

Profesoras: Samara Toledo
Paulina Mercado.

79 páginas.

\$1.975-

Psicología del Aprendizaje.

Psicología Educativa: Conexiones con la Sala de Clases

EL PROCESO DE APRENDER CAPÍTULO 2



Al finalizar este capítulo, estarás en condiciones de lograr los siguientes **objetivos**:

- Identificar las características generales del aprendizaje humano.
- Reconocer y analizar algunos factores que influyen en el aprendizaje escolar.

Contenidos:

- ¿Por qué aprenden las personas?
- ¿Qué aprenden las personas?
- Aprendizaje y aprendizaje educativo.
- Factores intrapersonales del proceso de aprendizaje.
- Factores del entorno educativo.
- Orientaciones para el profesor.

¿Por qué aprenden las personas?

Las diferentes especies que habitan nuestro planeta disponen de dos mecanismos complementarios para resolver el problema de adaptarse al entorno. Uno es la programación genética que permite disponer de respuestas conductuales ante estímulos determinados sin tener experiencias previas, pero que no capacitan para responder ante situaciones nuevas e imprevistas. Este mecanismo asegura la supervivencia de muchas especies vivas, como los insectos, por ejemplo.

El otro mecanismo adaptativo que compartimos con otras especies, es el aprendizaje, la posibilidad de modificar y moldear las pautas de conducta ante los cambios que se van produciendo en el ambiente. Es un mecanismo adaptativo más flexible y eficaz, especialmente para los organismos más evolucionados.

Al organismo humano se le exigen adaptaciones más complejas, más rápidas y más complicadas que a ningún otro organismo vivo.

El problema primordial del organismo es desarrollar los tipos de comportamiento exigidos por la necesidad de su adaptación al medio. El comportamiento, para satisfacer las exigencias de un medio en constante cambio, tiene que ser flexible. Por esta razón, el organismo vivo debe adaptarse produciendo una variedad de respuestas.

La variabilidad y flexibilidad necesarias para actuar y responder, únicamente pueden adquirirse por medio del aprendizaje. Mediante sus intercambios con el medio, el organismo tiene que desarrollar por sí mismo la aptitud para improvisar los modos de comportamiento más adecuados, que le permitirán asegurar su adaptación y supervivencia.

Entre todos los medios que rodean a los organismos vivos, aquél en que se encuentra el ser humano es el más complejo. El ser humano, en un momento u otro de su existencia, se ha visto obligado a vivir en todos los medios geográficos, sometido a temperaturas y condiciones climáticas extremas. Por otra parte, el desarrollo de su medio social ha requerido sistemas de comunicación sumamente complejos. Sin las capacidades de aprendizaje no podríamos adquirir la cultura y formar parte de nuestra sociedad. La cultura genera a su vez nuevas formas de aprendizaje que varían en los diferentes grupos y evolucionan con el tiempo.

Trabajando en grupo, el ser humano ha conseguido el control de su medio físico, en beneficio de su propio progreso. Pero esto mismo ha hecho más complejas las exigencias de nuevas formas de comportamiento para adaptarse y transformar el medio. El hombre no sólo tiene que reaccionar a los cambios del medio a medida que estos se producen, sino que debe preverlos, preparar por adelantado su comportamiento y responder en forma creativa. Estas exigencias del medio requieren actividades tan complejas que sólo la especie humana es capaz de responder a ellas y esto presupone considerables exigencias de aprendizaje.

¿Qué es el Aprendizaje?

No es fácil ponerse de acuerdo al respecto, ya que las definiciones que dan los teóricos del aprendizaje difieren. De una manera u otra, cada investigador refleja su filosofía personal acerca de la naturaleza del

hombre, al intentar una definición. Por otra parte, como plantea Pozo¹⁰, el aprendizaje es más una "categoría natural" que un concepto definido, "cuyas fronteras con otros conceptos afines (por ejemplo, desarrollo, memoria, enseñanza, etc.) están un tanto difuminadas, y en el que no es posible encontrar rasgos que de modo necesario y suficiente definan a toda situación de aprendizaje".

Probablemente, cuando termines de trabajar este texto tú podrás formular tu propia definición de aprendizaje, y serás capaz de identificar dentro de qué corriente teórica se inscriben las definiciones que revisaremos a continuación. Por ahora, intentaremos identificar semejanzas y diferencias entre ellas y descubrir lo esencial del concepto de aprendizaje:

- Rubén Ardila dice: "Una definición que probablemente será aceptada por todos es la siguiente: cambio relativamente permanente del comportamiento, que ocurre como resultado de la práctica".¹¹
- Diane Papalia y Sally Olds¹² afirman: "El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia y que puede incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica. Los cambios en el comportamiento son razonablemente objetivos y por lo tanto pueden ser medidos".
- J. Novak y G. Gowin¹³ dicen: "El aprendizaje humano conduce a un cambio en el significado de la experiencia". Y agregan: "La verdadera educación cambia el significado de la experiencia humana".

John Travers, cita varias definiciones de aprendizaje, entre ellas las siguientes:

- "Cualquier cambio de comportamiento que sea resultado de la experiencia y que permite a las personas enfrentar situaciones posteriores en forma diferente, puede llamarse aprendizaje".

¹⁰ Pozo, Juan Ignacio (1996) *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

¹¹ Ardila, Rubén (1970) *Psicología del Aprendizaje*.

¹² Papalia, D y Olds, S. (1987) *Psicología*. México: McGraw-Hill.

¹³ Novak, J y Gowin, G. (1988) *Aprender a aprender*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

- "El aprendizaje puede ser considerado, en su sentido más amplio, como un proceso de adaptación. A través del proceso de aprendizaje, el hombre adquiere nuevos modos de comportamiento o ejecución, con el objeto de poder hacer mejores ajustes a las demandas de la vida".
- Para Good y Brophy¹⁴ "el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la capacidad de ejecución, adquirida por medio de la experiencia. La experiencia puede implicar interacción abierta con el ambiente externo, pero también puede implicar procesos cognoscitivos cubiertos".
- Albert Bandura afirma "El aprendizaje es una actividad de procesamiento de información en la que la información sobre la estructura de la conducta y sobre los acontecimientos, es transformada en representaciones simbólicas que sirven de guía para el comportamiento".
- Wittrock¹⁵ lo define como "el proceso de adquirir cambios relativamente permanentes en el entendimiento, actitud, conocimiento, información, capacidad y habilidad por medio de la experiencia".

Revisando en conjunto algunas de estas definiciones nos damos cuenta que aunque éstas parecen diferir, hay, sin embargo, algunos puntos en los que los investigadores coinciden:

- El aprendizaje es un **proceso**, es decir, una serie de sucesos progresivos, que llevan a algún resultado.
- El aprendizaje involucra **cambio o transformación** en la persona, ya sea en su comportamiento, en sus estructuras mentales, en sus sentimientos, en sus representaciones, en el significado de la experiencia, etc.
- El aprendizaje se produce como **resultado de la experiencia**.



Preguntas
para pensar
y discutir

1. ¿Encuentras otras semejanzas o elementos comunes en estas definiciones?
2. ¿Hay algunas diferencias significativas? ¿en qué difieren?
3. ¿Hay alguna de ellas que sea muy diferente al resto? ¿qué la hace tan diferente?
4. ¿Cuál de las definiciones te parece más confiable? ¿por qué?
5. Teniendo esta información, ahora tú puedes formular tu propia definición de aprendizaje ¡Inténtalo! Al finalizar este texto puedes revisar y reformular tu definición.

Resulta difícil definir el aprendizaje porque es un proceso interno, que tiene lugar dentro del individuo que aprende, y no es posible realizar observaciones directas acerca del aprender.

Podemos inferir que ha ocurrido el aprendizaje cuando observamos algún cambio o modificación en la conducta del individuo. Por ejemplo: el niño antes no podía sumar y ahora puede sumar.

Pero no todos los cambios de conducta son aprendizajes y no todos los aprendizajes se expresan en cambios de conducta observables. Algunos aprendizajes que resultan en cambios de las estructuras mentales o de los sentimientos de las personas, no se expresan necesariamente en un cambio de comportamiento observable inmediato, sino en un cambio en el potencial de la conducta.

Por otra parte, algunos cambios que se producen en la persona son resultado de otros procesos o factores, como en los siguientes casos:

- Los cambios observados en la conducta del individuo, que son solamente resultado de procesos internos y que se desarrollan independientemente de la experiencia (como los cambios físicos de la pubertad), son resultados del proceso de **maduración** y no del aprendizaje; aunque aquí, la línea divisoria entre uno y otro concepto no es tan clara.

¹⁴ Good, T y Brophy, J. (1996) *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw-Hill.
¹⁵ Wittrock, M (1997) *Learning and Instruction*. Berkeley California: McCutchan.

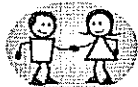
- Los cambios que se producen en la talla y en el peso de las personas y que suelen marcar diferencias entre los niños de la misma edad, son resultado del proceso de **crecimiento** y no del aprendizaje.
- La pérdida de eficiencia observada cuando una actividad se repite por un tiempo prolongado, sin períodos de descanso, es atribuible a la **fatiga** y no al aprendizaje.
- La ingestión de drogas u otras sustancias tóxicas puede producir cambios en la conducta de la persona, que se producen por la **intoxicación** del sistema nervioso y no por el aprendizaje.
- Por último, hay conductas innatas, que en su mayoría son parte de los mecanismos que utiliza el organismo para defenderse del daño. Estas son conductas **reflejas**, no aprendidas. Ejemplo: pestañear, sobresaltarse, el reflejo pupilar, etc.

Finalmente, el aprendizaje es producto de la experiencia del aprendiz con lo que aprende, ya sea un objeto, ideas, sentimientos, movimientos, personas, etc.

Aunque todos los tipos de aprendizaje requieren de la experiencia, sólo algunos requieren de la práctica para su incorporación al repertorio de conductas de la persona. Los hábitos y las conductas motoras en general, requieren de la práctica para su aprendizaje.



¿Puedes ahora distinguir entre conductas aprendidas y no aprendidas?



¿Quieres compartir tu aprendizaje?

Si quieres comprobar tu comprensión de lo que has leído sobre el aprendizaje, forma un grupo y desarrolla el taller N° 1.

¿Cuándo aprendemos?

