegos con objetos no educativos, y frecuencias

bastante más altas de espontaneidad, iniciativa y aportación social con los demás, que las observadas en un grupo similar de estudiantes con un profesor que era más directivo, autoritario y con mayor control sobre ellos.

El profesor tiene todavía muchas cosas en su función que le otorga el sistema de valores de la cultura actual, que al mismo tiempo le concede el poder. Los alumnos están obligados a asistir a clase. El profesor puede también obligarlos o premiarlos. Puede entusiasmar o interesar de tal manera al alumno que éste se identifique con él, o puede impresionar de tal forma al alumno que éste busque activamente su dirección. En la práctica hay normalmente una mezcla sutil de todas ellas. De todos modos, habrá que recordar que aunque el estilo de interacción puede ser impuesto predominantemente por el profesor, no obstante, no depende exclusivamente de él. Alumnos diferentes responderán de manera distinta a las diferentes clases de profesores. El profesor no debe perder de vista que es vital crear un clima favorable para el aprendizaje dentro del salón de clases, sin olvidar que el estudiante es un individuo integral que no únicamente desea desarrollarse a nivel cognoscitivo, sino también a nivel afectivo y social.

Michel, G. (1992), por su lado afirma que la atmósfera de un aula permite constatar la importancia del clima o del ambiente sobre el aprendizaje. Construir un ambiente educativo, de aprendizaje, supone la colaboración de todos aquellos que intervienen en el proceso. El medio ambiente tiene una influencia decisiva sobre la educación.

No todos los factores del entorno que se dan dentro de una escuela podrán ser controlados por el profesor, pero con los recursos que cuenta deberá crear un ambiente de familiaridad y de calidez que logre que los alumnos, no solo deban, sino que deseen ir a sus clases y participar dentro de las mismas. Deberá crearse un ambiente de calidez para que el alumno se sienta atraído y pueda estar relajado y cómodo, y desplazarse sin timidez y en forma natural. Los alumnos necesitan sentir confianza para expresarse libremente sin temor a la crítica. El éxito del curso también dependerá de las actitudes que tenga el profesor para con

su grupo, del interés y participación que logre en los integrantes y del ambiente que cree en su grupo.

De acuerdo a Moreno, S. (1987), para crear un clima afectivo adecuado para propiciar una aprendizaje significativo, el profesor debe tener las siguientes características:

a) Ser una persona auténtica, es decir, ser quien realmente es y relacionarse con el estudiante sin presentar máscaras
b) Conocer, aceptar y expresar sus propios sentimientos cuando lo juzgue apropiado
c) Respetar a sus alumnos como personas iguales
d) Tener buen sentido del humor
e) Ser confiable, perceptivo y sensible

La aceptación incondicional positiva del alumno por parte del profesor también es importante para lograr un clima favorable para el aprendizaje. Esta es una de las condiciones más importantes, aceptar y valorar a una persona por su dignidad y valores intrínsecos de ser persona. La aceptación incondicional positiva es el poder aceptar prescindiendo de las condiciones de valor de la persona (González A., 1980). Dentro de las limitaciones impuestas por las circunstancias y la autoridad o sugeridas por el profesor por ser necesarias para el propio bienestar del individuo y del grupo, se debe dar una atmósfera permisiva de aceptación y tener confianza en la responsabilidad del estudiante. Es importante aclarar que el aceptar incondicionalmente no quiere decir aprobar todas las conductas del individuo. Más bien, es el aceptar a la persona tal como es y hacérselo saber. No obstante, se puede estar en desacuerdo o desaprobar la conducta del individuo que está causando daño a sí mismo o a sus semejantes. Sin embargo, se pretende que la persona se sienta aceptada con sus cualidades y defectos, posibilitando que él mismo se dé cuenta de sus errores y trate de corregirlos.

El aceptar es hacer una recepción cálida y libre de cada uno de los elementos que constituyen la experiencia del otro. Y en general, acoger a la persona como es realmente en ese momento. Implica también recibir al individuo por el simple hecho de ser él mismo, valorarlo con todas sus características, limitaciones, realidades y cambios. Sin embargo, llegar a aceptar a una persona tal como es y sin condiciones no es un proceso fácil, por tanto, es necesario que el profesor observe en el individuo características que le permitan aceptarlo incondicionalmente.

Podría pensarse que la valoración positiva incondicional no tiene nada que ver en un proceso educativo, sin embargo, el que un profesor dé ese tipo de valoración a cada uno de los estudiantes viene a desencadenar en éstos deseos de superación y ganas de aprender cosas que no solamente se quedan en el plano de lo cognoscitivo, sino que se extienden al nivel personal, lo que sin duda es necesario para lograr un aprendizaje significativo y otorgarle un sentido al mismo.

