



Pedagogía en Educación Básica

Psicología Educativa

Ángel Bustos Balladares
Patricio Calderón Muñoz



UNIVERSIDAD
DE PLAYA ANCHA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VALPARAÍSO

Dirección de Programas Especiales y Asistencia Técnica

© **PSICOLOGÍA EDUCACIONAL**

**ÁNGEL BUSTOS BALLADARES
PATRICIO CALDERÓN MUÑOZ**

UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE PROGRAMAS ESPECIALES Y ASISTENCIA TÉCNICA

ISBN 956-7017-78-6

Registro de Propiedad Intelectual 106.696

Derechos exclusivos reservados para todos los países.

Revisión del Diseño Instruccional Unidad de Planificación Curricular
Dirección de Programas Especiales

Diseño Gráfico Unidad de Diseño Gráfico
Dirección de Programas Especiales

Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos mecánicos, ópticos o químicos, incluidas las fotocopias, sin permiso del editor, excepto citas en revistas, diarios o libros, siempre que se mencione la procedencia de las mismas.

Texto compuesto con *Tipografía ARIAL*.

Se terminó de imprimir la PRIMERA EDICIÓN en la Universidad de Playa Ancha, Avenida Playa Ancha N° 850, Valparaíso, Chile, en el mes de diciembre de 1998.

1ª reimpresión: abril de 1999.
2ª reimpresión: septiembre de 1999.
3ª reimpresión: agosto de 2000.
4ª reimpresión: junio de 2001.
5ª reimpresión: junio de 2002.
6ª reimpresión: junio de 2003.
7ª reimpresión: diciembre de 2003.
8ª reimpresión: mayo de 2004.
9ª reimpresión: enero de 2005.
10ª reimpresión: junio de 2005.
11ª reimpresión: diciembre de 2005.
12ª reimpresión: mayo de 2006.

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Ángel Bustos Balladares
Patricio Calderón Muñoz

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
Valparaíso - Chile

ÍNDICE GENERAL

PRESENTACIÓN	5
ORIENTACIONES PARA EL APRENDIZAJE	7
INVITACIÓN	9
OBJETIVOS GENERALES	10
DIAGRAMA DE ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS	11
UNIDAD DE APRENDIZAJE 1: «Características Psicológicas Principales del Alumno en Educación Básica»	13
UNIDAD DE APRENDIZAJE 2: «Cómo aprenden mejor los alumnos: lo que las Teorías de Aprendizaje Enseñan a los Educadores»	67
UNIDAD DE APRENDIZAJE 3: «Interacciones Sociales en Educación»	135
UNIDAD DE APRENDIZAJE 4: «Nuevo Enfoque para Enfrentar con Éxito los Problemas de Disciplina en la Escuela y la Motivación por los Estudios»	187
BIBLIOGRAFÍA	239

PRESENTACIÓN

Este libro pretende, básicamente, ayudarlo a formarse como un buen profesor. Este objetivo solo es posible de lograr si esta semilla cae en un terreno fértil.

Usted, a lo largo de sus páginas, va a encontrar muchas preguntas, algunas de las cuales se contestan inmediatamente y otras, la mayoría tal vez, exige que usted las responda en su cuaderno de trabajo para luego compararlas con la respuesta que los autores proponemos.

La intención, al proceder de dicha manera, es la de activar en su mente los conocimientos que usted tiene respecto del tema en cuestión; de esta manera pretendemos que usted tome conciencia acerca de lo que piensa sobre el tema, los elementos teóricos que maneja al respecto, la experiencia directa que ha tenido y la experiencia que han compartido con usted personas significativas en su vida, como cónyuge, pareja, pololos(as), amigos(as), etc.

La idea fundamental es propiciar entonces, la contrastación entre los planteamientos que aparecen a lo largo del libro, los cuales se presentarán acompañados del fundamento teórico correspondiente y de las experiencias de aulas escolares básicas, con las representaciones que usted tiene y, a partir de dicha contrastación y del posible conflicto cognitivo que se le genere, revisar lo que le resulte interesante, novedoso y con sentido y así luego modificar las representaciones que usted tiene, enriqueciéndolas con los nuevos conocimientos que le estamos proponiendo que incorpore en sus estructuras mentales con las que aprehende el mundo.

Deseamos que este trabajo intelectual se desarrolle con la máxima libertad y tranquilidad, que se sienta cómodo(a) y con el derecho de leer y releer lo que le estamos proponiendo como conocimientos de Psicología Educacional e incluso con el derecho de discrepar, siempre y cuando usted tenga buenos fundamentos teóricos y empíricos que le permitan sostener su punto de vista.

Le proponemos que lea con atención, apertura, tiempo y ganas de trabajar y así, de esta manera, facilitar la generación de aprendizaje de alta

calidad; es decir, aprendizajes que sean significativos, que tengan sentido, que perduren en el tiempo, que sean aplicables, que permitan resolver problemas del trabajo profesional al que se va a ver enfrentado más pronto que tarde.

¿Qué temas va a encontrar a lo largo de este libro? Se va a encontrar con cuatro temas principales. El primero de ellos es de las características psicológicas principales del alumno de Educación Básica. En este conocerá las características de los niños(as) de cada uno de los niveles, sobre todo aquellas con las que el profesor debe estar muy bien familiarizado para tomar las decisiones pedagógicas correctas, tanto en los niños pequeños como en los preadolescentes y adolescentes.

El segundo de ellos es el tema cómo aprenden mejor los alumnos, lo que las teorías de aprendizaje enseñan a los educadores; en este tema, como insinúa su nombre, se revisan las teorías que nos dan luces acerca de cómo aprenden los niños y que, por lo tanto, nos entregan pistas precisas acerca de cómo enseñarles para que tengan un aprendizaje provechoso y el profesor no se frustre en su intento. Trata de dejar claro, además, que son teorías que han surgido del trabajo en la realidad, en las salas de clases; es decir, que no se han elaborado en un escritorio, sino observando lo que ocurre en los establecimientos educacionales de Chile y de otras partes del mundo.

El tercer gran tema es el de las interacciones sociales en educación; muestra en forma detallada la importancia de las relaciones interpersonales en el proceso educacional, fundamentando de manera contundente la necesidad de los objetivos transversales y el papel central de los prejuicios, estereotipos y actitudes en la calidad de las relaciones entre los alumnos, entre los profesores y entre los profesores y alumnos. No deja duda de la necesidad de crear un clima afectivo favorable dentro de la sala de clases para optimizar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

El cuarto y último tema tiene relación con un nuevo enfoque para enfrentar con éxito los problemas de disciplina en la escuela y la motivación por los estudios. En esta unidad se continúa y se profundiza más en la necesidad de relaciones afectivas dentro de la sala de clases como un factor clave para conseguir dos objetivos básicos dentro del clima de aprendizaje: un buen comportamiento disciplinario de los alumnos y una buena motivación para el aprendizaje académico. Se insiste reiteradamente en la necesidad de invertir tiempo en las relaciones interpersonales y en crear las condiciones óptimas para que los alumnos y los profesores puedan gozar en la aventura de aprender unos y de enseñar los otros.

ORIENTACIONES PARA EL APRENDIZAJE

El módulo Psicología Educacional comprende cuatro unidades. La primera de ellas comienza realizando un análisis de las características psicológicas de los niños(as) de Educación Básica para continuar con algunas situaciones que ayudan a la resolución de problemas detectados en este nivel. La segunda unidad se aboca a la presentación de diferentes teorías de aprendizaje y las diferentes maneras en que el profesor puede valerse de ellas para ayudar a sus alumnos a aprender de manera más eficaz. La tercera unidad trata acerca de las relaciones interpersonales en la educación mientras la cuarta unidad se refiere a nuevos enfoques que pueden utilizarse para evitar problemas de disciplina y de falta de motivación de los alumnos para estudiar.

Por el carácter eminentemente teórico-práctico de este texto, le recomendamos que usted tenga una participación muy activa, no solo en el análisis reflexivo y crítico de la información sino tomando notas y escribiendo aquellas ideas que le irán surgiendo a medida que avanza en su estudio.

Obviamente, su interacción con el material y sus propias «ocurrencias» son muy importantes en el momento del aprendizaje. De esta manera, podrá aplicar significativamente las principales ideas, estrategias y acciones que aquí se proponen junto a las suyas, para que luego esta experiencia pueda replicarse con sus alumnos.

Además, con el fin de lograr los diferentes objetivos de este módulo, le sugerimos:

- No solo leer la información, sino reflexionar acerca de ella.
- Contar con un cuaderno de trabajo para tomar notas y realizar todos aquellos ejercicios que se sugieren o que usted mismo determine.
- Usar material adicional -papel, lápices de diferentes colores, etc.- al momento de analizar y reflexionar sobre el conocimiento que va adquiriendo para trasladarlo a resúmenes, cuadros, gráficos, llaves, esquemas o dibujos que le ayuden a recordar su *propia organización* de lo aprendido.

- Entregar explicaciones de lo aprendido mediante el parafraseo; esto es, hacer uso de sus propias palabras, utilizando sinónimos, explicaciones breves de los nuevos conceptos que va aprendiendo y todo... ¡en su estilo!

A propósito, usted mismo puede elegir estrategias de aprendizaje con las que se sienta cómodo(a), para aprender en su estilo y ojalá disfrutar de ellas.

- Creer que va entendiendo, comprendiendo y aprendiendo la información. Tener conciencia de ir avanzando en el logro de habilidades y de conocimiento es un paso esencial para la autoevaluación y el aprendizaje personalizado.
- Entretenerse con lo que hace. Imagínese los momentos en que deberá aplicar las ideas que aquí se presentan.
- Conectar en forma consciente el conocimiento anterior con el que se desea adquirir.
- Prever el futuro pensando en cómo usar el conocimiento adquirido. Es como ser capaz de imaginarse escenas del mañana cuando nos corresponda practicar en nuevos contextos lo aprendido.
- Compartir lo aprendido con colegas, amigos o familiares. Recrear los conocimientos en diferentes contextos es una excelente práctica.
- Enriquecer, con sus experiencias, las estrategias y sugerencias de actividades.

Por último, pero no por eso menos importante, debe tomar conciencia de que usted tiene una forma de entender los fenómenos diarios y una teoría acerca de lo que debe hacerse. Este módulo pretende enriquecer y, si es posible, modificar esa teoría. Si usted está atento para reestructurarla, en el futuro, cuando enseñe, va a operar con una teoría que realmente ha sido probada y motivada para que su trabajo avance hacia procesos y resultados de real eficacia.

INVITACIÓN

¿Qué le sugiere una invitación?