La mayor parte de las personas tienden a relacionar el aprendizaje con la escuela y con los educadores. Pero quizás los aprendizajes más importantes y más significativos de nuestra vida han tenido lugar fuera de la situación escolar. Porque aprendemos a través de las experiencias y estas experiencias no ocurren solamente en la escuela, sino en cualquier lugar: en el hogar, en la calle, en la cuna del bebé, en el campo, en la ciudad, etc.; con los padres, los amigos, los profesores, solos. Es decir, donde quiera que vivamos una nueva experiencia o enfrentemos un nuevo problema, allí aprendemos. Y no sólo aprendemos aquellas cosas positivas y socialmente aceptables, también aprendemos conductas negativas y antisociales. Aprendemos a ser delincuentes, drogadictos, mentirosos y también a ser sinceros, honrados, responsables. Es decir, el aprendizaje no siempre significa progreso en el desarrollo de las personas.

Debemos aclarar, además, que el aprendizaje no involucra necesariamente enseñanza. Los procesos de aprendizaje están activos desde el mismo momento del nacimiento, sin necesidad de una intervención social programada como es la enseñanza. Aprendemos muchas cosas sin que nadie nos enseñe. Incluso aprendemos muchas veces sin darnos cuenta de que lo estamos haciendo: aprendemos a interesarnos en algo, o a formar un concepto, o a trepar a un árbol, sin tener clara conciencia del proceso de aprendizaje que está ocurriendo en nosotros. A través de la observación y organización de ciertas regularidades en el entorno, estos aprendizajes implícitos nos permiten ir formando verdaderas teorías implícitas en tópicos tales como la naturaleza o las relaciones interpersonales, por ejemplo.

Hay otros aprendizajes explícitos que son productos de una actividad deliberada y consciente, muchas veces socialmente organizada, que llamamos enseñanza. Así aprendemos a leer, a escribir, a andar en patines, a jugar fútbol, a usar un computador. En estas situaciones, hay alguien que guía el aprendizaje, el padre, el maestro, un amigo, un texto, y alguien que aprende. En estos casos, el que enseña y el que aprende lo hacen en forma consciente y deliberada.

En cambio, otras veces, aunque alguien se empeñe en enseñar algo en forma sistemática y organizada, el aprendizaje no se adquiere con esa ayuda. Ese es uno de los grandes problemas de la educación formal y muchas veces también de los padres. Todos los profesores han tenido la

experiencia de enseñar cosas que sus alumnos no aprenden y muchos alumnos han vivido situaciones de enseñanza que no ha dado los frutos esperados.

Por lo tanto, puede haber **aprendizaje sin enseñanza** y puede haber **enseñanza sin aprendizaje**.

¿Qué aprendemos?

Aunque es difícil a veces hacer una división clara entre aquellas conductas que son aprendidas y las que son resultado de un proceso de maduración, podemos asegurar que la mayor parte de nuestras conductas, habilidades, ideas, y expresiones emocionales son aprendidas.

Porque no sólo aprendemos hechos o conceptos, sino que también aprendemos a caminar, a jugar tenis, a escalar una montaña, a andar en bicicleta, a tocar un instrumento, a bailar, a escribir, etc.; además hemos aprendido a interesarnos por algunas materias, personas o actividades; a manifestar actitudes positivas hacia hechos, personas o instituciones; hemos aprendido a apreciar la pintura, la música, a valorar, a tener ideales, a amar, a expresar sentimientos, a resolver problemas, a investigar, a crear, etc.

Las conductas aprendidas por los seres humanos presentan una riqueza y variedad tal, que a veces es difícil comprender que los mismos organismos puedan crear, ejecutar y gozar excelentes producciones artísticas y también sean capaces de implementar sofisticados y crueles sistemas de dominación y sometimiento de otros.

Es tal la variedad de conductas aprendidas que muchos autores han intentado desarrollar taxonomías que las ordenen y ayuden a comprenderlas. Surgen entre ellas algunas con fines instruccionales como la propuesta por Robert Gagné que distingue cinco tipos de resultados del aprendizaje: información verbal, habilidades intelectuales, destrezas motoras, actitudes y estrategias cognitivas. Otra taxonomía, concebida como apoyo a la planificación de la enseñanza, es la de Benjamin Bloom, que destaca tres dominios del aprendizaje: cognitivo, afectivo y psicomotor.

Por otra parte, la actual reforma de la educación chilena, siguiendo el modelo español, distingue conocimientos conceptuales o declarativos, procedimentales y actitudinales.

J. Ignacio Pozo propone otra clasificación basada en cuatro resultados del aprendizaje: conductuales, sociales, verbales y procedimentales, subdividiendo cada categoría, en un segundo nivel jerárquico, en otras tres, *"dando lugar a un total de doce resultados o productos distintos del aprendizaje humano que pretenden abarcar la mayor parte de las conductas y conocimientos relevantes que adquirimos en nuestra cultura"*.¹⁶

Estos diversos intentos de ordenar los resultados del aprendizaje humano nos dan una idea de la complejidad del proceso y de las dificultades que enfrenta el profesor cuando se ve enfrentado a la planificación de la enseñanza, agregando a todo esto la variedad de personas expuestas cada día a su enseñanza. Resulta importante, entonces, que el futuro profesor pueda revisar críticamente estos diferentes aportes y sus implicancias educativas.

Nuestro sistema educativo, empeñado en una reforma, está tomando conciencia de que no puede seguir limitando el aprendizaje escolar a una sola forma de aprendizaje humano, la adquisición de conocimientos, sino que debe incluir la posibilidad de otros aprendizajes, tanto o más necesarios para el óptimo desarrollo del alumno, integrándolos en su acción educativa.

¿Por qué? Porque al aprender habilidades una persona aprende formas más eficientes de hacer, de manejarse. Al aprender ideas adquiere conocimientos e información, ve relaciones, forma conceptos, profundiza, integra, infiere, llega a generalizaciones, construye teorías. Al aprender actitudes adopta principios y llega a formar valores. Al aprender a pensar puede relacionarse con el mundo en forma crítica y creativa y adquiere conciencia de lo que hace, siente y piensa.

Si aprende a responder apropiadamente y con flexibilidad, adquiere habilidad en el autocontrol, además de un sentido de responsabilidad.

En resumen, si el sistema educativo se preocupa de estos aspectos, estará apoyando al alumno en su aprendizaje de **convertirse en persona**.

Aprendizaje y aprendizaje educativo

Muchas veces el aprendizaje se hace sinónimo de educación, especialmente cuando se da una significación amplia a este último concepto. En un nivel de significación estricto, el término educación se utiliza para el aprendizaje consciente que realiza el ser humano. Es decir, un aprendizaje es un acto educativo cuando la persona tiene la intencionalidad de aprender algo, aunque sea en un grado mínimo consciente. La persona que se educa se propone un fin: el mayor crecimiento de sí mismo, crecimiento en humanidad, de acuerdo a su capacidad de educarse¹⁷ y al perfil humano que orienta sus acciones educativas. De ahí el carácter intencionado y, por lo tanto, consciente del hecho educativo.

No basta con que haya intencionalidad del educador, a veces, ésta ni siquiera es necesaria; lo que es imprescindible es la intencionalidad del que se educa para que exista el acto educativo. La educación es algo propio del hombre.

Educarse no es sólo aprender. Se puede aprender a amar y se puede aprender a odiar; se puede aprender a crear pero también a destruir. Es el contenido de lo que se aprende lo que determina que un aprendizaje sea útil, o inútil a la educación del hombre.

Detrás de todo acto educativo se encuentra el perfil humano ideal que se pretende lograr, al cual se aspira a llegar. En este sentido educarse es avanzar hacia la madurez humana. No todos los aprendizajes nos conducen a la superación de nosotros mismos, es por eso que no todos los aprendizajes son educativos, sin embargo, todos los actos educativos involucran aprendizaje.



*Preguntas
para pensar
y discutir*

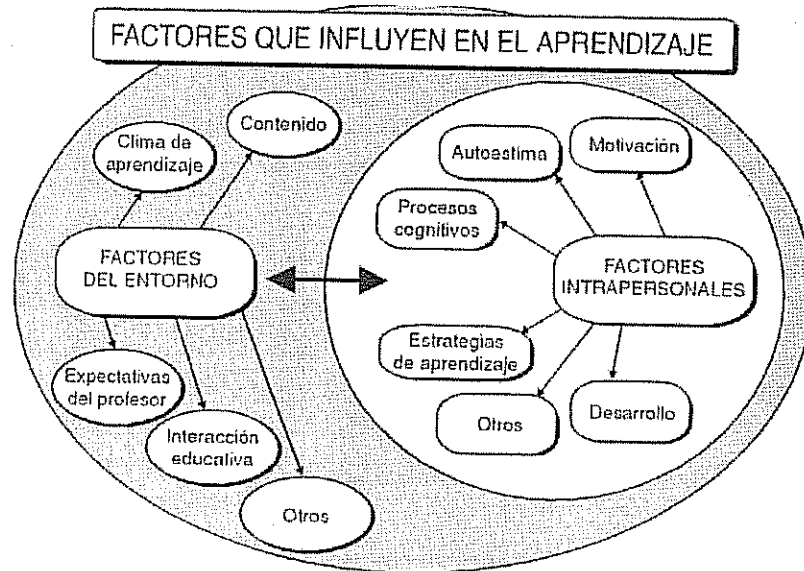
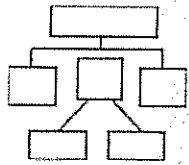
1. ¿Puedes explicar con tus propias palabras la diferencia entre aprendizaje y educación?
2. Anota tres cosas que aprendiste la semana pasada ¿fueron educativas? ¿por qué?
3. Si te pidieran que dibujaras o representaras con movimientos, sin usar el lenguaje, la relación entre educación y aprendizaje ¿qué harías? ¿cómo lo harías?
4. Inténtalo y compártelo con tus compañeros y profesor.

¹⁷ Pereira, Manuel (1981) *En torno a la educación permanente*. Santiago: ISECH.

Los factores que influyen en el aprendizaje

Ya antes nos hemos referido al objeto de estudio de la Psicología Educativa, que sugiere una categorización de sus contenidos en dos grandes bloques: los que se relacionan con los procesos de cambio, y los relativos a los factores o variables de las situaciones educativas que directa o indirectamente influyen en estos procesos. Los procesos de cambio que estudiaremos se refieren específicamente a los procesos de aprendizaje, y son los que ocuparán gran parte de nuestra atención.

En cuanto a las variables de la situación educativa que influyen en los procesos de aprendizaje, podemos agruparlas en dos categorías: los factores intrapersonales o internos del alumno, y los factores ambientales o del entorno educativo. En el siguiente organizador te mostramos algunos de ellos.