La congruencia en el profesor es otra condición importante para facilitar el proceso de desarrollo del potencial humano, así como del aprendizaje significativo y lograr a su vez un clima agradable. De acuerdo a Rogers, C. (1973) el aprendizaje parece ser facilitado si el profesor es congruente, es decir, si se presenta tal como es, posee un amplio conocimiento y aceptación de sus sentimientos y de sus actitudes y es capaz de entablar una relación interpersonal igualitaria con sus alumnos, siendo la persona que realmente es. Para Lafarga (1980) el término congruencia se utiliza cuando el profesor presenta en su relación con el estudiante un comportamiento honesto y sin máscaras, donde fluyen abiertamente sus sentimientos y actitudes. Es importante también que sea capaz de entablar una relación interpersonal igualitaria con sus alumnos, siendo la persona que realmente es. Es difícil llegar a ser completamente congruente en este sentido, pero mientras el maestro sea más capaz de escuchar en forma aceptante lo que está sucediendo dentro de él mismo y mientras sea más capaz de aceptar sus sentimientos sin temor, más alto será el grado de su congruencia.

También la empatía es un factor importante para lograr un clima afectivo favorable para el aprendizaje significativo. Para González, A. (1980), la empatía es un elemento que establece un clima para el aprendizaje autoindicado y experiencial, es el tener la habilidad para comprender las reacciones del otro desde dentro. Cuando el maestro es capaz de darse cuenta en forma sensible de cómo el estudiante capta su proceso educativo y de aprendizaje, entonces aumentan las probabilidades de que ocurra un aprendizaje significativo. Para González y Lafarga, la empatía representa una condición básica para el desarrollo integral de un individuo. El hecho de que se le otorgue tanta importancia es precisamente por la dificultad que representa el tratar de comprender a la otra persona (el estudiante) casi como si el maestro estuviera viviendo todas las situaciones a las que el estudiante se enfrenta cotidianamente y comprenderlo desde su marco de referencia interno.

La empatía es una condición sobre la cual recae un gran peso de la relación profesor-alumno, y es indispensable para presentar un clima agradable, de esta manera se forma un grupo de personas que trabajan y desarrollan potencialidades que les permiten alcanzar un mejor nivel psicológico, cognitivo y social.

Es importante que el profesor desarrolle habilidades y posea características que le permitan crear un clima agradable en el salón de clases que a su vez facilite el aprendizaje significativo, y que establezca una relación que sirva de apoyo al desarrollo potencial de sus alumnos.

Todo ello se logra mediante unas interacciones basadas en el respeto mutuo y el sentimiento de confianza, donde exista un afecto positivo. El alumno debe sentir confianza y saber que puede equivocarse y hacer modificaciones sin necesidad de ser señalado. Por supuesto que debe haber exigencia y responsabilidad, así como rivalidad y compañerismo, solidaridad y esfuerzo. A través de las interacciones, dentro y fuera de la escuela, se forman las personas, por lo que es importante tomarlas muy en cuenta.

Cuando un profesor plantea a los alumnos retos a su alcance, que evidentemente impliquen un esfuerzo para cumplirlos, brindándoles la ayuda necesaria para que aprendan lo que aún no conocen y puedan llegar a ser autónomos, todo esto en un ambiente agradable, se estimula no solo el gusto por aprender, sino su autoconcepto y autoestima. Se le encuentra un sentido, un gusto, un propósito a la tarea de aprender, ya que contribuye a aumentar los conocimientos, las capacidades, a desarrollar habilidades, a formar actitudes, en otras palabras, se fomenta el desarrollo personal integral.

CONCLUSIONES

Como se ha comprobado a lo largo de este trabajo, el aprendizaje significativo es construir, no es repetir o memorizar contenidos, datos, sino entender lo que se está enseñando, relacionar la nueva información con los conocimientos previos para de esta manera poder darle un valor o un significado a esos nuevos contenidos. Otorgar significado a la nueva información es fundamental para poder hablar de construcción del aprendizaje, de lo contrario no se construye el aprendizaje, solo se memorizan datos que pueden ser olvidados en un tiempo corto.