¿Qué invitaciones usted acepta gustoso(a)?

En cierta forma una invitación es una solicitud para estar acompañados. Precisamente el libro que tiene al frente se escribió pensando en que usted estaba a nuestro lado. ¡Siempre lo sentimos así! De hecho, todas las veces que interactuamos en equipo para preparar de mejor forma este escrito, usted estaba presente, dialogando con nosotros -en nuestra imaginación- para que hiciéramos de este trabajo una «invitación seductora» que alentara, estimulara, motivara e incitara no solo a seguir con nosotros, sino a continuar hasta el final.

Usted «seguirá sintiendo» -con su presencia- que muchísimos casos, ejemplos, situaciones de la vida diaria son conocidos, ya sea a través de observaciones o por su experiencia directa. Queremos -entonces- invitarle a que viva las sensaciones de cada uno de los personajes, que se compenetre en ellos, a través de procesos afectivos-emocionales; así podrá entender mucho mejor la teoría que intenta explicar estos hechos que se dan continuamente en el quehacer educacional.

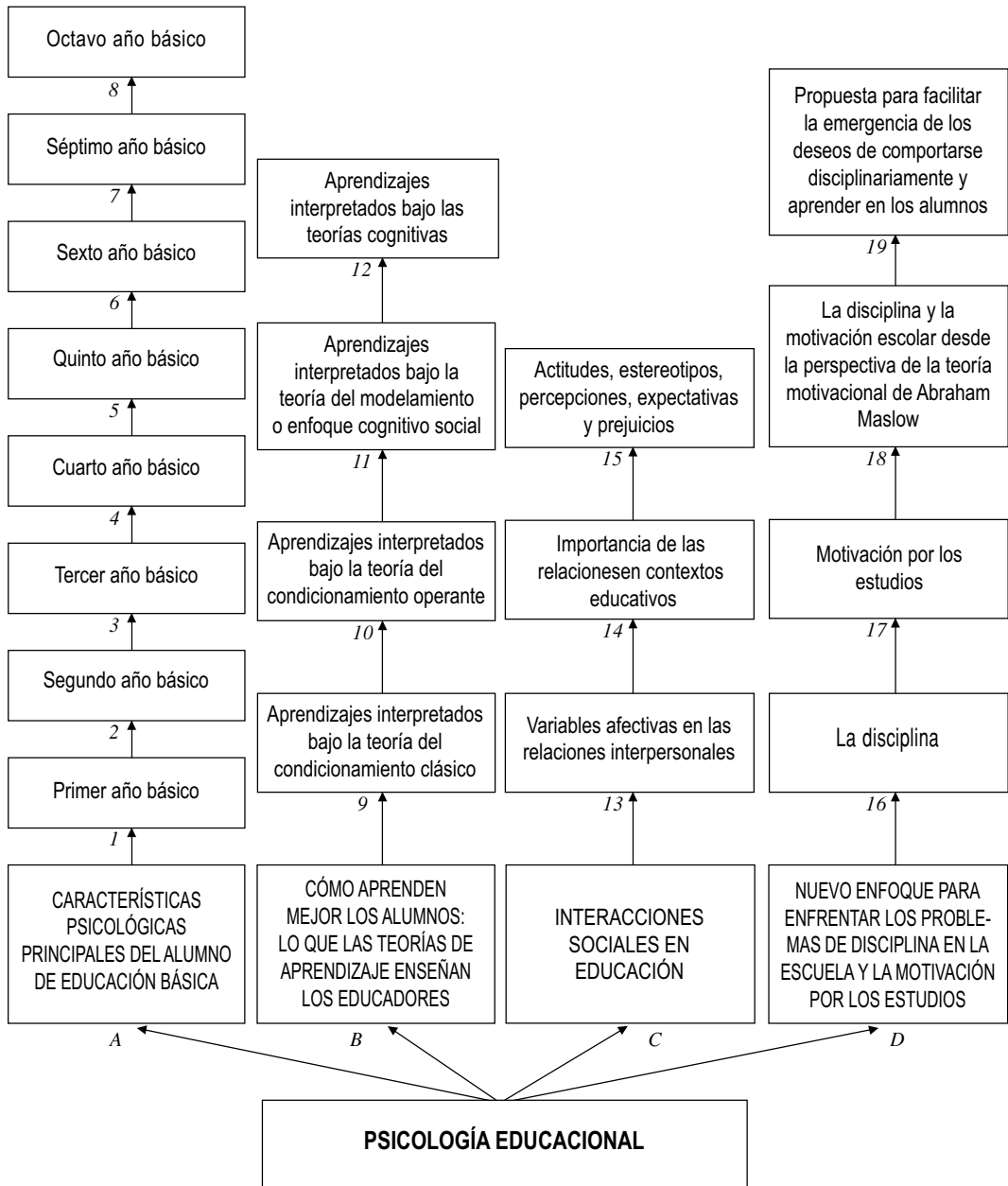
Por lo tanto, nuestra invitación no es para que usted se una a nosotros, los autores, en estos precisos momentos, sino a que permanezca unido(a) en una interacción cada vez más fructífera a través de la cual ambos -profesores y alumnos- nos podamos nutrir mutuamente de nuestras experiencias.

Los autores

OBJETIVOS GENERALES

- Conocer en forma específica las características biopsicosociales de los alumnos de educación básica.
- Comprender la estrecha relación entre las teorías de aprendizaje y las formas metodológicas derivadas de ellas.
- Proponer diversas formas alternativas en que pueden establecerse y mejorarse las interacciones sociales en educación.
- Aplicar enfoques de comprobada eficacia para enfrentar con éxito los problemas de disciplina y de motivación por los estudios en los alumnos de educación básica.

DIAGRAMA DE ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS



Este diagrama tiene por finalidad mostrar la organización de los contenidos del módulo. Las letras indican los nombres de las unidades de aprendizaje y los números señalan la secuencia de los contenidos.

Unidad de aprendizaje 1:

**«Características Psicológicas Principales
del Alumno de Educación Básica»**

Ángel Bustos Balladares

ÍNDICE ESPECÍFICO

Unidad de aprendizaje 1: «Características Psicológicas Principales del Alumno de Educación Básica»

Introducción	15
Objetivos Específicos	16
Contenidos	16
Desarrollo temático	
1. Primer año básico	17
2. Segundo año básico	24
3. Tercer año básico	28
4. Cuarto año básico	30
5. Quinto año básico	35
6. Sexto año básico	38
7. Séptimo año básico	44
8. Octavo año básico	48
Resumen	51
Glosario	55
Autoevaluación	56

INTRODUCCIÓN

En esta unidad hemos querido consignar y reforzar las principales características psicológicas de los niños de educación básica de nuestro país, con el fin de ayudar a los maestros en forma precisa, a comprender cabalmente los procesos de desarrollo afectivo, social, y cognitivo de sus alumnos, para que puedan tomar mejores decisiones en el trabajo diario con ellos.

Las edades de los niños de Educación General Básica en Chile van desde alrededor de los 6 años, en primer año básico, hasta los 14 años aproximadamente en 8° básico. Sin embargo, es necesario tener presente que es posible encontrar niños de menos de 6 años en primer año y jóvenes de más de 14 años en 8°.

A través de esta unidad estaremos haciendo una visita imaginaria a cada uno de los cursos que componen la Educación Básica. En este recorrido analizaremos las conductas típicas que presentan los alumnos e identificaremos las causas que las provocan.

Destacaremos el rol de la familia tanto en la conducta individual y grupal del niño como en su desarrollo afectivo y cognitivo.

Enfatizaremos, asimismo, la importancia que tiene el logro de los objetivos para el alumno antes de ingresar al Segundo Ciclo de Educación Básica, así como la responsabilidad que le cabe tanto al profesor como a los padres de servir como orientadores y modelos para el desarrollo normal de los niños.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir las conductas normales que caracterizan el desarrollo de los alumnos desde primer año hasta octavo año básico.
2. Identificar el comportamiento profesional que debe presentar el profesor ante algunas conductas de los alumnos que resultan más difíciles de abordar para el lego.
3. Valorar y reconocer positivamente la acción de la familia en los logros educativos.
4. Aprender las implicaciones pragmáticas del ingreso del alumno de Educación General Básica al período, denominado por Piaget, de las operaciones formales.

CONTENIDOS

- Primer año básico.
- Segundo año básico.
- Tercer año básico.
- Cuarto año básico.
- Quinto año básico.
- Sexto año básico.
- Séptimo año básico.
- Octavo año básico.

DESARROLLO TEMÁTICO

1. Primer año básico

Si hacemos un rápido recorrido por las salas de un establecimiento de Educación Básica, encontraremos alrededor de 40 ó 45 niños en cada una de ellas junto a un esforzad(a) profesor(a). Acerquémonos -entonces- para mirar qué sucede en estas aulas.

Observamos a la totalidad de los niños con muchos deseos de jugar y gran interés por aprender.

¿Está Ud. de acuerdo con la aseveración anterior?

Si usted ha trabajado o ha observado niños de Primer año, lo más probable es que discrepe de ella, y tiene toda la razón. Lamentablemente en cada sala de clases de este nivel, así como en salas de otros niveles, encontramos muchos niños solo con deseos de jugar y muy poco o ningún interés por aprender.

¿Por qué hay tantos niños que no tienen deseos de aprender?, ¿qué puede hacer el profesor de manera efectiva, en la sala de clases, para hacer madurar a los alumnos y lograr que se preocupen con deseos y entusiasmo por aprender? Estas preguntas serán respondidas en forma amplia a lo largo de las páginas de este libro.

Sin embargo, lo natural es que el niño tenga deseos de aprender y de jugar, de jugar y aprender; pues una de las maneras más productivas que los niños tienen de aprender y asimilar el mundo es a través del juego, por lo tanto aprender y jugar no son procesos independientes entre ellos. Es más, las diversas teorías que han surgido después de observar a muchos niños en distintas situaciones y diversas culturas sugieren que el juego es una excelente manera de aprender y de practicar lo aprendido.

El juego no es una actividad que dificulte el aprendizaje, es una manera de aprender a relacionarse con el mundo de un modo natural y gozoso.

Como método de enseñanza, el juego es percibido por el niño como una actividad placentera, dado que al minimizar la gravedad de los errores, no presentará el niño consecuencias frustrantes.

Bruner (Allen, Sylvia; Bustos, A. y Robert, R. 1997), psicólogo norteamericano, seguidor de las ideas principales del biólogo y psicólogo suizo, Jean Piaget, señala que es a través del juego como los niños manifiestan su imaginación, aprenden las características específicas de su cultura, desarrollan habilidades y aprenden comportamientos.