Cada uno de esas variables, y otras, están presentes en cualquier situación de aprendizaje. La naturaleza y extensión de este texto nos permite ocuparnos sólo de algunas de ellas, es por eso que, dentro de los factores intrapersonales, revisaremos dos:

La **motivación**, que siempre preocupa a los educadores ya que cada vez les resulta más difícil mantener alumnos motivados al interior de las salas de clase. Frecuentemente escuchamos comentarios como estos: "los niños no ponen atención", "no parece interesarles lo que ocurre en la escuela", "no están motivados por aprender". Pero, ¿están realmente desmotivados los alumnos o simplemente sus motivaciones no coinciden con lo que el profesor espera? ¿está fallando el profesor porque no inventa actividades "entretenidas" para sus alumnos o porque no está respondiendo a las necesidades de los estudiantes? Estudiar la motivación, es decir, aprender cómo y por qué las personas inician acciones dirigidas a ciertas metas y persisten en su intento por alcanzarlas, es de vital importancia para que el profesor pueda promover la motivación hacia el aprendizaje escolar.

La **autoestima** que, aunque ha sido objeto de múltiples investigaciones y atención durante este último tiempo, aún no es considerada al interior de la escuela como un aspecto del ser humano que es necesario desarrollar. Probablemente porque aunque se reconoce la importancia de una buena autoestima para el éxito académico, aún no se ha abordado el problema de su aprendizaje y de la responsabilidad del maestro.

Nuestro interés por ellas es clarificar, no tanto lo que son en sí mismas, sino qué papel juegan como elementos que condicionan los procesos de cambio en la situación educativa.

Entre los factores **contextuales**, nos referiremos a las **expectativas del profesor** y al **clima de aprendizaje**, variables que no siempre son conscientemente manejadas por los profesores en la sala de clases.

Los profesores tienen clara conciencia de su responsabilidad frente al contenido, a los materiales, a los métodos, al control del aprendizaje de sus alumnos, para planificar la enseñanza, pero rara vez toman conciencia de las propias expectativas frente a cada alumno y cómo ellos las comunican. Es poco frecuente también el desarrollo de actividades explícitas en la sala de clases para crear un clima emocional favorable al apren-

dizaje. Es por esto que, ante la alternativa de elegir y la imposibilidad de cubrir todos los factores del entorno, hemos privilegiado el tratamiento de estos dos.



Preguntas
para pensar
y discutir

Ahora piensa: es indudable que el esquema presentado en la página anterior está incompleto y hay otros factores, tanto intrapersonales como del entorno, que ejercen influencia en el aprendizaje. ¿Puedes tú completarlo?

Después de completar el esquema en forma individual, júntate con otros compañeros y comparen el resultado. Los aportes de tus compañeros ¿te ayudaron a mejorar tu organización?

Discutan las implicancias para el aprendizaje que pueden tener los factores que Uds. descubrieron. Construyan un nuevo esquema y preséntenlo al profesor.

Motivación y aprendizaje

¿Qué es lo que hace que un alumno aprenda, se interese por la materia, pregunte, investigue, sienta agrado en asistir a clases y utilice lo aprendido en una variedad de situaciones? Cuando pretendemos explicar el inicio, la dirección, la intensidad, y la persistencia de una conducta dirigida hacia una meta, estamos hablando de un constructo hipotético que llamamos motivación. Este proceso que suscita, dirige y mantiene la conducta en una dirección es fundamental en el aprendizaje. ¿Cómo iniciar y comprometerse en el proceso de aprender si no hay un motivo que lo impulse y dirija?

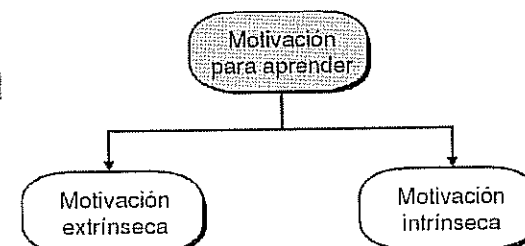
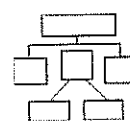
El estudio de la motivación ha producido diferentes explicaciones respecto a lo que motiva al ser humano a actuar. Las primeras teorías motivacionales describían a los seres humanos como impulsados por instintos o pulsiones inconscientes o manipulados por estímulos o reforzadores externos. A través de los años, la teoría y la investigación sobre motivación humana han ido enfatizando en forma creciente los factores cognoscitivos que intervienen en la conducta motivada.

La mayor parte de la investigación y teoría sobre motivación humana ha sido desarrollada por psicólogos que trabajan dentro de los enfoques conductista, humanista y cognitivista.

Podríamos dividir la motivación en dos grandes categorías: **extrínseca** e **intrínseca**. La motivación extrínseca se refiere a la motivación que viene desde fuera del aprendiz, como aquella que es producto de programas de reforzamiento con notas, estrellitas o chocolates, por ejemplo. La motivación intrínseca es una respuesta a necesidades que están en el alumno, como la curiosidad, la necesidad de conocer, y los sentimientos de competencia y crecimiento personal.

Examinaremos primero la **motivación extrínseca**.

Motivación extrínseca: el reforzamiento como motivación



Como veremos en las teorías conductistas, cuando un comportamiento es premiado, tiende a aumentar. Las alabanzas, los regalos, las buenas notas, las "caritas felices", pueden ser recompensas que refuerzan el comportamiento. Puesto que vienen desde fuera del aprendiz, son motivadores extrínsecos potenciales. El hecho de que los alumnos hagan las tareas para evitar el castigo, es otro ejemplo de motivación extrínseca.

Este enlace entre motivación y refuerzo se puede usar para explicar la motivación general y específica para aprender. Si el alumno tiene una larga y permanente historia de ser premiado por su esfuerzo y comportamiento en una variedad de tareas escolares, por ejemplo, lo más probable es que su comportamiento sea constante y duradero, lo que explica la motivación general para aprender. Por otra parte, si el alumno recibe alabanzas, sonrisas y caritas felices, o tiene éxito en situaciones de aprendizaje particulares y no en otras, el reforzador está limitado a estos aprendizajes, este es un ejemplo de motivación específica.

Podemos apreciar que la efectividad de un enfoque conductista de la motivación depende de la efectividad de los reforzadores que se usen. En los niveles pre-escolar y primer ciclo básico, a los niños les gusta trabajar por recompensas y es fácil para los profesores encontrar aquello que les gusta: la atención del profesor, las alabanzas, el tiempo libre, el juego, los videos, los diplomas, la música, etc.

Sin embargo, no ocurre lo mismo con niños más grandes o con adolescentes, su desarrollo psicosocial evoluciona y ahora están más orientado hacia sus pares que hacia los adultos y la aprobación del profesor puede ser percibida como algo negativo más que positivo frente a sus compañeros. Resulta más difícil para el profesor encontrar reforzadores para los adolescentes, más aún cuando sólo los ve durante un par de horas a la semana. En estos alumnos parecen funcionar mejor aquellos reforzadores que son escasos y que sólo algunos pueden lograr, como las notas altas, por ejemplo. Por otra parte, los adolescentes tienen clara conciencia de cuándo están siendo manipulados y pueden oponer resistencia o rebelarse e incluso pueden empezar a manipular ellos al profesor.

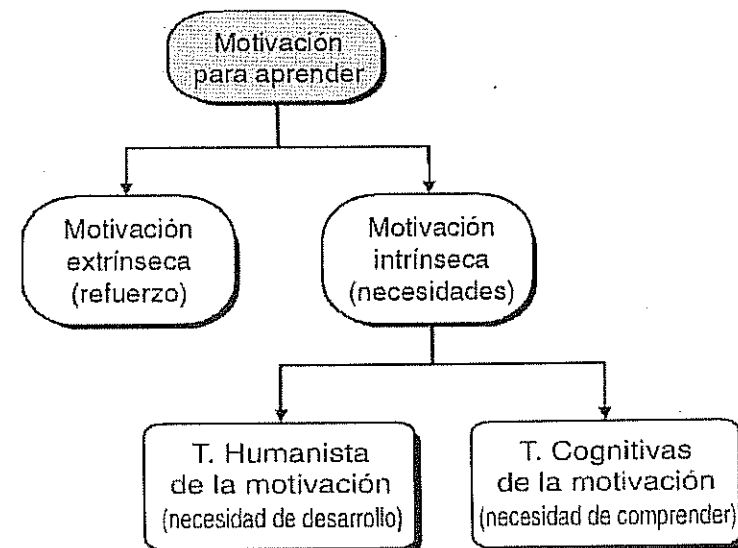
Aunque la visión conductista de la motivación puede ser razonable y se aplica bastante, tiene reductores. Algunas oposiciones tienen que ver con la naturaleza de las escuelas y el aprendizaje. La investigación indica que ofrecer recompensas por tareas que intrínsecamente son interesantes

para los estudiantes hace decaer la motivación. Cuando los profesores felicitan a los estudiantes mayores por completar tareas que son relativamente fáciles, éstos piensan que el profesor no cree en su habilidad para realizar la tarea. Una excesiva felicitación por el esfuerzo, y no por el dominio, puede llevar a una disminución de la motivación.

La motivación extrínseca muchas veces limita el aprendizaje, en el sentido de que no se estudia por el deseo de aprender, sino por la recompensa. Muchas veces los alumnos preguntan "¿es con nota?" antes de poner su mejor esfuerzo en la tarea.

Por último, el uso excesivo de refuerzos hace que éstos pierdan su potencia y produzcan saciedad, incluso el halago y los comentarios positivos pueden perder credibilidad reduciendo su efectividad como reforzadores.

Revisaremos ahora la motivación que se origina en el interior de la persona, la **motivación intrínseca**.



Como vemos en el cuadro anterior, la motivación intrínseca responde a necesidades. Las teorías cognitivas de la motivación sugieren que estamos motivados por comprender el mundo, por tener control sobre nosotros mismos. La visión humanista sugiere que estamos motivados por la necesidad de crecimiento y desarrollo de nosotros mismos. Los factores emocionales como la pertenencia y la autoestima son importantes para los humanistas. Examinemos estas dos visiones.

Teorías cognitivas de la motivación

Estas teorías explican la motivación de cada individuo centrándose en el papel que desempeñan el pensamiento, sus expectativas y su comprensión del mundo.