Cuando el alumno es capaz de relacionar los nuevos contenidos con sus conocimientos previos es cuando hay posibilidad de construir el significado, entonces el alumno puede darse cuenta de que esa nueva información es de utilidad porque le permite ampliar sus conocimientos, o bien, modificarlos en caso de que estén equivocados. Evidentemente que no se puede dejar de lado el nivel de desarrollo del alumno, ya que la construcción del aprendizaje será también de acuerdo al desarrollo de cada persona, que puede variar de un alumno al otro, incluso aunque cursen el mismo grado escolar o aunque tengan la misma edad. Por ello es importante tomar en cuenta la diversidad de los alumnos en un salón de clases, y en una escuela en general, pues como afirma Wilson (1992), la calidad de la enseñanza implica planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno en el contexto de una diversidad de alumnos que aprenden.

El alumno le otorga sentido al aprendizaje cuando se da cuenta de que la nueva información cubre una necesidad o le va a otorgar un beneficio de una u otra manera, se da cuenta de que vale la pena construir el aprendizaje, que evidentemente implica un esfuerzo. El sentido está relacionado con el aspecto afectivo del alumno, ya que el otorgar sentido al aprendizaje depende en gran parte de la motivación, el autoconcepto y la autoestima del alumno y de las expectativas que se creen en el salón de clases, especialmente en la relación profesor-alumno.

Además de otorgarle significado al aprendizaje, también es necesario otorgarle sentido para poder hablar de aprendizaje significativo, lo que normalmente ocurre de manera conjunta. Si el alumno está motivado para aprender, si sus experiencias en la escuela en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje son positivas o agradables, si siente que su esfuerzo es recompensado, si se da cuenta de que es respetado y aceptado como individuo, que el profesor tiene un interés en él como persona y en su formación, si se siente valorado, y si sabe que el profesor confía en él y espera de él buenos resultados, el alumno está en óptimas condiciones para otorgarle al aprendizaje un sentido, es decir, una razón para aprender que va más allá de adquirir el conocimiento por el conocimiento, que va más allá de saber más. Es una razón que contribuye a su desarrollo integral, a su formación como individuo, que favorece su autoconcepto y por ende su autoestima.

Como puede observarse, el profesor tiene un papel fundamental en el proceso del aprendizaje. Aunque no es quien hace que el alumno aprenda o no, sí es quien puede o no propiciar las condiciones necesarias para que el alumno otorgue sentido y significado a los nuevos contenidos, y por ende al aprendizaje y a todo lo que éste implica.

El profesor debe tomar en cuenta tanto el aspecto cognitivo, como el afectivo del alumno y nunca olvidar que trabaja con seres humanos, sin importar la edad que tengan, son personas que tiene una valor y merecen un respeto por ser personas, y que debe cumplir con una muy noble labor de formar seres humanos. En sus manos tiene una gran responsabilidad, en la que está de por medio el presente y el futuro de muchas vidas humanas, para las que puede hacer una gran contribución, o bien, perjudicar de manera importante en algún sentido. El profesor debe tomar en cuenta el impacto que puede ocasionar en el autoconcepto de una persona.

Como puede constatarse, se ha cubierto el objetivo general de este trabajo que es conocer el sentido y el significado en la construcción del aprendizaje desde una perspectiva

constructivista. Asimismo, se han cubierto los objetivos específicos de cada uno de los capítulos mediante las respuestas dadas a las preguntas de investigación planteadas en la introducción

Para mejorar la calidad de la educación en México es importante analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tomar en cuenta aspectos cognitivos y afectivos, tomar en cuenta la diversidad de los alumnos y conscientizar al docente de la trascendencia de su papel en el proceso del aprendizaje, que implica la formación de seres humanos no solo a nivel cognitivo, sino afectivo.

El ser humano integra elementos físicos, psicológicos, intelectuales y espirituales que deben ser tomados en cuenta a la hora de educar, para hablar de una formación integral que puede garantizar un éxito integral en la vida. Por último, considero conveniente utilizar técnicas de evaluación para los profesores, con la finalidad de que éstos conozcan qué necesitan mejorar, qué les hace falta implementar, si se cumplen o no las expectativas de los estudiantes, en fin, una evaluación que invite a la reflexión de su labor como docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Ashton P. (1985) Motivation and teacher's sense of efficacy. En: *Research on motivation in education*. Vol 2. Nueva York: Academic Press

Ames R. (1983) Teachers's Attributions for their own teaching. En: *Teacher and student percpetion: Implications for learning*. Hillsdale, NJ: LEA

Ausubel D.P. (1976) *Psicología Educativa*, México: Trillas

Birdwhistell, R. (1970) *Introduction to Kinesics*. University of Kentucky, U.S.A.