Piaget (1978), por su parte, considera el juego infantil como “una forma de aprender acerca de nuevos y complejos objetos y hechos, habilidades, y una manera de integrar el pensamiento con las acciones”.

También es normal que estos niños tengan una capacidad de concentración muy breve, concentración que disminuye más todavía si el niño tiene hambre o siente la necesidad de ir al baño. Es por esta razón que algunos psicólogos recomiendan que se le permita al niño servirse su colación, de manera ordenada por supuesto, y también que vaya al baño las veces que lo necesite, pues de esta forma recupera su capacidad de atender en clases.

No obstante, algunos profesores temen que los niños se aprovechen de esta situación y se demoren mucho en volver a clases. Las observaciones realizadas en muchos establecimientos educacionales parecen confirmar el temor de muchos profesores; una cantidad importante de alumnos pide permiso para ir al baño, pero en realidad lo que buscan es salir de la sala de clases.

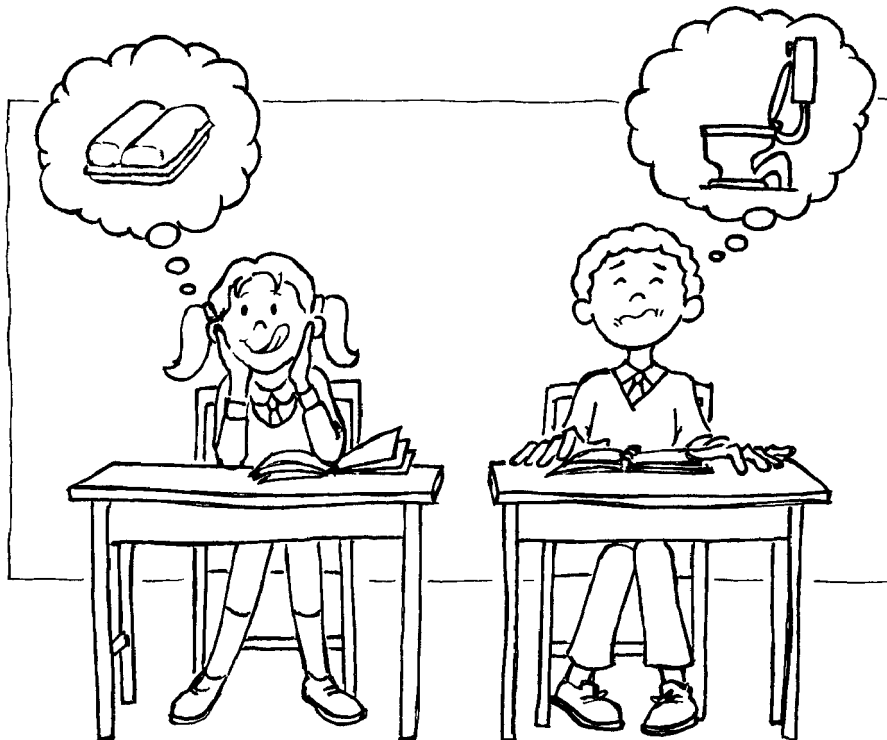
En un taller sobre Autoestima que fue desarrollado durante el año 1998, los profesores de aula sostenían con el psicólogo con que estaban trabajando una conversación similar a la siguiente:

Profesor 1: Tú dices que habría que autorizar a los niños a ir al baño las veces que ellos quisieran durante el desarrollo de las clases. Temo que una medida de esa naturaleza provoque un caos.

Profesor 2: Yo pienso que tú no conoces a los niños, tú autorizas a que salga al baño uno de ellos y van a querer ir todos.

Profesor 3: Además de lo que han dicho mis colegas tú tienes que considerar que a los niños hay que ir a buscarlos al baño porque se distraen y pueden quedarse largo rato jugando, conversando o haciendo cualquier cosa.

Psicólogo: En una investigación (Moreno, 1996) que se acaba de presentar en la Universidad se demuestra que el autorizar a los niños a satisfacer sus necesidades, de una manera ordenada, no genera en los niños las conductas que ustedes acaban de describir, siempre y cuando los alumnos en la sala de clases se entretengan más y lo pasen mejor que en el baño.



Es recomendable que el niño pueda satisfacer sus necesidades fisiológicas lo más pronto posible, por supuesto que de manera ordenada y no caótica.

FIGURA 1

Algunas preguntas que debemos hacernos en los casos en que los niños tienden a quedarse en el baño o en el patio son las siguientes: ¿por qué el alumno prefiere salir de la sala de clases? ¿Es psicológicamente correcto obligarlos a volver a la sala de clases? ¿Lo más adecuado es permitirle que se quede afuera hasta que desee volver?

Estas preguntas también serán respondidas en el capítulo acerca de la disciplina. Por ahora, afirmaremos que si la clase está interesante para el niño y se han establecido buenas relaciones con su profesor, el riesgo que el niño prefiera quedarse fuera de la sala tiende a reducirse a un nivel mínimo.

¿Qué niño, aún cuando la clase esté muy interesante, podría preferir quedarse afuera de la sala, o estando en la sala optaría por pararse, golpear a un compañero, insultar al profesor, distraerse, distraer a los demás, etc., y en definitiva no trabajar?

Los estudios con respecto al mal comportamiento de los niños permiten afirmar con toda seguridad, que a estos niños algo les pasa, algo muy poderoso está bloqueando sus deseos de aprender y, a veces, hasta de jugar. Cuando ha disminuido o desaparecido el deseo de jugar de un alumno el profesor debe preocuparse seriamente de él y comunicárselo en forma urgente a sus padres; es necesario estudiar qué le está sucediendo a ese niño.

Si bien es cierto el comportamiento del niño tiene muchas causas (es poli causado), es útil saber que existen algunos factores que con mayor frecuencia están alterando el comportamiento de estos y son relativamente manejables por los padres y profesores; estos factores son: enfermedades benignas, conflictos en la familia y conflictos en la escuela.

- **Enfermedades benignas**

El niño de este curso, que tiene entre seis y siete años, es muy susceptible de contraer una serie de enfermedades, tales como: peste cristal, paperas, rubéola, etc. Generalmente, estos males no presentan mayores complicaciones, pero como van acompañados de fiebre, dolores, pérdida de apetito, y decaimiento del ánimo, hacen que el niño pierda sus deseos de jugar y su interés en las actividades escolares, por muy entretenidas y significativas que estas sean, finalmente el niño debe quedarse en cama hasta recuperarse.

Los profesores y también los padres deben estar muy atentos a las frecuentes enfermedades que presentan los niños en estas edades, pues esto permite entender y tomar las medidas adecuadas cuando el niño las presenta y además advertir a los demás apoderados ya que se propagan rápidamente por ser de fácil contagio. Por supuesto que el comportamiento de los niños enfermos y su deseo de estudiar estarán definitivamente alterados.

- **Conflictos en la familia**

La forma en que la familia afecta el desarrollo de los niños es un tema muy amplio y complejo. Aquí presentaremos solo un caso muy típico que se da en este nivel y que realmente influye en la conducta del niño; nos referimos al momento en que el niño se dispone a partir al colegio.

Precisamente, en tal momento lo más deseable e ideal es que el niño vaya acompañado de su madre y de su padre. Si no fuese posible que ambos lo acompañen, entonces es conveniente que se despida de los dos en su casa, antes que se vaya, lo pasen a buscar o se lo lleve alguno de los dos padres al colegio. Lo más importante es que este chico vea y sienta que la relación entre sus padres está bien, contentos el uno con el otro, de verdad, no simulando que está bien. Así, el niño entrará tranquilo a la escuela, jugará animosamente y logrará concentrarse en clases.

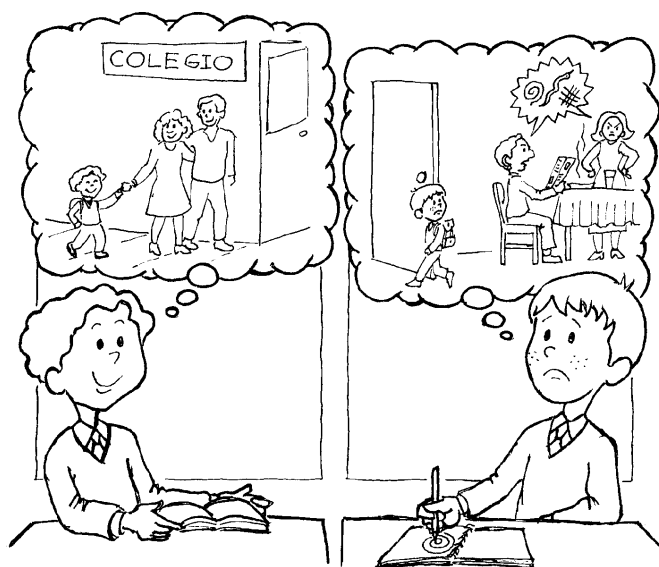


FIGURA 2

¿Cuántos niños, de un curso de 40-45 alumnos, concurren a su escuela en estas condiciones de tranquilidad? Responda esta pregunta y convérsela con personas que estén cerca de usted y que tengan interés en el tema. Dedique una media hora a conversar y pensar sobre la respuesta a esta pregunta.

Aquellos niños, que antes de irse a su escuela ven a sus padres pelear o con la cara seria y tensa, y/o los escuchan agredirse verbalmente o los ven dándose manotazos, comienzan *inevitablemente* a recordar lo que vieron o escucharon al momento de entrar a la sala.

Es común que les vuelvan las imágenes a su mente de los últimos momentos en que vieron a sus padres: rostros enojados, hablándose con molestia, de malos modos, y luego, continúa imaginándose lo que podría estar sucediendo en la casa o lo que pasará esa misma tarde o noche. He aquí, entonces, otra causa que explica el hecho de que algunos niños lleguen distraídos, sin deseos de aprender, y algo agresivos.

¿Qué debe hacer el profesor cuando uno o más de sus alumnos llega a la sala de clases distraído, sin deseos de trabajar y algo agresivo? Anote su respuesta y reflexione sobre ella, pues le permitirá tomar conciencia de la reacción que usted podría tener en una situación como la descrita.

A propósito de la llegada de los alumnos en este estado, con cierta frecuencia se produce una interacción profesor-alumno parecida a lo siguiente:

Profesor: (Dirigiéndose al niño que está con una actitud desagradable, no abre su cuaderno, está con la mirada como perdida). ¿Qué le pasa a usted? Abra su cuaderno y póngase a trabajar. A la escuela se viene a estudiar. No me haga perder el tiempo ni distraiga a sus compañeros.