La necesidad de comprender

¿Por qué los niños pequeños exploran con tanta ansiedad su ambiente? ¿Por qué los niños de cuatro años juegan a armar el mismo puzle una y otra vez? De acuerdo a las teorías cognitivas, estamos motivados por una necesidad de ordenar, predecir y comprender cómo funciona el mundo. El concepto de equilibrio de Piaget es un ejemplo de esta necesidad de orden y comprensión. Cuando nuestros esquemas existentes son inadecuados para explicar los hechos, estamos motivados a cambiar los esquemas, y de este proceso resulta un nuevo esquema: un avance en nuestro desarrollo. Piaget plantea que los humanos tenemos tendencia natural a practicar nuestros esquemas en desarrollo. Esto explica por qué los niños abren y cierran puertas en forma repetida sin la intención de examinar el contenido y por qué les piden a sus padres que les lean el mismo cuento una y otra vez.

Otra visión de esta "necesidad de conocer" es lo que se llama "motivación de curiosidad". Esto se basa en la idea de que los niños gozan con las actividades que tienen un cierto nivel de sorpresa, discrepancia o incongruencia. En la sala de clases, esta idea se podría aplicar planteando a los estudiantes preguntas paradójicas ("Si Roma era una civilización tan poderosa y avanzada cómo es que se desmorona en tan poco tiempo"), o demostrando hechos contradictorios ("si el sol no cambia de tamaño, ¿cómo es que lo vemos tan grande cuando se pone en la tarde?"). Preguntas como estas están diseñadas para provocar curiosidad y atraerlo hacia la materia de estudio.

Motivación de logro

¿Por qué las personas de aptitud similar muchas veces tienen logros completamente diferentes. Algunos psicólogos argumentan que es porque algunas personas tienen más necesidad de logro que otras. El logro es una de las cosas importantes de sus vidas y utilizan su tiempo y talento para perseguir objetivos de logro en lugar de objetivos afiliativos o de otro tipo.

Atkinson¹⁸ postuló que la tendencia a enfocarse a un objetivo de logro o tendencia al éxito es un producto de tres factores: la necesidad de logro o motivo para el éxito, la probabilidad de éxito y el valor de incentivo del éxito.

Sin embargo, la necesidad de logro puede verse bloqueada por el motivo de evitar el fracaso. Este motivo hace que el estudiante evite las tareas de logro, esto a veces se manifiesta en la tensión que experimenta al enfrentarse a las situaciones de examen.

Los alumnos con alta necesidad de logro tienden a sentirse motivados por tareas que presentan desafíos, por lograr altas notas, por resolver problemas difíciles y por buscar nuevas oportunidades. Al contrario, los estudiantes con alta necesidad de evitar el fracaso se motivan con el refuerzo ante el éxito, con las tareas cuyo logro supone pequeños pasos y con las buenas notas.

La teoría de la atribución

Muchas veces, después de entregar una prueba escuchamos comentarios como éstos: "Me fue terrible, simplemente no me la puedo con esta materia. No sirvo para escribir el tipo de respuestas que quiere el profesor", "A mí tampoco me fue bien, pero ya lo sabía. Casi no estudie, y sabía que me iba a ir mal", "Increíble, no entendía nada y me saqué un cinco, parece que la profe no leyó bien mi prueba", "Me saqué un cinco coma cinco, no está mal considerando lo que estudié. No me maté estudiando, pero sabía bien la materia".

¹⁸ Atkinson, J. *Personality, Motivation and Action*. New York: Praeger.

Los estudiantes en estos ejemplos tratan de entender por qué obtuvieron esas notas y en respuesta a eso crearon explicaciones o **atribuciones** de su éxito o fracaso: uno piensa que no es capaz, otro piensa que no se esforzó, otro que tuvo suerte y otro que se lo merece de acuerdo a su esfuerzo. Cada uno dio una explicación diferente.

La tendencia a crear atribuciones es parte de la vida: constantemente estamos buscando explicaciones de los hechos, y estamos atribuyéndoles una causa.

La teoría de la atribución es un intento de describir en forma sistemática las explicaciones que dan los estudiantes a su éxito o fracaso en la sala de clases. Weiner¹⁹ encontró que las atribuciones que hacen las personas siguen ciertos patrones generales y tienden a ver las causas de sus éxitos o fracasos como debidos a cuatro factores: **habilidad, esfuerzo, suerte** (buena o mala) y **dificultad de la tarea**. Estas atribuciones pueden ser clasificadas en tres dimensiones. La primera es el locus de control, que puede ser interno o externo, esto quiere decir que las causas que originan el éxito o fracaso están dentro o fuera de la persona. La segunda dimensión es estabilidad, que se refiere a la probabilidad que cambie con el tiempo, y la tercera es la extensión en que el estudiante cree que tiene control sobre la situación de aprendizaje.

Veamos, en la siguiente página, cómo se relacionan las atribuciones y las dimensiones:

Relación entre atribuciones y dimensiones

	Locus de control	Estabilidad	Controlabilidad
Habilidad	interna	estable	incontrolable
Esfuerzo	interno	inestable	controlable
Suerte	externo	inestable	incontrolable
Dificultad de la tarea	externo	estable	incontrolable

Las atribuciones tienen importancia en la sala de clases porque tienen impacto en las reacciones de los alumnos ante el éxito o el fracaso. El locus de control en las atribuciones, por ejemplo, determina el sentido de orgullo y autoestima relacionados con la experiencia, mientras que la estabilidad guía las expectativas para futuros logros.

Consideremos nuevamente el ejemplo anterior, dos de los alumnos se sentían mal con la nota, ya que el esfuerzo y la habilidad son internos, sin embargo uno de ellos piensa que tiene control sobre los resultados y que puede esperar buenos resultados la próxima vez. En cambio el otro piensa que no tiene control y que puede esperar un resultado similar en el futuro. Probablemente va a decir "para qué estudiar, si de nuevo voy a fracasar". En caso extremo, este alumno puede llegar a una desesperanza aprendida, que es el sentimiento de que no importa la cantidad de esfuerzo que hagas, no podrás tener éxito. Esto lleva a sentimientos de vergüenza y duda acerca de sí mismo y la persona deja de esforzarse.

La situación del otro alumno es ligeramente diferente. Aunque tuvo éxito, el orgullo no es mucho, ya que la suerte es inestable y tiene un locus de control externo. Como no puede manejar la suerte, su motivación no aumentará. Sería mucho mejor si pudiera atribuir su éxito a una fuente de control interno como la habilidad o el esfuerzo.

Reacciones cognitivas y afectivas a las atribuciones

Cuando los alumnos tienen éxito			
Atribución	Ejemplo	Reacción afectiva	Reacción cognitiva
Esfuerzo	"Estudí mucho para esta prueba"	Aumenta el orgullo	Expectativa de resultado diferente
Habilidad	"Soy bueno para las matemáticas"	Aumenta el orgullo	Expectativa de resultado similar
Dificultad de la tarea	"La prueba fue fácil"	Disminuye el orgullo	Expectativa de resultado similar
Suerte	"Le acerlé"	Disminuye el orgullo	Expectativa de resultado diferente

Reacciones cognitivas y afectivas a las atribuciones

Cuando los alumnos fracasan			
Atribución	Ejemplo	Reacción afectiva	Reacción cognitiva
Esfuerzo	"No estudié lo suficiente"	Aumenta la vergüenza	Expectativa de resultado diferente
Habilidad	"No soy bueno para las matemáticas"	Aumenta la vergüenza	Expectativa de resultado similar
Dificultad de la tarea	"La prueba estuvo fácil"	Disminuye la vergüenza	Expectativa de resultado similar
Suerte	"No le acerté"	Disminuye la vergüenza	Expectativa de resultado diferente



Preguntas
para pensar
y discutir

1. ¿Piensas tú que la motivación extrínseca puede ser efectiva con adolescentes? ¿por qué? ¿que utilizarías para motivarlos?
2. ¿Qué podría ser más deseable en un alumno, atribuir su fracaso al esfuerzo o a la habilidad? Explica por qué.
3. Desde el punto de vista del alumno ¿qué puede ser más deseable, atribuir el éxito a la suerte o a la habilidad? Explica.
4. ¿Tú piensas que te resulta fácil o difícil responder estas preguntas? ¿A qué lo atribuyes?
5. ¿Responde este texto a alguna de tus necesidades? Explica.

La motivación desde la perspectiva Humanista

¿Qué tienen en común Abraham Lincoln y Albert Einstein? muchas cosas, de acuerdo al modelo de motivación desarrollado por A. Maslow: estas personas lograron satisfacer los niveles más altos de necesidades humanas, la autorrealización. La autorrealización es un estado de satisfacción con uno mismo en el que las personas desarrollan su máximo potencial.

Para los humanistas, la gente está siempre motivada, pueden no estar motivadas para hacer lo que a nosotros nos gustaría que hicieran, pero están siempre motivadas para aprender.

Los humanistas ven la motivación como una fuerza interna, activa que impulsa a los seres humanos a crecer y desarrollarse. La motivación no es algo externo que el profesor le hace al estudiante o al curso sino que es una tendencia interna, natural a integrar nuevas experiencias. Cada persona posee este "principio de crecimiento" innato que energiza y dirige todo el comportamiento humano. Para los humanistas no existe el alumno sin motivación. El niño de quinto año que molesta a su compañero está motivado, aunque no necesariamente por lo que habla el profesor frente a él.

El concepto de necesidades es central para cualquier descripción de motivación intrínseca. La forma de ver las necesidades, sin embargo, es diferente. Los enfoques cognitivos interpretan las necesidades como deseo de comprender. La psicología humanista, en contraste, ve las necesidades como deficiencias o como algo que las personas perciben como necesario para su bienestar general.

La motivación como jerarquía de necesidades: el trabajo de Maslow



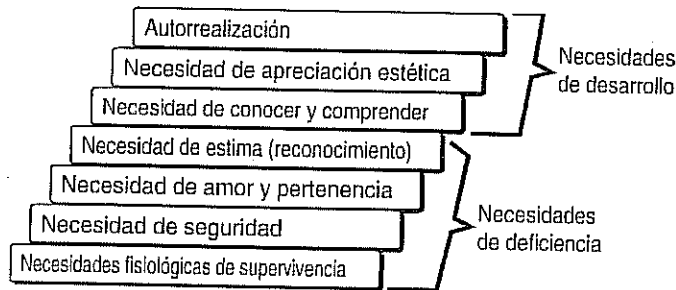
Abraham Maslow

Abraham Maslow, el padre del movimiento humanista pensaba que las personas tenían una natural tendencia hacia la autoactualización y que, para alcanzar este estado, tenían que satisfacer necesidades más elementales.