Blanco R. (1986) *Psicoterapia, educación y desarrollo humano*. Tesis Universidad Iberoamericana. México.

Carretero M. (1985). *Constructivismo y Educación*. Zaragoza: Edelvives

Clark, C. y Peterson, P. (1986) Teacher's thought processes. En: Wittrock, M.: *Handbook of research on teaching*. Nueva York: McMillan

Coll C. (1988) "Significado y Sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". En: *Infancia y Aprendizaje*. Barcelona: Barcanova

Coll, C. (1990) "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Psicología Educativa*. Barcelona: Alianza.

Coll, C. (1990) *Desarrollo psicológico y educación II.* Madrid: Alianza.

Coll, C. (1991) *Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?* Barcelona: Grao

Coll, C, Martin E., Mauri, T., Miras, M., Ornubia, J. Solé, I., Zabala, A. (1993). *El Constructivismo en el Aula.* Barcelona: Grao

Coll C., y Solé (1994) "La interpretación profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje". En C.Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación II.* Madrid: Alizanza.

Coll (1995) "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". En: C. Coll, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* Barcelona: Paidós.

Delval J. (1994), *Tesis sobre el Constructivismo*, Madrid: Paidós.

Díaz Barriga, F., Hernández, G. (1997) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo.* México: McGraw Hill.

Ellis A. (1962): *Reason and emotion in psychoterapy.* Nueva York: Lyle Stuart Desclée, 1980)

Frankl, V. (1996) *El Hombre en Busca de Sentido.* Barcelona: Herder

Gammage, P. (1975). *El profesor y el alumno - Aspectos socio-psicológicos.* Madrid: Marova.

Gerbner, G. (1979) *Los medios de comunicación de masa y la teoría de la comunicación humana*. Madrid: Morata

González, A. (1980) *El enfoque centrado en la persona: Aplicaciones a la educación.* México: Ed. Trillas.

Golfried M.R. y Golfried A.P. (1972): "Cognitive change methods". En *: Helping people change.* Nueva York: Pergamon.

Kazmier, L.J. (1973) *Principles of management*. New York: Mc. Graw Hill

Keller J.M. (1983): "Motivational design of instruction". En: *Instructional-design theories and models: An overview of thir current status.* Hillsdale, NJ: LEA.

Keller y Kripp (1986): "An application of the ARCS model of motivational design" En: *Instructional theories in action*. Hillsdale, Nueva Jersey: LEA

Lafarga J. (1980) *Desarrollo del potencial humano.* México: Ed. Trillas

Leo J.H. (1985) "Secuencias del Desarrollo". En*: El dibujo y el diagnóstico psicológico del niño normal y anormal de 1 a 6 años*. Barcelona: Trillas.

Mehrabian, A. (1968) "Inference of attitudes from the posture, orientation and distance. Journal of personality and social psychology", Vol. 10, U.S.A.

Michel, G. (1992) *Aprender a aprender.* México: Trillas.

Moreno, S. (1987) *Relaciones Humanas*. México: Limusa.

Papalia (1996) *El Desarrollo Humano.* México: McGrawHill

Pardo, A. y Alonso, J. (1990) *Motivar en el aula.* Madrid: Universidad Autónoma

Pozo J.I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid. Morata.

Rogers, C. (1960) *El proceso de convertirse en persona.* Buenos Aires: Ed. Piados.

Rogers, C. (1973) *De la psicoterapia a la enseñanza.* Madrid: Ed. Razón y Fé, S.A.

Rogoff (1993) "Adult assistance of children's teaching". En: T. Raphael, *The contexts of school-based literacy.* Nueva York: Random House.

Stipek, D.J. (1984) "The development of achievement motivation". En: R. Ames: *Research on motivation in education.* Vol. 1. Nueva York: Academic Press

Vigotsky, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Madrid: Grijalbo

Wallon (1965) *Los orígenes del carácter en el niño.* Buenos Aires: Nueva Visión

Wallon, H. (1986) *Psicología y Educación.* Madrid: Ed. Pablo del Río.

Webb D. (1978) "Psicología Humanística" En: *Cuatro psicologías aplicadas a la educación.* Madrid: Narcea.

Wertsch J.V. (1988) *Vygotski y la formación social de la mente.* Bacelona: Paidós.

Wilson (1992) *Cómo valorar la calidad de la enseñanza.* Madrid: Paidós-MEC.

Wiseman (1965) *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall

Zepeda G, *Periódico Reforma*, Educación, fecha 25 de agosto 1998, México, D.F.