Alumno: Solo escucha en silencio, abre el cuaderno, sus ojos se llenan de lágrimas... no entendió mucho lo que pasó. No tiene muy claro por qué lo retaron. Ve que el profesor se aleja y la clase continúa y se pone a pensar nuevamente sobre sus padres.

Un porcentaje importante de profesores tiene una reacción de frustración, desencanto y muchas veces de molestia ante estos alumnos. Esta reacción del profesor se debe a la atribución inadecuada del origen de la

conducta que este presenta; como tal la conducta es atribuida a «flojera e irresponsabilidad», el educador intenta hacer salir al alumno de dicho estado reprochándolo, amenazándolo, advirtiéndole posibles consecuencias de su conducta, pues piensa que este presenta dicha conducta de manera consciente y voluntaria y que en el momento en que quisiera podría modificarla. Esto no es así; el comportamiento de flojera e irresponsabilidad en los niños es un síntoma con el cual el niño no puede luchar, es una condición que se le impone y no está dentro de sus posibilidades cambiar dicha situación. El tema se profundizará en la unidad acerca de la disciplina.

Ante este tipo de conducta en los niños, el profesor debe acercarse cálidamente, amorosamente, con tranquilidad, siempre buscando el diálogo amistoso con el niño, ayudándolo a reflexionar sobre lo que le puede estar pasando.

- **Problemas en la escuela**

Los problemas que a un niño de primer año básico le preocupan en su escuela están estrechamente relacionados con la persona del profesor. Para los niños de este nivel la figura del profesor es fundamental. Lo que el profesor dice o hace es lo correcto; por lo tanto, el profesor debe estar muy consciente de esta actitud del niño para realizar las intervenciones pedagógicas adecuadas y así el niño se sienta feliz de ir a su escuela.

Si el profesor grita, maltrata verbalmente, amenaza, castiga, descalifica, etc., a lo menos se producen dos efectos indeseables: los alumnos consideran legítimo gritar, maltratar verbalmente, amenazar, castigar, descalificar, tanto a sus compañeros como a los adultos, entre estos al profesor, y la relación con el profesor se transforma en el problema más grande que un alumno puede tener en la escuela.

Un niño con temor a su profesor tiene muchas dificultades para aprender, su capacidad de concentración disminuye bruscamente y siente el deseo de volver rápidamente a su casa.

Es primordial que los profesores tengan el conocimiento de que si les producen temor a sus alumnos se altera la calidad de la relación con ellos, disminuye la capacidad de aprendizaje de los niños y aumenta el deseo de irse a sus casas.

Así tenemos entonces que si el niño está libre de enfermedades, las relaciones entre sus padres están dentro de los límites aceptables para él, se siente acogido por su profesor y no siente miedo hacia él, lo más probable es que presente deseos de aprender y su disciplina en la sala de clases sea bastante adecuada.

Finalmente, es oportuno en este momento insistir en que todos los niños de primer año básico están deseosos por aprender y que el profesor tiene que estar muy atento para utilizar las metodologías más adecuadas de enseñanza para que los alumnos puedan lograr los aprendizajes que los lleven a avanzar en el logro de los objetivos del NB1, para los cuales tienen hasta el término del 2º año básico.

Como aconseja el Ministerio de Educación, en el libro “Diez recomendaciones para una escuela donde todos aprenden”: “Cada educador está estrechamente implicado en el éxito de sus alumnos y en la eficacia de su enseñanza, para lo cual debe buscar constantemente nuevos medios. Y favorecer el éxito es una dinámica que hay que retomar permanentemente, en la que el educador compromete su ser y donde el niño no es *otro*, sino que una persona humana interpelando a otra persona humana formada profesionalmente para garantizar su evolución y su éxito”.

2. Segundo año básico

Si observamos la sala de clases de este curso, veremos las mismas situaciones del curso anterior pero con alumnos más adaptados a las reglas de la escuela. Los niños han comenzado a adquirir ciertos hábitos escolares y de higiene, hábitos que para consolidarse necesitan, además de la formación que les da el profesor y del apoyo imprescindible de sus padres. Si estos están muy ausentes de la actividad cotidiana de su hijo, el desarrollo de este y el logro de todos los aprendizajes que la escuela está propiciando, se hacen más lentos o definitivamente no se alcanzan, con lo que puede producirse un círculo vicioso muy agotador y generador de mucha angustia.

Sistema de interacciones verbales frecuentes entre el profesor, el apoderado y el alumno:

Profesor: Clarisa, pásame su libreta de comunicaciones. Le voy a escribir la siguiente comunicación y mañana no entra a clases si no la trae firmada: Señor apoderado, comunico a usted que su pupila ha tenido muy mal rendimiento en las últimas pruebas, lo cual significa que ella es floja, tonta o ambas cosas. Le envío la presente comunicación para que usted tome las medidas “pertinentes”. Atentamente, su profesora, Sra. Rosa.

Apoderado: ¡Clarisa!, ven para acá. Mira chiquilla de porquería, otra vez tu profesora mandó una comunicación diciendo que eres una floja y tonta más encima. ¿Por qué me haces pasar tanta vergüenza? ¡Clarisa!, házme caso, ven porque te voy a pegar para que aprendas y de una vez por todas hagas tus tareas y estudies.
(La madre comienza a tomar las medidas que ella entiende como las “pertinentes”).

Clarisa: (Llorando dice) Pero si yo no sé como se hacen las tareas... yo las hago, pero me las encuentran mala, y yo también estudio, pero *se me le olvíá too po*.

Madre (apoderado): ¡Cállate!, más encima te estás poniendo contestadora. ¡Anda a hacer tus tareas será *mejor*, porque o si no te voy a volver a pegar y ¡cállate!

Clarisa: (En una esquina de una pequeña mesa. Llorando y sintiendo mucha rabia, pena y sensación de abandono, pues no hay nadie que a sus siete años la esté apoyando).
No sé qué hacer. No entiendo esta custión. Mañana me van a retar de nuevo y me van a mandar otra comunicación.

Al otro día, la profesora le envía una nueva comunicación al apoderado.

“Señor apoderado: Le envío esta comunicación, pues su hija no entiende que tiene que venir con todas las tareas hechas y bien hechas y además tenía que preparar el dictado y no contestó nada.

Si Clarisa no entiende que tiene que hacer sus deberes académicos, me voy a ver en la obligación de ponerla condicional. Atentamente, su profesora Sra. Rosa.

Por supuesto, una interacción de esta naturaleza no tiene muy buen pronóstico.

El círculo vicioso tiene aproximadamente la siguiente forma: El profesor le reclama a los padres que su pupilo no ha logrado consolidar sus aprendizajes, que por favor tomen las medidas del caso; los padres le llaman la atención al niño y a veces lo castigan físicamente dándole la orden de que debe preocuparse más de sus tareas y de sus trabajos.

El niño apenado trata de hacer sus tareas, pero requiere, más que la vez anterior, de alguno de sus padres y como estos están muy ocupados, nuevamente no consolida sus aprendizajes o no hace sus tareas y trabajos.

Por supuesto el profesor nuevamente exigirá la presencia de los padres para hacerles notar que los problemas de rendimiento y responsabilidad del niño aún continúan y por el contrario parece que todo tiende a empeorar.

Los padres reprenden a su hijo con mayor energía, la pena comienza a invadir al niño y se desvanecen más sus deseos de aprender. Ahora el niño necesita un notable apoyo de sus padres, pues debe vencer la enorme pena que tiene antes de comenzar a trabajar para lo cual requiere sentir muy cerca el cariño de sus padres, pero como estos están muy molestos su actitud es de lejanía a lo que se agrega que no tienen tiempo para dedicarle a su hijo, lo que complica más la situación que se va estructurando.

En este momento tenemos al niño desmotivado y resentido con su profesor y sus padres; a los padres molestos con su hijo y con el profesor y al profesor inquieto por los resultados del alumno y molesto con los padres por no dedicarse como corresponde al niño.

Todo el mundo está sufriendo y va a continuar sufriendo, pues el círculo vicioso no puede ser cambiado por el niño, debe ser cambiado por los adultos.

El niño de segundo año básico aún no está en condiciones de desarrollar su trabajo escolar en forma independiente; requiere de la compañía de un adulto que lo anime para poder hacer sus deberes escolares. Cuando los padres le exigen a un niño de alrededor de 7-8 años que se haga cargo de sus responsabilidades con la escuela en forma autónoma, este tiende a fracasar, no porque el niño desee fracasar, sino porque no tiene la capacidad de trabajar solo. Los niños progresan desde su dependencia absoluta cuando

son recién nacidos hacia la independencia cuando son jóvenes y se sienten capaces de hacer todas las cosas en forma independiente y autónoma. Pero este tránsito es lento, el niño va conquistando su independencia paso a paso, gradualmente le va pidiendo a los adultos que se retiren para intentarlo solo, y cuando logra dar un paso hacia su independencia lo goza, lo disfruta, lo comparte y lo comunica, diciendo “soy capaz de hacerlo solo”, “mamá o papá, lo logré”, “déjenme a mí, yo sé hacerlo solo”, “no te preocupes, papá, lo hago solo y después tú me lo revisas”, etc. Mientras el niño solicite ser acompañado, debe tener una persona afectiva, a su disposición.

En esta etapa de sus vidas, los niños son muy sensibles al estilo de su profesor; por ejemplo, si el maestro es bueno para gritar, los alumnos «se ponen buenos» para gritar; si el profesor es muy relajado, los niños se comportan relajados, etc. en otras palabras, los niños comienzan a reflejar la manera de ser de su profesor. Los alumnos imitan a sus profesores, sobre todo a los profesores del mismo sexo; así las niñas imitan la forma de vestirse, de hablar, de gesticular de su profesora y los niños imitan a su profesor.

En este curso comienzan a perfilarse los niños que podrían ser considerados «candidatos» a ser enviados al educador diferencial. Sin embargo, aún *no es posible* hacer un diagnóstico de un niño con trastornos de aprendizaje; por lo menos el niño debería tener tres años de escolaridad normal sin dificultades emocionales por conflictos en el hogar ni problemas de origen pedagógico (rotación excesiva de profesores, metodología inadecuada, etc.) en la escuela. Si se cumplen estas condiciones y sin embargo el niño presenta dificultades para lograr sus aprendizajes como la mayoría de sus compañeros, recién entonces puede ser requerida una evaluación para estudiar la existencia de un posible trastorno del aprendizaje, aunque no estaría demás una evaluación intelectual realizada por un psicólogo.