El notó que estos diferentes motivos parecen estar organizados en una jerarquía coherente. Esto significa

que algunos motivos son más básicos que otros. Cuando un motivo básico está activo y no satisfecho, aquellos motivos que no son tan básicos, pasarán a segundo plano. Por ejemplo, un niño que llega a la escuela con hambre, no tendrá mucho interés por las buenas notas o por conseguir éxito entre sus compañeros. Su principal impulso será conseguir algo que comer.

La jerarquía propuesta por Maslow podríamos graficarla de la siguiente forma:



La jerarquía de necesidades de Maslow puede dividirse en dos categorías. Las primeras cuatro las llama **necesidades de deficiencia** o **carencia** porque su ausencia energiza o mueve a las personas a satisfacerlas.

En la base de esta jerarquía de necesidades, Maslow coloca las **necesidades fisiológicas**: aquellas que son necesarias para preservar la vida, como la necesidad de oxígeno, de alimento, de descanso, etc. Si no satisfacemos estas necesidades vitales, ponemos en peligro la vida humana.

Cuando estas necesidades fisiológicas están satisfechas, emergen otras necesidades que mueven otros comportamientos.

Las **necesidades de seguridad** incluyen el deseo de protección de un mundo más o menos estable, seguro y ordenado. Los niños pequeños, por ejemplo, eluden situaciones que perciben como peligrosas, por eso que huyen de los extraños y de aquello que no les es familiar. De la misma manera, el temor de una guerra inminente movilizará el comportamiento defensivo del adulto.

En el siguiente nivel encontramos las **necesidades de amor y pertenencia**. Esta necesidad se describe como un deseo de establecer relaciones de afecto con la gente en general y de encontrar un lugar dentro del grupo. Se puede observar en niños que recuerdan frecuentemente a su madre cuando están lejos de ella o en aquellos que buscan la aprobación del maestro.

La **necesidad de estima** expresa el deseo de ser considerado por los otros en lo que la persona vale. Necesitamos sentir respeto por nosotros mismos y reconocimiento de parte de otros. La no satisfacción de esta necesidad produce sentimientos de inseguridad, debilidad e invalidez.

Los tres niveles superiores Maslow los llama **necesidades de desarrollo** y plantea que las personas responden a ellas en forma diferente a como lo hacen frente a las necesidades de carencia. Estas necesidades nunca son "satisfechas" en el mismo sentido que las otras cuatro, más bien se expanden y crecen en la medida que las personas tienen experiencias con ellas. Esto explica por qué algunas personas tienen un insaciable deseo de aprender más.

La **necesidad de conocer y comprender** se observa en la curiosidad, la exploración y el deseo de adquirir más conocimientos. Cuando se expresa, esta necesidad es fuerte y va acompañada del deseo de sistematizar, organizar, analizar y relacionar.

Las **necesidades estéticas** se expresan en el gusto, agrado y práctica por manifestaciones artísticas y por el gusto por el orden, la verdad, la belleza. Esto explica, por ejemplo, por qué Miguel Angel permaneció cuatro años tendido sobre su espalda para pintar la capilla Sixtina.

Todo lo anterior es lo que lleva al hombre a la **autoactualización**.

El orden de las categorías es importante porque normalmente se deben satisfacer en ese orden, es decir, las necesidades fisiológicas deben ser satisfechas antes de poder satisfacer las necesidades de seguridad, y la satisfacción de éstas a su vez, permiten la satisfacción de las siguientes. Ocurre a veces que una necesidad tiene preponderancia sobre las otras y el comportamiento de la persona va a estar dominado por el deseo de satisfacerla.

La **necesidad de autoactualización** es la de ser, o llegar a ser la persona que potencialmente podemos ser. La persona llega a este nivel cuando ha podido satisfacer las necesidades anteriores en jerarquía.

La satisfacción de esta necesidad se expresa de muchas maneras, depende del desarrollo personal, pero sin duda estas personas son las más saludables dentro de la sociedad, de acuerdo a las investigaciones de Maslow.

La teoría de Maslow tiene importantes implicaciones para la educación, las necesidades de los alumnos, muchas veces son diferentes a las del profesor y si éste no las toma en cuenta, probablemente no se va a explicar muchas conductas de evitación de sus alumnos de la situación escolar.



ORIENTACIONES PARA EL FUTURO PROFESOR

Algunos lineamientos generales que podrían ayudar a los profesores a trabajar de acuerdo a las necesidades de los niños, son los siguientes:

- Dar al niño **posibilidades de acción** dentro de la sala de clases. El cuerpo del niño necesita liberación motriz, no sólo una vez por semana durante la clase de educación física. La energía del niño se puede utilizar para el trabajo escolar. La aritmética tiene más significado para el niño cuando puede contar los objetos, sentirlos, manejarlos, pesarlos, ordenarlos, compararlos.
- Incluir a los alumnos mal alimentados en los **programas de almuerzo o desayuno escolar** o en cualquier otro beneficio que preste su comunidad. Un niño que ha sido alimentado, está mejor dispuesto a aprender que un niño motivado por el hambre.
- Crear condiciones de **seguridad y confianza** en la sala de clases: un profesor impredecible, con constantes cambios de humor y reacciones inesperadas, provoca temor y desconcierto en sus alumnos. Una clase en la que los niños no saben qué se espera de ellos, provoca inseguridad y sentimientos de inferioridad.
- Ofrecer situaciones de **aprendizaje grupales** en las que cada niño sienta que juega un papel importante dentro del grupo. Incentivar actitudes de cooperación y aceptación al interior de los grupos. También la formación de clubes, academias, comités promueven la cooperación, el trabajo en equipo y satisfacen la necesidad de pertenencia.
- Dar **posibilidades de éxito** a todos los alumnos. Cada niño tiene algún aspecto que es bueno destacar dentro del grupo curso. Aun aquellos que parecen no sobresalir en nada, muchas veces realizan esfuerzos para completar bien una tarea, y esto es digno de destacar ante un grupo. Hay conductas que rara vez se destacan en el ámbito escolar, como el ayudar a otro, el preocuparse por otro, la actitud de respeto, la tolerancia, etc., que vale la pena mencionar para contribuir a satisfacer la estima del niño.

- Investigar cuáles son las **necesidades e intereses** de los alumnos a través de la observación, de conversaciones con el grupo curso y con pequeños grupos, de encuestas breves de acuerdo a su realidad, de listas de chequeo, de la expresión plástica (dibujar o modelar, por ejemplo, lo que les gusta o desean).
- Permitir **planificar** junto al profesor y compañeros situaciones de aprendizaje que respondan a sus intereses y motivaciones.
- Incentivar su natural **curiosidad**. El niño desea ir a todas partes, saber y hacerlo todo. Formula muchas preguntas y manipula cualquier objeto que caiga en sus manos. Utilizar esta curiosidad para mantener su atención, para moldear su interés formando una experiencia consistente y completa de lo que a veces puede ser un interés superficial.
- Utilizar el **juego** como actividad de aprendizaje. El juego le ayuda a deshacerse de su exceso de energía, a la vez que le permite relacionarse con otros niños y ejercer sus inclinaciones creadoras. Los juegos de representación dramática, por ejemplo, son un excelente medio de aprendizaje y le da al niño posibilidades de expresión insospechadas. En la medida que el niño crece, se va interesando en juegos que requieren organización, cooperación y respeto por las reglas, lo que va a contribuir al desarrollo de una moral autónoma y un verdadero sentido de cooperación.



Preguntas
para pensar
y discutir

Ahora tú puedes agregar otras sugerencias que se desprendan de la teoría de Maslow.

Escríbelas aquí:

Concepto de sí mismo y autoestima

¿Por qué algunos niños parecen pensar que no pueden hacer nada bien? ¿Por qué se enfrentan a las nuevas situaciones de aprendizaje pensando que pueden fracasar? Los sentimientos de ineficacia y de escasa valoración personal tienen alta incidencia en los resultados del aprendizaje.

La educación sistemática, sin embargo, ha prestado poca atención al aprendizaje y desarrollo afectivo del niño y del joven, preocupándose preferentemente del aprendizaje de conocimientos.

Es ampliamente aceptado que la afectividad juega un rol importante en el aprendizaje, constituyéndose en el motor que mueve a la persona a la acción, dándole significado a lo que aprende.

Arthur Combs distingue cuatro factores afectivos que influyen en forma crítica en el proceso de aprendizaje: el concepto de sí mismo, los sentimientos de amenaza, los valores y el sentimiento de pertenencia y acogida.

El **concepto de sí mismo** (*self concept*) es el núcleo central de la personalidad que afecta cada aspecto del comportamiento de la persona y su aprendizaje.

El concepto de sí mismo lo definiremos como la idea que el niño se va formando acerca de sí a través de la información que recibe del medio y a través de sus propias experiencias con éste. Esto incluye cómo él se ve, lo que él siente y piensa que es, y en gran parte corresponde a como él cree que los demás lo ven.

El concepto de sí mismo está formado por todas las creencias y actitudes que tiene la persona respecto a sí misma; abarca un conjunto bastante amplio de representaciones mentales, que incluyen imágenes y juicios, no sólo conceptos, que el individuo tiene acerca de sí mismo y que engloban sus distintos aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales. El determina lo que la persona es, lo que piensa, lo que hace y lo que puede llegar a ser.

Este concepto va acompañado de sentimientos de éxito o fracaso, aceptación o rechazo, alegría o tristeza, triunfo o derrota. Estos sentimientos son los que van a definir la autoestima, que corresponde a juicios

evaluativos de autovaloración que la persona hace de sí misma y en la que también tienen gran relevancia las valoraciones que los adultos hacen de ella. Esto constituye la autoestima, a menudo confundida con el autoconcepto y, en realidad, una parte de él.

Autoconcepto y autoestima pueden referirse, por lo demás, a la propia persona como un todo²⁰, a la representación global que se tiene de sí mismo o también a aptitudes y características particulares referidas, por ejemplo, a la propia capacidad intelectual, al éxito social, a la habilidad en el deporte o al éxito académico, en general el autoconcepto es autoconocimiento y engloba operaciones y esquemas cognitivos: autopercepciones, juicios descriptivos y evaluativos, memoria autobiográfica, etc.

El concepto de sí mismo y la autoestima van a determinar el éxito o el fracaso del alumno en las actividades que emprenda. Probablemente el punto clave para el éxito y la satisfacción personal sea una autoimagen positiva.

"El alumno que tiene un concepto de sí mismo negativo y una estimación propia pobre tiende a actuar congruentemente con esta imagen y aumenta su posibilidad de fracasar, mientras que un alumno con un concepto de sí mismo positivo tiende, igualmente, a actuar en congruencia con esta imagen, con sus opiniones y sentimientos que le llevan a conseguir el éxito".²¹

McCandless²² aporta también evidencia para comprobar que el concepto de sí y la autoestima se relacionan con el rendimiento académico desde la Educación Básica hasta la Universidad. El concepto de sí mismo tiene tanta fuerza que ha resultado ser mejor predictor del éxito escolar que las mediciones de C.I.

Es evidente que el concepto de sí mismo se aprende, no se hereda. Desde nuestros primeros años de vida empezamos a acumular información respecto a nosotros mismos a través de la propia experiencia y de la información que nos entregan las personas significativas de nuestro entorno: padres, profesores, pares, amigos, etc.

El alumno no deja estacionado su "sí mismo" frente a la escuela cuando entra a clases. El sí mismo entra con él y, en la sala de clases, determina la calidad del aprendizaje del joven. Por otra parte, las experiencias de la sala de clase afectan el concepto de sí mismo en relación a su habilidad para aprender, a su habilidad para establecer relaciones sociales, para liderar grupos, para influir en otros, en sus habilidades y destrezas físicas, es decir, en prácticamente todo a lo que concierne la vida escolar.

Aunque la preocupación por el problema de la autoestima ha surgido entre los educadores a raíz de su relación con el rendimiento académico, la responsabilidad de la educación requiere que la escuela se formule metas en relación al mejoramiento de la autoestima, en términos de desarrollo humano, más allá de la preocupación académica solamente. Pero, ¿cómo se enfrenta el problema? ¿es posible mejorar el autoconcepto y la autoestima? ¿cómo ayudar a los niños y jóvenes a percibir y valorar sus cualidades y talentos?

Canfield y Wells²³, nos dicen que la teoría es importante, pero lo que realmente debe preocuparnos es qué podemos hacer por los alumnos. De la teoría y de su investigación con programas de desarrollo de la autoestima, extraen algunos principios básicos que pueden orientar al profesor:

1. *Es posible cambiar el autoconcepto, y es posible que los profesores puedan lograr cambios, ya sea en forma positiva o negativa.*

Muchos de nosotros enseñamos porque tuvimos algún profesor que tuvo un impacto significativo en nosotros. El impacto se relacionó con nuestro autoconcepto. El profesor, de alguna manera, nos comunicó un sentido cálido de valor personal. También algunas de nosotros hemos tenido la experiencia de algún profesor que nos hizo sentir mal a nosotros o a nuestro curso. Estos profesores transforman la experiencia educativa en algo negativo.

2. *No es fácil. El cambio tiene lugar lentamente y toma tiempo*

No podemos esperar cambios dramáticos en poco tiempo. El autoconcepto se forma lentamente y, a veces imperceptiblemente. Si el

²⁰ Fierro, Alfredo (1992) "Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar", en *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

²¹ Coopersmith y Feldman (1988) "Cómo favorecer un concepto positivo de sí mismo y un alto sentimiento de estimación propia en el aula", en Coop y White *Aportaciones de la Psicología a la Educación*. Madrid: Ediciones Anaya S.A.

²² McCandless (1981) *Conducta y desarrollo del niño*. México: Nueva Editorial Latinoamericana.

²³ Canfield, J y Wells; H (1978) *100 ways to enhance Self-concept in the classroom*. New Jersey: Prentice Hall.

educador es constante, los cambios se producirán cuando menos se lo espera.

3. *Los esfuerzos que intentan cambiar creencias centrales en la persona, tienen mayor impacto aunque son más difíciles de lograr.*

Si el educador es capaz de hacer que un niño se considere a sí mismo como capaz de aprender, estará cambiando una creencia central. Si se ayuda a una niña tímida a sentirse inteligente y atractiva se ha logrado un cambio significativo en la vida de esa niña.

4. *Las experiencias periféricas también ayudan.*

Se necesitan muchos éxitos para ayudar a una persona a sentirse bien consigo misma. Cualquier cosa que el profesor haga, desde llamarla por su nombre para felicitarla por su buena nota, puede contribuir a crear un sentido de valor personal en ella.

5. *Es importante relacionar entre sí los éxitos o las fortalezas.*

Se puede fortalecer el impacto de cualquier experiencia positiva relacionándola con otras que el alumno ha experimentado. Al decir "me gustó mucho tu cuadro Andrés, aprendiste a usar la acuarela muy rápido", el educador está relacionando el trabajo artístico de Andrés con algo que puede ser una creencia más central: su habilidad para aprender.

Antes de intentar cualquier experiencia que tenga por objetivo mejorar la autoestima de los alumnos, es importante creer en lo que se está haciendo; las técnicas y los programas para mejorar la autoestima no tienen sentido si el educador no está convencido del potencial de crecimiento que hay en sus alumnos. Antes de empezar cualquier acción, y durante la experiencia, es necesario crear un ambiente de aceptación, respeto y confianza en el que todos los alumnos se sientan personas valiosas.

Nuestra experiencia²⁴ de investigación en esta área nos ha permitido comprobar que es posible, aún en un tiempo muy limitado, generar cambios positivos en el concepto de sí mismo de los alumnos, utilizando

²⁴ Manterola, Marta (1989) "El desarrollo del concepto de sí mismo: una experiencia de educación afectiva", *Revista Presencia* N° 30, Santiago.

estrategias integradas a las actividades del currículum regular, como el lenguaje, la historia, las ciencias y el arte, entre otros.

Sin embargo, aunque el profesor puede ejercer considerable influencia en la configuración del concepto que el alumno tiene de sí mismo, en última instancia es el propio alumno el que lo desarrolla. Coopersmith²⁵ plantea que el trato del profesor hacia él y las opiniones y expectativas que éste tiene sobre el alumno forman parte de las opiniones de éste y, como tales, influyen en el desarrollo de su autoconcepto. El problema está en cómo interpreta el alumno la conducta del profesor hacia él. El profesor puede proporcionar experiencias y lo puede guiar, pero la interpretación que hace el niño de la conducta del profesor hacia él y el significado que le da juega un papel importante en su reacción ante estas experiencias.

El Autoconcepto académico

En relación al sí mismo, resulta de especial importancia para el profesor la idea de autoconcepto académico, que podríamos entender como la parte del sí mismo que se relaciona más directamente con el rendimiento académico y que juega un rol fundamental en éste, ya que le sirve al alumno como un sistema de guía personal para dirigir su comportamiento en la escuela.

Arancibia²⁶ y otros distinguen cuatro dimensiones de este sí mismo académico, las que se expresan en conductas de los alumnos:

1. Las relaciones del niño con otros, dentro de su contexto escolar.
2. La asertividad o sentido de control que tiene el alumno sobre lo que ocurre en la clase.
3. El compromiso o confianza en relación con su propio potencial.
4. El enfrentamiento de situaciones escolares para el cumplimiento de las metas académicas en general.

²⁵ Coopersmith y Feldman (1988) "Cómo favorecer un concepto positivo de sí mismo y un alto sentimiento de estimación propia en el aula", en Coop y White *Aportaciones de la Psicología a la Educación*. Madrid: Ediciones Anaya S.A.

²⁶ Arancibia, V., Maltes, S. y Alvarez, M. (1990) *Test de Autoconcepto Académico. Estandarización para escolares de 1° y 4° Año de Enseñanza Básica*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Los resultados de investigaciones indican que el autoconcepto académico se relaciona estrechamente con el rendimiento escolar, es decir, los alumnos con mejor autoconcepto académico tienden a tener mejor rendimiento escolar.

Sin embargo, la explicación de la relación causal entre las dos variables difiere según sea lo que intentan probar los investigadores. Aquellos que trabajan desarrollando habilidades en los alumnos para enfrentar tareas académicas, afirman que el mejor logro académico, producto del desarrollo de habilidades, mejora el autoconcepto académico. En cambio aquellos que apoyan el desarrollo y promoción del autoconcepto sugieren que una mejoría en el autoconcepto ayuda a los alumnos a iniciar y mantener el esfuerzo que realizan en situaciones de aprendizaje, lo que permite mejores logros.

Pensamos que aunque es importante estar concientes de esta controversia y de sus implicancias, la preocupación por el problema de la autoestima en educación no puede apuntar sólo al mejoramiento del rendimiento académico, sino que la escuela debe invertir tiempo y esfuerzos en la **promoción del desarrollo humano de sus alumnos**. Es en esta línea de acción donde cobran sentido los programas para el desarrollo de la autoestima.

Entre estos programas podemos mencionar el de Reasoner que se centra en el desarrollo de un ambiente positivo para la autoestima, proponiendo ciertas actitudes que el profesor debe asumir para generar cinco tipos de sentimientos: de seguridad y confianza, de identidad o autoconcepto, de pertenencia, de propósito y de competencia.

En nuestro medio, Haeussler y Milicic²⁷ han diseñado un programa de desarrollo de la autoestima que, junto con sugerir las actitudes que debe asumir el profesor para desarrollar una autoestima positiva, proponen un programa de 16 unidades, con objetivos, ejercicios y actividades, para realizar en forma grupal tanto dentro como fuera de la sala de clases. El programa contempla un texto para el profesor y uno para el alumno.

Nuestra propuesta²⁸ a través de seminarios de título de alumnos de pedagogía, opta por infundir el desarrollo de la autoestima, en los contenidos instruccionales, a través de objetivos, ejercicios y actividades que utilizan los contenidos programáticos para potenciar el autoconcepto. Se propone una secuencia de acción que contempla:

1. La construcción de un clima de apoyo y respeto a las personas.
2. El reconocimiento de las propias potencialidades y valores.
3. La aceptación del propio cuerpo.
4. ¿Quién soy yo?
5. Las relaciones con los demás y la valoración del otro.



ORIENTACIONES PARA EL FUTURO PROFESOR

Las investigaciones que desarrollan programas de intervención en el aula nos permiten desprender algunas sugerencias para la sala de clases en relación a conductas y acciones del profesor que han resultado exitosas en la práctica como las siguientes:

1. Estructure las tareas de aprendizaje de manera que conduzcan al éxito.
2. Ayude a los alumnos a interpretar sus experiencias de manera positiva.
3. Atribuya el éxito de sus alumnos a sus propias capacidades y méritos, no a la suerte o al azar.
4. Ayúdele a darse cuenta que es él quien controla su propio destino y no otros y él es el responsable de sus éxitos.
5. Haga conciencia en sus alumnos de las destrezas que van desarrollando, comparando sus éxitos presentes con sus resultados anteriores.