En general, en segundo año los niños terminan de consolidar el aprendizaje de la lectura y escritura, y la formación de hábitos escolares y de higiene y su lenguaje se encuentra bastante desarrollado; sin embargo, todavía es posible que algunos, sobre todo los varones, presenten dificultades para articular algunas palabras, tales como: “poblema” en vez de “problema”, “ataldecer” en vez de “atardecer”. Este tipo de dificultades son normales en los niños que pertenecen a familias de nivel socio cultural bajo. El lenguaje evoluciona bien en estos casos, sin necesidad de tratamiento especializado, si el profesor realiza en forma intencional una articulación de la palabra un poquito más marcada que lo habitual.

La disciplina se hace más controlable por el profesor, siempre y cuando se sigan manteniendo las buenas relaciones profesor-alumno. También en este nivel, algunos alumnos comienzan a destacarse por la rapidez en su trabajo y otros por su lentitud. Para unos y otros deben buscarse estrategias metodológicas adecuadas; de lo contrario comenzará a gestarse un problema que puede hacer que el profesor se sienta muy abrumado.

El profesor en este nivel tendrá que tomar decisiones importantes, muy bien fundamentadas pedagógicamente, cuestión que resultará más o menos fluida dependiendo de la forma en que se desarrolló el proceso de evaluación a través del año. Los niños que, a pesar de las diferentes estrategias de aprendizaje que el profesor haya trabajado y del apoyo que hayan recibido de sus padres o de otros familiares, no logren los objetivos del NB1 de manera sólida tendrán que realizar nuevamente 2º básico.

Es riesgoso para el niño ser promovido a 3º básico sin haber logrado de una buena manera los objetivos del nivel y es de una gran responsabilidad profesional dejar repitiendo a un alumno por haber realizado un proceso pedagógico de enseñanza o de evaluación deficiente.

En los niños del primer nivel (NB1) es muy importante para lograr un rendimiento óptimo que el profesor flexibilice el tiempo de aprendizaje para cada niño teniendo en cuenta que su capacidad de atención permanente no sobrepasa los 15 minutos hacia los 7 años y la capacidad diaria de trabajo intelectual es de alrededor de 2 horas.

3. Tercer año básico

Tal vez es este el nivel más tranquilo del primer ciclo de enseñanza básica. Los hábitos escolares se han establecido en la mayoría de los niños, es decir, en aquellos que se han dado las condiciones de motivación para el aprendizaje (estar libre de enfermedades, buenas relaciones en su hogar y buenas relaciones con su profesor). Los aprendizajes de la lectura y escritura están terminando de consolidarse; el niño ha desarrollado relaciones afectivas con sus compañeros y, en general, «lo pasa bien».

Aquellos niños que aún no aprenden deben ser enviados a un educador diferencial, quien -a su vez- podrá remitirlo al especialista que corres-

ponda para que entregue las pautas necesarias que hagan colaborar tanto a padres como profesores en la superación de la dificultad que el niño está presentando.

Las investigaciones en el campo de la educación diferencial son categóricas al señalar que la recuperación de un niño con dificultades específicas de aprendizaje es significativamente mejor y más rápida en los niños que reciben la colaboración de sus padres, además del trabajo con el especialista, que aquellos que trabajan solo con el especialista y por una razón u otra los padres no participan en el tratamiento.

Los contenidos de los programas son todavía bastante concretos y los niños, en general, trabajan bien.

Los alumnos de este nivel confían mucho en su profesor y les agrada que este destaque sus avances escolares, especialmente las habilidades y destrezas psicomotrices, que son cada vez más perfectas; los buenos alumnos se observan muy seguros, con mucha personalidad y muy atentos a las instrucciones de los profesores; por el contrario, los alumnos de aprendizaje lento pueden ser reconocidos visualmente, pues son actitudinalmente inseguros, un poco tímidos y se distraen con facilidad.

A los niños con dificultades de aprendizaje, si no tienen miedo de ser ridiculizados por sus compañeros o por el profesor, les gusta participar en clases, responder las preguntas, dar a conocer lo que saben con el mismo entusiasmo que los alumnos con mayores habilidades para aprender.

Los alumnos son capaces de manejar los conceptos de derecha e izquierda, y ubicarlos en el espacio, ya sea con relación a su cuerpo o al de los demás; es decir, su sistema nervioso ha madurado lo suficiente como para tener un buen dominio de su psicomotricidad y de su ubicación espacio temporal.

Su lenguaje está perfectamente desarrollado y puede aprender con facilidad nuevo vocabulario. Deben haber desaparecido todas las dificultades para articular las palabras y, si se le da la oportunidad, puede aplicar nuevas palabras correctamente.

La ejemplificación de los contenidos que el profesor desea que sus alumnos aprehendan debe ser muy concreta; por lo tanto, se deben evitar los ejemplos abstractos.

Comienza a interesarse por jugar en grupo. Se siente mal si sus compañeros manifiestan rechazo hacia su persona. El profesor debe estar atento para ayudar a que las relaciones entre los niños sean fluidas.

Los padres de los niños comienzan a instruir a estos para que se junten con un niño y no con otro; lo cual perturba las relaciones entre los niños.

El profesor debe conversar con los padres y /o apoderados, pidiéndoles que promuevan en sus hijos y / o pupilos solidaridad, compañerismo, tolerancia, valores que les permitirán a los alumnos tener un buen desarrollo en las relaciones con sus pares y en el futuro ser una mejor persona.

Los padres que motivan a sus hijos para juntarse con algunos compañeros y no con otros, por una u otra razón, están enseñándoles a sus hijos, sin pensarlo ni desearlo tal vez, a discriminar a los demás, a tener una actitud de poca tolerancia y poco compañerismo, actitudes que el niño va a practicar con sus compañeros, con sus amigos del barrio, con sus hermanos y en el futuro incluso con sus padres.

Por supuesto, el profesor debe dar el ejemplo y por lo tanto no discriminará a los alumnos por ninguna razón, y se comportará con ellos de manera tolerante, generosa, solidaria, paciente, cooperadora, etc.; en suma, los amará.

4. Cuarto año básico

Al cursar el cuarto año, el niño se ha integrado absolutamente al sistema escolar. Su *autoimagen* se perfila de manera muy intensa; por lo tanto la actitud con que trabaja en clases y en su casa va a depender en gran medida de lo que piensa acerca de sus capacidades. Dirá, por ejemplo, «Yo sé que soy capaz de aprender» o «Me cuesta entender y hacer las tareas».

Este alumno puede trabajar concentradamente durante varios minutos; es cada vez más responsable para hacer sus tareas, hábito que se desarrolla de manera muy notable cuando encuentra apoyo a sus preguntas, y cuando tiene los materiales necesarios (cartulina, lápices, cuadernos, goma, etc.).

Si no existe apoyo, el alumno se torna irresponsable con sus deberes igual como él siente que los adultos se comportan con él, es decir, irresponsables con las cosas que él necesita. El trato que tiene con sus profesores refleja el trato que ellos y sus padres tienen hacia él.

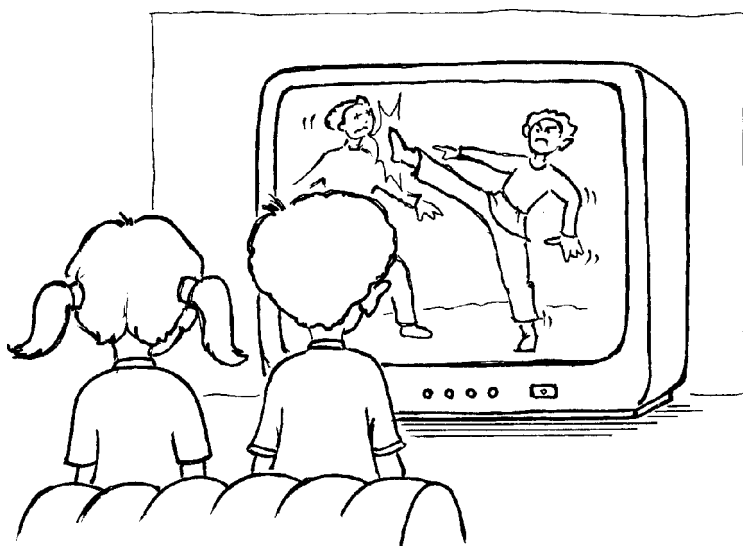
El niño se va socializando cada vez más y tiene muchos amigos con los cuales le gusta jugar. Los juegos de los varones son un poco más violentos de lo que los profesores y padres quisieran; sin embargo, la violencia es más bien en la forma que en el fondo. Los niños no quieren dañar a su compañero, y cuando ocurre, suele ser un accidente; el niño que tiene la responsabilidad de que otro tenga una herida o tenga un gran dolor, se aflige, pone cara de asustado y no de estar gozando por el dolor del compañero.

En general, se tiende a pensar que las conductas verdaderamente agresivas (conductas que tienen como objetivo producirle dolor o daño a un compañero y el agresor disfruta) que presentan algunos alumnos en las escuelas se debe a la programación de televisión que los niños ven, la que muestra una gran cantidad de escenas violentas; sin embargo, estudios nuestros indican que efectivamente los niños aprenden de las imágenes televisivas formas de hacer violencia, aprenden formas de golpear o dañar a otro, pero no hace que en los niños se genere agresividad, que en ellos aumente el nivel de agresión y sientan un mayor impulso para atacar a otras personas.

El nivel de agresividad en estos niños antes y después de ver una película con alto contenido agresivo es el mismo, pero después de ver la película saben más formas de agredir que antes de ver la película.

Los niños *agresivos* son niños que *necesariamente han sido agredidos*; no hay niños agresivos que no hayan sido agredidos. Estos niños cuando se sienten provocados agreden y es muy posible que la forma en que manifiesten su agresión sea inspirada por alguna escena agresiva que pueden haber observado en una película o en la vida real; estas últimas influyen mucho más que las primeras en la conducta real del niño.

La mayor parte de los comportamientos de los niños, aunque nos parezcan actos agresivos, son solo juegos con forma agresiva, similar a las películas, pero la intención es entretenerse de manera brusca y a veces riesgosa, lo que a esta edad les produce goce, pero en ningún caso producirle daño a sus compañeros.



La T.V. no produce agresividad, sino que enseña formas de comportarse en forma agresiva. La agresividad se genera por acciones agresivas de los demás hacia el niño.