²⁷ Haeussler, I. M. y Milicic, N. (1995) *Confiar en uno mismo. Programa de Desarrollo de la Autoestima*. Santiago: Editorial Dolmen.

²⁸ Manterola, Marta (1989) "El desarrollo del concepto de sí mismo: una experiencia de educación afectiva". Santiago: ISECH Revista Presencia.

6. Evite las actitudes amenazantes, los retos y los juicios.
7. Demuestre respeto por sus opiniones, sugerencias.
8. Integre actividades que se relacionen con experiencias personales a los contenidos de asignatura.
9. Dé oportunidades a los alumnos de demostrar lo que son capaces de hacer en diferentes áreas: deportes, arte, lenguaje, creatividad, etc.
10. Convierta la sala en una exposición permanente de las diferentes producciones de los alumnos.
11. Fomente las actividades grupales que promuevan la solidaridad.
12. Permita a los alumnos plantearse sus propias metas y normas.
13. Desarrolle un lenguaje emocional y permita a los alumnos conectarse con sus propias emociones.

Las expectativas del profesor

Muchos alumnos de bajo rendimiento presentan problemas de motivación debido a que deben trabajar muy duro sólo para no quedarse atrás. Cuando las personas tienen historias de fracasos reiterados, las expectativas de los estudiantes por su propio desempeño son más bien bajas. Este problema se puede agravar si las expectativas que desarrollan los profesores hacia ellos también son bajas.

Las **expectativas del profesor** son "inferencias que hacen los profesores respecto al aprovechamiento académico presente y futuro y a la conducta general de los estudiantes en la sala de clases".²⁹ Las expectativas generales incluyen las creencias de los profesores respecto a las capacidades de los alumnos, al potencial de éstos para beneficiarse de la enseñanza y a la apropiada dificultad del material asignado.

La investigación ha demostrado que el contacto con los estudiantes conduce a la formación de expectativas diferenciales estables después que han transcurrido unos cuantos días del inicio del año escolar. La formación de expectativas es normal y no es ni buena ni mala en sí misma.

Las expectativas tienden a reforzarse a sí mismas. Afectan la percepción y la interpretación de los hechos, es decir, los profesores están más alertas a percibir lo que ellos esperan de la conducta de sus alumnos y tienen menos probabilidad de notar lo que no esperan y cuando interpretan los hechos, esta interpretación es consistente con sus expectativas.

Las expectativas de los profesores pueden funcionar como profecías autocumplidas si influyen en los estudiantes para que se comporten en forma que confirmen lo que su profesor espera de ellos. Una profecía autocumplida es una predicción que, si es aceptada, funciona para hacer que se convierta en verdad por sí misma. Es decir, si un profesor se forma una idea acerca del rendimiento o de la conducta de un alumno, la conducta del profesor puede orientar al alumno en la dirección de lo que el profesor espera de él. Las expectativas rígidas y negativas hacen que un profesor trate a sus alumnos de una manera que garantiza la mala conducta de éstos. Los profesores con altas expectativas tienden a enseñar más y los que tienen bajas expectativas tienden a enseñar menos, pero en ambos casos tienden a conseguir lo que ellos esperaban y no lo que hubiesen conseguido si sus expectativas hubiesen sido diferentes.

Estas profecías autocumplidas pueden ocurrir sin que el profesor, o el alumno, tengan clara conciencia de que las expectativas están influyendo en forma sistemática en la conducta.

Las expectativas del profesor recibieron atención por primera vez al publicarse el libro de Rosenthal y Jacobson **Pygmalion in the classroom**, en el cual los investigadores daban cuenta de un estudio en el que se manipulaban las expectativas del profesor con información positiva, no real, acerca de los estudiantes. Las altas expectativas del profesor al que se le había dado información positiva de los alumnos, tuvieron como resultado un alto nivel de rendimiento en los estudiantes.

Aunque los resultados fueron altamente controvertidos y criticados, ese fue el inicio de una serie de investigaciones cuyos resultados nos demuestran que las expectativas del profesor sí tienen influencia en el aprendizaje del alumno, y que los profesores que creen que los estudiantes son

²⁹ Good y Brophy (1996) *Psicología Educativa Contemporánea*. México: McGraw Hill.

capaces de aprender son la variable clave que separa a aquellos que producen altos logros en sus alumnos de aquellos que no lo hacen.³⁰

Good y Brophy³¹ desarrollaron un modelo para describir cómo las expectativas de los profesores pueden convertirse en profecías autocumplidas. En la sala de clases, el proceso se desarrolla como sigue:

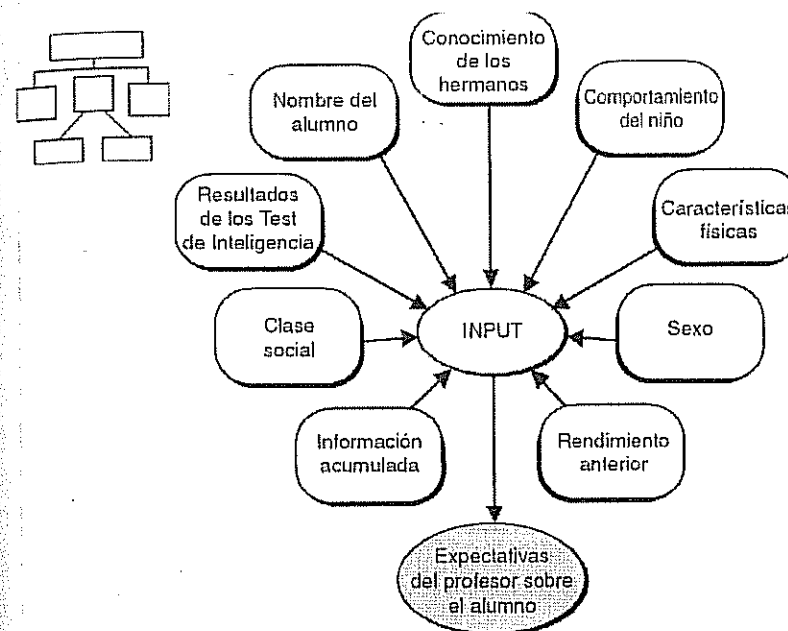
1. El profesor espera que los alumnos se conduzcan de una determinada manera y alcancen un cierto nivel de conocimientos.
2. En razón de las diferentes expectativas del profesor sobre cada alumno, su conducta es diferente con cada uno de ellos.
3. La forma en que actúa el profesor, le dice a cada alumno la conducta que debe seguir y lo que debe saber, influyendo en su concepto de sí mismo, su motivación de logro y su nivel de aspiración.
4. Si el trato dado por el profesor a cada alumno es consistente y duradero y si el alumno no se resiste de manera activa al cambio, moldeará la conducta y el nivel de rendimiento. Los estudiantes en los que se depositó una expectativa alta, alcanzarán niveles altos de rendimiento, pero disminuirá el rendimiento de los estudiantes en los que se tuvo baja expectativa.
5. Con el tiempo, el rendimiento y la conducta del estudiante se ajustarán cada vez más a lo que el profesor espera de ellos.

El modelo nos muestra que las expectativas no se cumplen por sí solas. Para que esto ocurra, deben traducirse en conductas que comuniquen estas expectativas al alumno y modele su respuesta en la dirección esperada. Esto no siempre ocurre así. A veces las expectativas del profesor no están muy claras o son cambiantes, no consistentes. Otras veces, aunque tiene expectativas éstas no se comunican en forma clara y precisa. Por último, el alumno puede poner resistencia o vencer las expectativas del profesor.

³⁰ Good, T (1987) "Two decades of research on teachers' expectations: Findings and future directions". *Journal of Teacher Education*.

³¹ Good y Brophy (1980) "Influencia de las actitudes y de las expectativas del profesor en la conducta en el aula", en Coop y White *Aportaciones de la Psicología a la Educación*. Madrid: Ediciones Anaya S.A.

¿Cuál es el origen de las expectativas del profesor?



Cualquiera de estas fuentes, o todas ellas, pueden entregar información al profesor sobre sus alumnos, y esta información consciente o inconscientemente va formando en el profesor una idea acerca de los alumnos con los que trabaja.

El profesor, a través de su comportamiento, comunica al alumno sus expectativas respecto al logro o a la conducta que espera de ellos. Algunos profesores, por ejemplo, piensan que las niñas no tienen aptitudes para las matemáticas o que los niños de clase social baja tienen bajo rendimiento o que los alumnos tímidos nunca van a ser los mejores del curso, y sus actitudes hacia esos alumnos comunican expectativas pobres.

Desafortunadamente, los profesores muchas veces tienen actitudes discriminatorias en sus clases, tratando en forma favorable a aquellos alumnos que ellos perciben como estudiosos e inteligentes, y prestando menos atención y ayuda o dando menos tiempo a aquellos que percibe como de bajo rendimiento. Los alumnos sienten, y resienten este tipo de diferencias y esto afecta su motivación para el aprendizaje, su rendimiento y su comportamiento en clases.

Good³² da cuenta de investigaciones que plantean que este trato diferencial por parte del profesor se puede percibir en cuatro dimensiones: apoyo emocional, esfuerzo y exigencias del profesor, preguntas del profesor y evaluación y feedback.

Los resultados de investigación se resumen en la siguiente tabla:

CARACTERÍSTICAS	Comportamientos del profesor que favorecen a los alumnos que él percibe como de alto rendimiento
Apoyo emocional	Tiene más interacciones, interactúa en forma positiva, sonríe más, mira a los ojos, se para más cerca, orienta su cuerpo hacia el alumno, sienta al alumno cerca del profesor.
Esfuerzo y exigencia del profesor	Da explicaciones más claras y completas, enseña en forma más entusiasta, continúa preguntando sobre lo mismo, pide respuestas más completas y precisas.
Preguntas	Pregunta con más frecuencia, da más tiempo para responder, da más apoyo, da más ayuda.
Feedback y evaluación	Alaba las respuestas, critica menos, ofrece retroalimentación más completa y prolongada, evaluaciones más conceptuales.