FIGURA 3

Este es el último curso del primer ciclo de enseñanza básica. Si estos cuatro años han sido desde el punto de vista académico exitosos, es muy posible que este éxito continúe hasta que el alumno termine su educación básica y media. Aquellos niños que vienen con un rendimiento mediocre desde primer año básico, es posible que repitan este nivel, pues los contenidos se van haciendo cada vez más abstractos y exigen que el alumno tenga buena comprensión de lectura, realice buenas producciones de textos y realice procesos de inferencia. Además, los estudios sobre rendimiento académico (Bloom, 1988) han encontrado que la correlación entre el rendimiento escolar de los primeros cuatro años de educación básica y el resto de los años escolares es muy alta (correlación superior a 0.80).

La importante relación estadística que existe entre el rendimiento escolar de los primeros años de educación general básica y los demás años de estudio debe hacer meditar mucho a un profesor. Entre otras consideraciones debe tener presente que el alumno debe tener éxito en los primeros cuatro años de escolaridad, pues el rendimiento de los años escolares siguientes será muy similar a los obtenidos en estos años. En consecuencia, no debe tener resultados mediocres; el educador tendrá que coordinarse con los padres o tutores del niño para solicitarles colaboración.

Trabajar con metodologías que permitan que los niños más aventajados realicen tutoría con los menos aventajados, y solicitar a los alumnos que desarrollan buenos procesos de aprendizaje que, a través de procesos

de metacognición en voz alta compartan sus logros con estudiantes que desarrollan procesos de aprendizajes menos eficientes, son recursos que el profesor puede utilizar. Así, estos pueden imitar aquellos procesos que resulten compatibles con sus propios estilos de aprendizaje y de esta manera mejorar sus resultados.

Dado que en 5° año se parte del supuesto de que los alumnos saben leer y escribir correctamente, y que han desarrollado un buen nivel de pensamiento conceptual, los profesores deben estar muy atentos con respecto a los niños de 4° año que deben ser promovidos. Si un profesor decide promover a un niño de curso sin que tenga las competencias necesarias, tal decisión puede más bien dañar el desarrollo escolar de un alumno que favorecerlo, ya que las investigaciones clínico pedagógicas establecen que los alumnos que se pretendió favorecer, promoviéndolos sin haber logrado los objetivos de 4° básico tienden a alcanzar resultados académicos medios en 5° año o definitivamente repiten.

Los niños cuando tienen la prescripción pedagógica de repetir en 5° Básico sufren mucho, porque el grado de relación con sus compañeros generado desde primer año es muy grande, tienen un nivel importante de conciencia de lo que significa repetir curso, y por la tensión y frustración que esta situación provoca en los padres.

Por todo lo anterior es deseable que el niño salga de este nivel con mucha solidez en el logro de los objetivos del primer ciclo, con una óptima autoimagen y una excelente visión de los profesores, de sus compañeros y de sus padres.

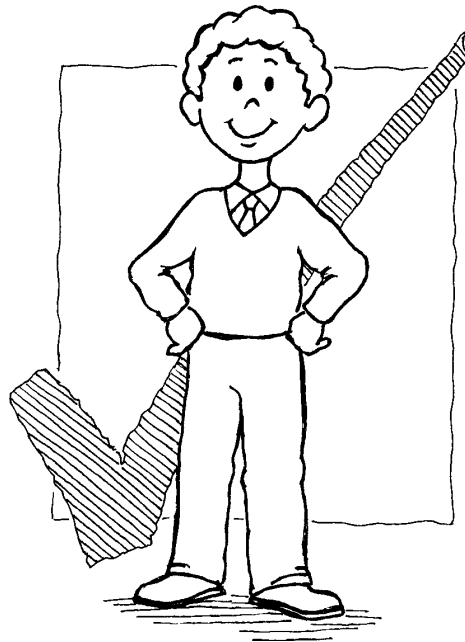


FIGURA 4

Una experiencia que sorprende:

Cristián González, alumno de 2º año de la carrera de Educación General Básica con mención en Desarrollo Rural queda sorprendido cuando le pregunta a Denisse, alumna de 4º básico, ¿cómo sabes tú cuando no tienes ganas de aprender? Y la niña le contesta: “cuando echo de menos a mi papi que es camionero y no está conmigo dos meses. Tengo ganas de acostarme y no hablar con nadie y cuando llega me pongo contenta y voy a la escuela alegre”.

Cristián reflexiona de la siguiente manera esta situación vivida con Denisse: “En definitiva la sorpresa es siempre grata al saber que los niños siempre están meditando sobre las cosas de la escuela. Tener esa visión nos abre una nueva interrogante acerca de si los niños a ciertas edades razonan sobre las problemáticas que los afectan y sobre todo acerca de sus limitaciones y capacidades para aprender en el aula y el hogar”.

Es interesante el efecto que produjo en el futuro profesor la conversación con Denisse. Ha generado en él una actitud muy optimista respecto de las capacidades de aprender de los alumnos.

A propósito del efecto que se acaba de describir en este futuro profesor, usted, señor lector, ¿conoce el efecto Pigmalión? ¿Sí o No? Si usted no ha oído hablar de él, tal vez ha oído hablar de las profecías autocumplidas que son la misma cosa. De todas maneras no correremos riesgo y le contaremos brevemente de qué se trata.

El efecto Pigmalión en educación tiene relación con las expectativas que los profesores tienen respecto del rendimiento que van a tener sus alumnos durante el año académico; las expectativas de los profesores, sean estas positivas o negativas influyen enormemente sobre el comportamiento escolar de los niños y lo hacen en la dirección de las expectativas que tiene el profesor, es decir, los niños que “saben” que les va a ir mal, pues el profesor de una u otra manera se lo ha señalado, tenderán a tener un mal rendimiento; por el contrario, los alumnos que “saben” que les va a ir bien, hacen lo necesario y suficiente para tener éxito .

“Las expectativas tienden a sostenerse a sí mismas. Afectan tanto a la percepción, de manera que provocan que los profesores estén alertas a lo que esperan y que tengan menos probabilidad de notar lo que no esperan, como a la interpretación, esto es, que los profesores interpreten (y quizá

distorsionen) lo que ven de manera que sea consistente con sus expectativas, algunas de las cuales persisten aún cuando no coincidan con los hechos”.

¿Qué le parece este fenómeno? A nosotros los autores nos parece muy importante, pues este fenómeno (que está científicamente demostrado), dicho de manera más simple y directa, significa que si un profesor piensa que a sus alumnos les va a ir mal, él va a decir y a hacer lo necesario para que efectivamente les vaya mal y, si por el contrario, piensa que les va a ir bien, dirá y hará lo que sea necesario para que les vaya bien. ¡Qué poderosas son las expectativas de los profesores! (Ver Unidad de Aprendizaje 3).

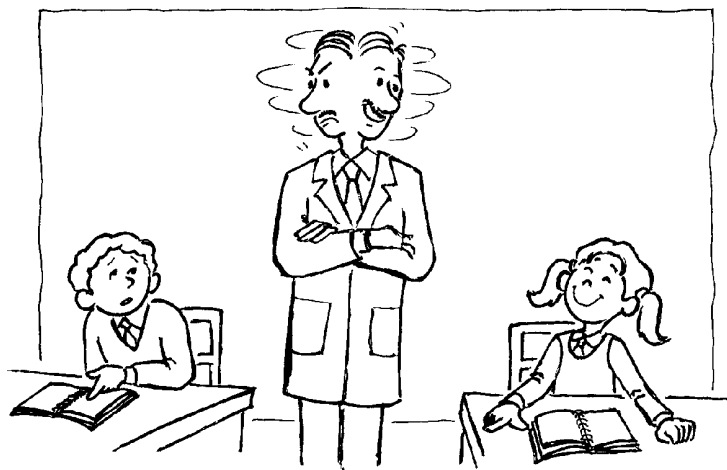


FIGURA 5

5. Quinto año básico

Este curso constituye el primero del segundo ciclo de educación básica. Los niños de este nivel requieren tener una lectura fluida y un buen nivel de comprensión, exigencia que no siempre cumplen; es por eso que algunos alumnos pueden repetir o tener un rendimiento irregular.

El desarrollo del pensamiento del niño, de acuerdo a la teoría de Jean Piaget, está en la fase final del pensamiento operativo concreto: es capaz de realizar muchas operaciones mentales, tales como sumar, restar, multi-

plicar, dividir y razonan de manera lógica sobre problemas concretos. También pueden hacer algunas inferencias a partir de los hechos observados aunque todavía no pueden desligarse de la realidad y razonar sobre hechos abstractos.

Es posible que algunos niños más precoces lo estén logrando; de allí que el maestro deba estar atento al desarrollo cognoscitivo que está presentando cada alumno. El profesor podrá adaptar los ejemplos y gradualmente irá estimulando estrategias intelectuales apropiadas.

Generalmente el aprendizaje transcurre de manera rápida y sin mayores tropiezos, siempre que el niño satisfaga sus necesidades de afecto con su familia y con sus profesores, domine la lectura y escritura, y el desarrollo de su pensamiento se encuentre en la fase final del período de las operaciones concretas.

El niño comienza a gozar de una sensación de entender todo, o casi todo. Su velocidad de trabajo es rápida y presenta muy buena coordinación. No tiene dificultades para seguir las normas dictadas por el profesor.

- **Los alumnos tienen deseos de aprender**

Andrea Gaete, alumna de Educación General Básica con mención en Desarrollo Rural, comentando observaciones de alumnos y alumnas de 5° básico relata: “Darme cuenta de lo importante que es el estado anímico en el niño para que desee estudiar, además de ver que en realidad hay profesoras que gritan a los alumnos todo el tiempo y observar lo incómodo que es esto para un niño provocó en mí un gran impacto. También me impactó el hecho de que los alumnos deseen aprender, porque por lo



FIGURA 6

general siempre en los comentarios de profesores y apoderados, se hace hincapié en que cuando los niños no logran buenos aprendizajes se debe a que ellos no quieren aprender y, conversando con los niños veo que no es así y

que si los profesores utilizaran métodos lúdicos y de mucha participación ellos aprenderían mucho más.

Yo, como futura profesora, desde ya quiero saber de los niños cómo ven ellos la escuela y a sus profesores, quiero saber quiénes son sus mejores profesores y por qué son considerados así, pues a mí me interesa mucho llegar a ser una buena profesora”.

Andrea, igual que su compañero Cristian tienen la firme convicción de que todos los alumnos tienen interés en aprender, pero que los profesores son fundamentales para crear las condiciones pedagógicas adecuadas para que este proceso ocurra en todos los niños.

Tal vez el único problema que presenta el alumno de 5º básico es su gran deseo de hablar, el cual se acentúa cuando ha terminado su tarea. Este hecho requiere de mayor esfuerzo y creatividad por parte del profesor. Algunos maestros usan -con muy buenos resultados- una técnica que consiste en permitir que los niños conversen ordenadamente, durante 5 minutos cada 15 minutos, acerca de algún tema que les interese; otros al regresar de cada recreo les permiten conversar de lo que a ellos les interese durante los primeros 10 minutos de la clase.

Sabiendo que conversar es una conducta sana, a través de la cual el niño desea mostrar lo inteligente que es, el profesor puede buscar en forma creativa y original, la manera de aprovechar esta habilidad en beneficio de los objetivos de la clase y de sus compañeros.

Muchos profesores reaccionan a estas sugerencias con la preocupación de que se puede “perder mucho tiempo” y perjudicar el trabajo de los contenidos de las distintas asignaturas y que no alcancen a ser tratados durante el año lectivo.

Por el contrario, este tiempo de “conversación libre” de los alumnos permite:

- 1) Que los alumnos pasen con más suavidad de las actividades del recreo a las actividades de la sala de clases.
- 2) Que se cree un clima más tranquilo.
- 3) Que el profesor tenga acceso a los intereses y preocupaciones más genuinos de los niños de su curso.

- 4) Un espacio en que se pueden trabajar más sistemáticamente algunos objetivos transversales. En fin, se puede afirmar que finalmente es una muy buena inversión, con una gran rentabilidad académica en el mediano y largo plazo.

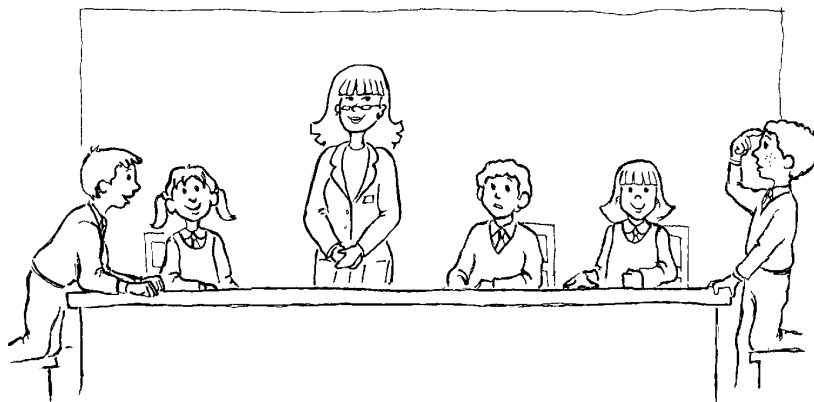


FIGURA 7

6. Sexto año básico

En este curso los logros académicos se consolidan. La mayoría de los alumnos aprende sin mayores dificultades, siendo la repitencia muy baja. Aquellos niños que sufrieron trastornos del aprendizaje específicos ya han tenido tratamiento de 2 ó 3 años, por lo que ya han superado gran parte de sus déficits.

El niño de 11 años comienza a entender mucho mejor las explicaciones de los contenidos que entrega el profesor. Es capaz de entender algunos conceptos abstractos sin tanta dificultad.

En este curso los alumnos comienzan a sentir muy fuertemente la necesidad de pertenecer a un grupo y de ser tomados en cuenta por este. Esta necesidad es tan seria para los alumnos de este nivel, que si no logran formar parte de un grupo de pares, casi inevitablemente su conducta se alterará y probablemente su rendimiento tenderá a la baja.

Si un alumno no logra integrarse a un grupo es frecuente que desarrolle una conducta en la sala de clases o en el patio que a sus compañeros les resulte antipática. Estas conductas tienen por finalidad llamar la atención de

sus compañeros y de esta manera conseguir ser considerado e incorporado a un grupo. Sin embargo, generalmente el resultado es malo, aumenta la antipatía hacia él y la mayoría de sus compañeros continua rechazándolo. La reacción de sus compañeros genera en estos niños un aumento de sus conductas antipáticas, haciendo que finalmente se estructure un círculo vicioso que es casi imposible que los propios alumnos puedan romper sin la intervención profesional del profesor; la forma en que el profesor puede intervenir en estos casos se desarrolla en la Unidad de Aprendizaje 4.

También les agrada ser considerados por sus profesores en términos positivos; que este los identifique por su nombre y conozca sus habilidades. Tienen mucho interés en aprender para no quedar mal frente a sus compañeros, sobre todo con los del sexo opuesto, en quienes ha comenzado a fijarse más atentamente. Las niñas comienzan con estas preocupaciones antes que los niños.

Son muy sensibles a la opinión de los demás, sienten vergüenza con facilidad y se sienten agredidos por sus profesores si estos los dejan en ridículo frente a sus compañeros. Cuando esto último ocurre, el niño siente mucha rabia, lo cual le puede dificultar su capacidad de atención en las próximas horas de clases.

Tal vez usted, lector(a) vivió personalmente esta situación o la observó en algún compañero o compañera de curso. ¿Qué recuerda haber sentido en ese momento?

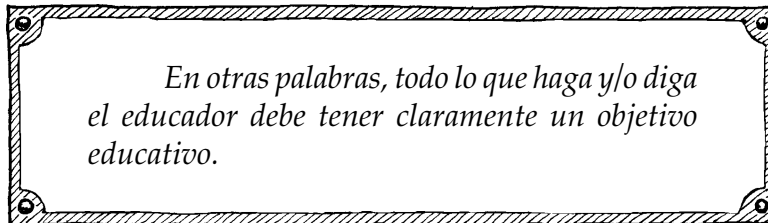
Algunos niños que se han sentido maltratados por sus profesores en forma pública comienzan a tener síntomas fóbicos, los que se manifiestan en la mañana. En el momento de despertar: sienten dolores de estómago, deseos de vomitar, mareos, desmotivación para ir al colegio.

Estos síntomas suelen desaparecer cuando sus padres han decidido que se quede en cama. Esta situación se puede dar en todos los cursos de la Educación General Básica.

- **Presencia probable de comportamientos insolentes en los alumnos**

¿Qué puede hacer el profesor si un alumno se comporta de manera insolente? ¿Qué puede provocar una reacción insolente en un alumno?

Con relación a la primera pregunta en términos generales podemos afirmar que en tales momentos el profesor debe distinguirse de otras personas, no profesionales de la educación, *involucrándose en conductas educativas con el alumno*.



El profesor tiene el deber profesional de reaccionar de manera educativa ante el mal comportamiento del niño, comportándose de una manera tal, que el resto de los alumnos que son testigos de la insolencia de su compañero, aprendan de su profesor la manera correcta de reaccionar.

Por su parte, el alumno que cometió la falta tendrá la legítima oportunidad de reflexionar sobre su conducta insolente para actuar de manera más adecuada en el futuro.

En síntesis, los momentos en que uno o más alumnos se comportan de manera inadecuada, deben ser aprovechados por el profesor para EDUCAR a sus alumnos, tanto al que cometió la falta como a todos sus compañeros de curso.

Con respecto a la segunda pregunta se puede decir que en la mayoría de las ocasiones, aunque resulte doloroso decirlo, el alumno está reaccionando a un comportamiento inadecuado del profesor.

Es necesario reconocer que el trabajo de un profesor es arduo, complejo, requiere de la capacidad para analizar con rapidez y cuidado las cambiantes interacciones sociales e instruccionales y reaccionar rápido a una variedad de preocupaciones simultáneas frente a las cuales se debe responder de manera adecuada.

Estas múltiples tensiones explican muchas veces una respuesta pedagógica incorrecta por parte del profesor, pero es necesario tenerlo presente para que el profesor, si en la sala de clases algún alumno se compor-

ta de manera agresiva, se dé el tiempo de reflexionar sobre su propio comportamiento pedagógico antes de juzgar y reaccionar a la conducta del alumno.

¿Por qué tocar el tema de conductas insolentes de los alumnos precisamente en este curso?

En este punto le recomendamos, señor lector(a), que converse con 3 ó 4 profesores que tengan una cierta experiencia docente en escuelas básicas sobre el tema: ¿En qué curso se presentan de manera más frecuente las conductas “insolentes” de los alumnos?

Esta pequeña conversación a usted le puede resultar útil para constatar varias afirmaciones que se han hecho a lo largo de estas páginas.

Los alumnos de este nivel son los que comienzan a presentar esta conducta con una frecuencia que resulta inquietante, incómoda e incluso muchas veces sorprende a los profesores. Esa conducta se debe a que los alumnos están ingresando a una etapa de cambios profundos frente a los cuales los profesores deben hacer ajustes en sus propios comportamientos para poder acompañarlos; si los profesores no modifican su conducta ante el cambio de sus alumnos tendrán dificultades en las relaciones interpersonales y una de las conductas que aparecerá en los alumnos será la actitud insolente.

Ilustraremos esta situación con el relato de una situación recogida por Andrea Vidal, una alumna de pedagogía en Educación General Básica, en una Escuela Básica Rural de San Felipe.

Andrea le preguntó a Sebastián, alumno de 6° Básico “¿cómo te fue en la escuela hoy día? Mal, estuve enojado durante un rato porque la profesora dio una tarea en clases y yo la terminé al tiro y mis demás compañeros se demoraron y ahí me aburrí, saqué el cuaderno de religión para mirarlo y la profesora me retó porque creyó que estaba haciendo otra tarea en su clase de Inglés y cuando le dije que no, igual no creyó; esa profesora es mandona”.

Este tipo de situaciones y similares se repite mucho en los establecimientos educacionales, y a través de ellas se genera un ambiente de mucha tensión en la sala de clases y la aparición en los alumnos de conductas insolentes y agresivas.

En el próximo nivel se desarrollará un poco más el cambio que se produce en los alumnos en este período de sus vidas y el cambio que deben realizar los profesores de acuerdo a los conocimientos que aporta la ciencia psicológica.

Otro aspecto interesante de la evolución de los niños de este curso (11 ó 12 años de edad), es que *dan la impresión* de ser bastante independientes de sus padres; no obstante es muy importante que el *profesor sepa que NO lo son*.

Evidentemente son más independientes que cuando eran menores, pero siguen necesitando del apoyo cercano de sus profesores y de sus padres. Los niños se desempeñarán mucho mejor en sus deberes escolares y mejorarán su rendimiento académico si sienten a sus profesores cerca de ellos en la escuela y a sus padres en la casa.

Por el contrario, si solo reparamos en cuán crecidos están y por esta razón les pedimos que «se las arreglen solos», es posible que su rendimiento baje y se tornen menos responsables.