Preguntas
para pensar
y discutir

1. ¿Cómo podría explicar Maslow los efectos positivos y negativos de las expectativas del profesor?
2. Si tú eres un estudiante de alto rendimiento ¿cómo podrían afectarte las expectativas de tus profesores?
3. Utilizando la información que acabas de leer, inventa un caso que ilustre cómo las expectativas del profesor son autocumplidas

El clima de aprendizaje

Para el observador casual, las escuelas son simplemente escuelas, sin grandes diferencias entre unas y otras; pero para los que trabajan y actúan en ellas, alumnos, profesores, directivos, los centros escolares son muy diferentes entre sí. Cada uno tiene sus vibraciones y alma propia. Estas vibraciones, estos tonos emocionales, estos sentimientos que nos acercan y nos hacen sentir en forma particular hacia una escuela es lo que llamamos "clima".

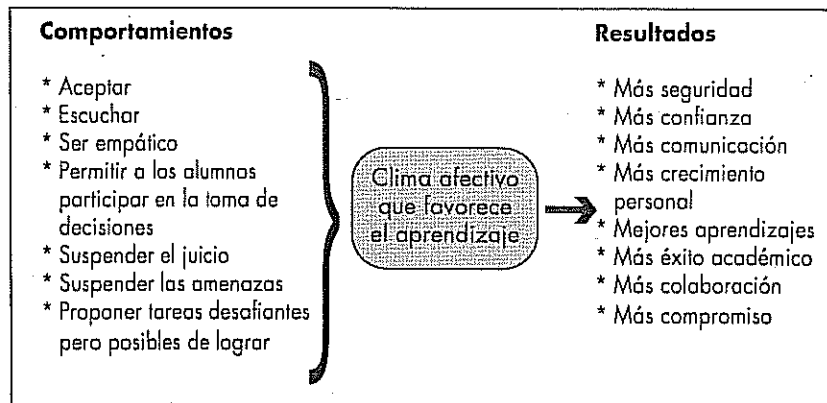
El clima no lo determina el currículum o el tipo de organización formal, sino la **calidad del intercambio emocional e intelectual entre personas y grupos**. Los miembros de una escuela pueden percibir el clima organizacional, pero a su vez pueden experimentar diferencias en el clima específico en los distintos grupos en que participan. Aquí nos interesan los climas de aprendizaje al interior de la sala de clases, pues es aquí donde tienen lugar los aprendizajes que la escuela se propone.

El clima de la sala de clases tiene que ver con aquellas características del profesor y del ambiente que por una parte inspiran sentimientos de comodidad y seguridad pero que al mismo tiempo son comprensivos y desafiantes. El clima es importante porque influye tanto en el logro, como en la satisfacción de aprender. Un clima afectivo propicio al aprendizaje es aquél en que los estudiantes, sin sentirse amenazados, trabajan con la convicción de que el profesor está genuinamente interesado en su aprendizaje como también en ellos como seres humanos. El profesor logra crear este clima apoyando a los alumnos, guiando pacientemente sus esfuerzos por aprender y permitiéndoles cometer errores al aprender, sin temor a ser criticados.

Un clima afectivo positivo es también aquel en que los estudiantes se sienten tratados como personas capaces de aprender y comprender, donde se sienten desafiados y las expectativas de logro y de éxito son altas.

¿Qué comportamientos del profesor facilitan la creación de este clima?

³² Good, T (1987) "Teacher expectations", en Berliner, D y Rosenshine, Eds. *Talk to teachers*. New York: Random House.



El comportamiento del profesor es muy importante en la generación de un clima afectivo que favorezca el aprendizaje; él no es el único responsable, por cierto, pero, además de monitorear sus propias conductas para favorecer un clima adecuado, deberá buscar estrategias para crear condiciones que permitan a sus alumnos percibir la sala de clases como un ambiente seguro y cómodo, y percibir las tareas de aprendizaje como valiosas y comprensibles.

Cuando un alumno entra a una sala de clases, su preocupación rara vez tiene que ver con la materia de estudio. Más bien está preocupado de cómo se va a sentir en la clase y qué se espera de él en el curso. Cuando se ha respondido positivamente algunas de estas preguntas podrá empezar a dedicar todo su esfuerzo a aprender el contenido.

- * ¿Me siento cómodo? ¿me siento bien? ¿me siento aceptado?
- * ¿Tengo claro lo que tengo que hacer para aprender en este curso?
- * La materia ¿tiene sentido para mí? ¿es importante? ¿para qué me sirve?
- * ¿Soy capaz de realizar lo que se espera de mí?
- * ¿Qué es exactamente lo que se espera de mí?

Seguramente estas son algunas de las preguntas que tratan de responderse muchos alumnos que se enfrentan a una situación de aprendizaje. Marzano et al.³³ plantean al profesor una serie de estrategias para ayudar al alumno a desarrollar actitudes y percepciones positivas hacia el aprendizaje. Resumimos aquí algunas de ellas:-

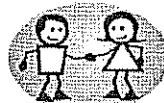
³³ Marzano, Pickering, Arredondo, Blackburn, Brandt y Moffett (1996) *Dimensiones del Aprendizaje*. Virginia: A.S.C.D.

Actitudes y percepciones	Aspecto a desarrollar	Estrategias
Frente al clima de Aprendizaje	Sentimientos de aceptación	- Establezca una relación con cada uno de los alumnos de la clase. - Revise sus propias actitudes. - Esfuércese para que su comportamiento sea justo y positivo. - Responda en forma positiva a las respuestas erradas o a las dificultades de los alumnos para aprender. - Proporcione oportunidades de trabajo cooperativo. - Enseñe a los alumnos estrategias para ganar aceptación de sus compañeros.
	Sentimiento de comodidad y de orden	- Fomente actividades físicas. - Permita que los alumnos fijen sus estándares de comodidad y orden. - Comunique las normas y procedimientos de la clase. - Establezca reglas claras, en forma colaborativa con los alumnos. - Manténgase alerta a las amenazas y malos tratos de compañeros y tome medidas para detenerlos.
Frente a la tarea de Aprendizaje	Percepción del valor de la tarea	- Fomente la confianza académica. - Relacione la tarea con los intereses y metas del alumno. - Pida a los alumnos que inventen tareas relacionadas con sus intereses y metas.
	Confianza en sus habilidades para cumplir con la tarea	- Proporcione retroalimentación positiva. - Enseñe a los alumnos a dialogar positivamente consigo mismo.
	Claridad y comprensión	- Identifique y comunique las conductas específicas que espera durante y después de completar la tarea. - Divida las tareas complejas en pequeños pasos.



Preguntas para pensar y discutir

1. Anteriormente en este capítulo, revisamos la motivación de logro. Explica la posible relación entre el clima de aprendizaje y la motivación de logro de los alumnos en la sala de clases.
2. ¿Podrías tú agregar algunas estrategias para crear climas emocionales que favorezcan el aprendizaje?
3. ¿Qué pueden hacer los alumnos para mejorar el clima de aprendizaje?



¿Quieres compartir tu aprendizaje?

Si quieres revisar tu comprensión acerca de las expectativas del profesor y la autoestima, forma un grupo con tus compañeros y desarrolla el taller N° 3



¿Quieres saber más?

- Arancibia, V., Maltes, S. y Alvarez, M.I. (1990) **Test de autoconcepto académico. Estandarización para escolares de 1° y 4° año de Enseñanza Básica**. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Beas, Josefina y Manterola, Marta (1990) "El desarrollo de la autoestima y el aprendizaje de las destrezas intelectuales en el aula". **XIII Jornadas de Psicología Educativa**. Antofagasta: Universidad del Norte.
- Coop, R. y White, K. (1980) **Aportaciones de la Psicología a la Educación**. Madrid: Anaya S.A.
- Cornejo, José (1995) **Monografías en Educación: Dialogando sobre educación**. Santiago: MACZ Impresores.



¿Quieres
saber más?

- Good y Brophy (1996) **Psicología Educativa**. México: McGraw Hill.
- Heussler, Isabel M. y Milicic Neva (1995) **Confiar en uno mismo. Programa de desarrollo de la autoestima**. Santiago: Edit. Dolmen.
- Manterola, Marta (1989) "El desarrollo del concepto de sí mismo: una experiencia de educación afectiva" **Revista Presencia** N° 30, Santiago.
- Marzano, Pickering, Arredondo, Blackburn, Brandt y Moffett (1996) **Dimensiones del Aprendizaje. Manual del profesor** Virginia: A.S.C.D.
- Reasoner, R. (1982) **Building Self-esteem** California: Consulting Psychologist Press Inc.
- Rosenthal, R y Jacobson, L (1968) **Pygmalion in the Classroom**. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Saffie, Nubia (1992) **¿Valgo o no valgo?** Santiago: Ediciones Paulinas.
- Schmuck, R. y Schmuck, P. (1978) **Hacia una Psicología Humanística de la Educación**. Madrid: Anaya S.A.
- Sprinthall, N, Sprinthall, R, y Oja, S. (1996) **Psicología de la Educación**. México: Mc Graw Hill.
- Voli, Franco **La autoestima del profesor**. Madrid: Xiana Color Gráfico.
- Woolfolk, Anita (1990) **Psicología Educativa**. México: Prentice Hall.

Los próximos tres capítulos los dedicaremos a revisar las distintas perspectivas que han desarrollado explicaciones respecto al **cómo se aprende**. Los diferentes enfoques que intentan dar cuenta de la adquisición del conocimiento humano se pueden rastrear hasta la Grecia clásica, pero para los propósitos de este texto no nos remontaremos tan atrás en el tiempo y sólo revisaremos el **resultado** de siglos de desarrollo del conocimiento que ha dado lugar a las diferentes teorías del aprendizaje desarrolladas por la Psicología Educativa. Cada vez son más las teorías que surgen, incluso dentro de un mismo enfoque, esto ha hecho que la confrontación entre estas diversas teorías haya sido constante.

No es la intención aquí imponer nuestro punto de vista o nuestra opción epistemológica, aunque el lector pueda inferirla del texto (y este sería un buen ejercicio de comprensión si está bien fundamentado). Nuestro objetivo es más bien presentar los planteamientos teóricos de diferentes autores, para que sea el mismo lector, guiado por su profesor, el que analice, discuta, compare, evalúe, haga opciones y las fundamente.

Por otra parte, el docente que emplee este texto como material de apoyo también habrá hecho su propia opción teórica, que seguramente se evidenciará en su acción pedagógica y que eventualmente podrá compartir con sus alumnos.

Por lo tanto, aquí no criticaremos ni polemizaremos, sólo nos esforzaremos en ser fieles a los planteamientos de cada autor.

Lo que sí encontrará el lector serán preguntas y ejercicios que le ayuden, por ejemplo, a establecer semejanzas y diferencias, a clasificar, a sacar conclusiones respecto a las teorías en estudio.