Si los padres se encuentran desorientados sobre qué hacer, entonces es conveniente que el profesor les recomiende que no se alejen del niño, que estén muy cerca de él asesorándolo en sus trabajos y colaborando con él en sus estudios hasta que este comience a pedirles que lo dejen solo o que le permitan mayor independencia.

¿Cómo piden esto los hijos? Cuando los hijos comienzan a tener la sensación de que son capaces de hacer las tareas, trabajos o estudiar de manera más independiente comienzan a comunicarlo usando expresiones tales como: «Mamá, déjame a mí solo hacer las tareas, después me las revisas»; «Yo sé hacer mis tareas, no te preocupes»; «Si no sé hacer algo, te pregunto; no te preocupes»; etc.

Cuando los niños plantean tales peticiones, ha llegado el momento de dejarlos solos gradualmente, en forma paulatina, estando siempre atentos, pues algunos padres pueden alejarse más de lo conveniente, lo que rápidamente se notará en una baja de su rendimiento y/o en un cambio desfavorable de su conducta.

Los niños gozan con su independencia; sin embargo, esta es una conquista lenta y gradual que van alcanzando estos en la medida que maduran

y tienen más experiencias. Si los padres y profesores tratan de acelerarla en un momento que no es el propicio o de una manera inadecuada, se consigue el efecto exactamente contrario, es decir, la dependencia se prolonga y el niño desarrolla una actitud inmadura en la sala de clases con el profesor y sus compañeros y en su casa con sus padres y hermanos y otros familiares.

El siguiente caso ilustra bastante bien el riesgo de intentar acelerar la independencia de los niños:

“Juan, profesor y director de una escuela básica y María Isabel su esposa, matrona de un hospital de la Quinta región, llevan a la consulta de un psicólogo a su hijo Roberto, alumno de 6° Básico, el que está presentando desde hace tiempo mal rendimiento escolar. Al preguntarles a los padres desde cuándo Roberto venía desarrollando este mal rendimiento, estos contestaron: hasta 3° básico a Roberto le iba bastante bien en la escuela cuando pasó a 4° básico nosotros conversamos con él y le dijimos que ya estaba grande (Roberto es un niño de alta estatura) y que de ese momento en adelante debía hacer sus deberes escolares en forma independiente y autónoma.

Cuando se les preguntó ¿y que sucedió?, los padres contestaron que Roberto desde entonces ha venido bajando su rendimiento y que a ellos les molesta mucho que no haya asumido su responsabilidad y que al parecer no tenga ningún interés en hacerlo. Ha estado muy flojo e irresponsable”.

Son frecuentes los casos como estos en que los padres deciden cuando el hijo está en condiciones de hacerse cargo de su vida escolar y se equivocan dando comienzo a un largo período de discusiones padres-hijo por el rendimiento escolar, el que generalmente se caracteriza por un deterioro de las relaciones, la mantención del mal rendimiento y el desarrollo de conductas de rebelión y desobediencia a los padres.

Por el contrario, cuando profesores y padres respetan el nivel de independencia y autonomía que el niño efectivamente ha logrado, ha conquistado, y lo apoyan de una manera modulada, de acuerdo a las necesidades que el niño plantee, considerando y respetando su grado de evolución, entonces el niño siente, piensa y actúa así: “Me gusta que me den tareas cuando son cosas nuevas que aprender y que sirven para hacer otras cosas, para saber más. Me gusta cuando la clase es entretenida, cuando participamos nosotros y nos dejan hablar. Yo pongo atención para aprender y

no hago otras cosas. Casi siempre estoy interesado. Además me gusta hacer las tareas. Cuando no sé algo mi mamá o mi papá me ayudan y siempre llevo todas las tareas hechas. Me gusta porque los profesores me felicitan y mis papas se ponen contentos conmigo”. Estas son las afirmaciones que hace Rubén, un niño de 6º Básico de una escuela rural de Los Andes.

¿Cree usted estar en condiciones de hacer que sus alumnos o sus futuros alumnos se sientan contentos en la sala de clases trabajando con usted?, ¿qué contesta a esta pregunta?, ¿o todavía le faltan conocimientos y desarrollo de algunas actitudes y habilidades? Tome algunos minutos e imagínese haciendo clases en un Quinto año básico con 45 niños. ¿Qué tal?

7. Séptimo año básico

En marzo de cada año los profesores de este nivel se preguntan «¿Qué pasó con estos niños durante las vacaciones de verano? Han vuelto físicamente más grandes, pero también insolentes y prepotentes».

Los profesores tienen razón. Los jóvenes llegan definitivamente distintos a este curso de como los vieron irse en sexto básico. ¿Qué es lo que está ocurriendo? Los niños están experimentando dos tipos de cambios fundamentales y trascendentes en sus vidas:

7.1 Cambios físicos

Estos cambios principalmente se manifiestan en mayor estatura, movimientos torpes, presencia de poluciones nocturnas en los varones; en las niñas, además de un aumento en estatura, el cuerpo se está redondeando, hay aumento de acumulaciones de tejido graso, y se está preparando para la menarquía (primera menstruación).

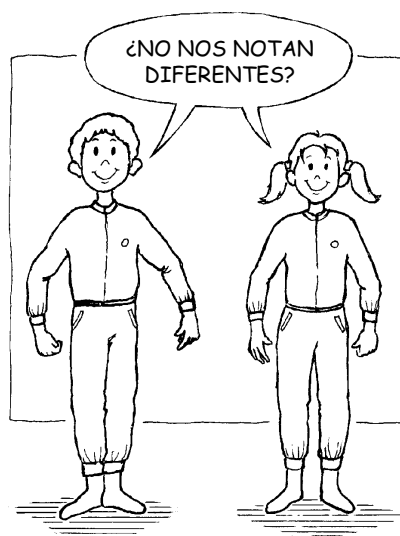


FIGURA 8

Los cambios físicos explican las torpezas que cometen: se tropiezan con facilidad, dan tremendos empujones que no logran calcular bien, dan manotazos que dejan doloridos a sus compañeros (especialmente a las niñas o alumnos menores). Además, se ponen muy sensibles a las burlas de los demás por sus cambios físicos; piensan frecuentemente en los(as) niños(as) que son de su agrado y se agudiza la necesidad de pertenecer a un grupo de pares.

7.2 Cambios psicológicos

Los niños y niñas de este nivel están ingresando, de acuerdo a la teoría del desarrollo intelectual desarrollada por Jean Piaget, en el Período Operativo Formal. Según los estudios de este autor, los seres humanos de alrededor de 11 ó 12 años comienzan a funcionar intelectualmente con estructuras superiores más elaboradas lo cual les permite a los púberes dar un gran salto en sus capacidades cognoscitivas.

Esta modificación en sus estructuras cognoscitivas es tan profunda que produce un cambio en su manera de pensar y sentir las cosas.

Sincera y genuinamente tiene la convicción de que todo lo que sabe (*omnisapiente*); aparece en su lenguaje con mucha frecuencia la expresión “si lo sé”. Con la misma certidumbre está convencido de que todo lo puede (*omnipotente*). De allí que sea muy reiterativa en su vocabulario la expresión “sí, yo puedo” y además, como corolario de las dos características anteriores, está convencido de que todas las cosas son como él piensa que son (*egocéntrico*). De allí que los jóvenes de este nivel continuamente se involucren en largas discusiones sobre diferentes temas y que durante el desarrollo de estas no escuchen a su oponente, pues él y solo él tiene la razón y su oponente, si es un compañero o amigo que está en el mismo período intelectual, está también con una actitud egocéntrica y por lo tanto, él y solo él tiene la razón.



FIGURA 9

Estas discusiones más bien corresponden a monólogos sucesivos y después de largo rato, lo más probable es que ninguno de los participantes haya cambiado ni un ápice sus planteamientos ni le haya interesado verdaderamente escuchar a su oponente.

Este cambio psicológico hace que los jóvenes cambien definitivamente y para siempre la *manera* de ver el mundo, la manera de ENTENDER el mundo y la manera de *relacionarse* con el mundo.

Este cambio cognoscitivo les permite descubrir, entre otras tantas cosas, que el mundo está regido por normas arbitrarias; por lo tanto pueden ser discutidas y modificadas.

También les permite descubrir que el mundo adulto es incongruente, que muchas de las cosas que los adultos dicen que deben hacerse, los adultos no las hacen. Así, por ejemplo, algunos profesores exigen llegar a la hora a clases, pero no es raro que ellos lleguen tarde a tomar el curso; los padres le sermoneen al hijo que deben ser responsables con las actividades del establecimiento educacional y ellos no asistan a las reuniones de apoderados, etc. Este descubrimiento lo hace, con razón, no creer tanto en los adultos, desconfiar de ellos y a restarles autoridad.

Este cambio le exige entender las razones que tienen los adultos para dar las órdenes que lo involucran, de allí que pregunte con frecuencia, «¿por qué?», «¿por qué yo?», «¿por qué él?»

Si no entiende las respuestas o no está de acuerdo (cuestión frecuente dado su egocentrismo) reacciona con expresiones como las siguientes: «No estoy de acuerdo»; «Eso es injusto»; «Déjeme explicarle»; «Usted no tiene razón», *expresiones que tienden a ser entendidas como insolencias o prepotencias por los adultos, sobre todo por aquellos que conocían al joven antes de este cambio, pues este proceso de maduración tiende a ser mal entendido por los adultos, quienes lo evalúan como un cambio negativo; sin embargo todos los adultos han pasado por esta misma etapa, pero ya se han olvidado de lo injusto que les pareció el mundo de los adultos entre los 11 y los 15-16 años.*

Por supuesto que ver ese cambio de esta manera es un error, ya que más bien corresponde a una nueva manera de vivir de los jóvenes, producto de los grandes cambios que experimenta, que lo acerca cada vez más hacia el mundo adulto o, dicho de otro modo, es un proceso de maduración

a través del cual se van acercando paulatinamente al mundo social adulto, con sus bondades y defectos.

Cuando ellos con cierta soberbia preguntan, «¿por qué?», el educador con sus conocimientos de psicología de la educación contestará algo similar a esto: «Me doy cuenta, Juan (o Susana), de que ahora no le basta que yo le dé una orden. Ud. requiere de una explicación. Me parece que Ud. está madurando. Felicidades. La razón que tengo para darle esta orden es ... Usted me entiende ahora, ¿no es cierto? Sin embargo, Juan (o Susana), puede discutir mi orden si no le parece atinada, darme las razones que usted tiene para considerar inadecuada mi orden y finalmente se hará aquello que la razón nos indique.»

El alumno de este curso es capaz de hacer abstracciones, plantearse hipótesis, preguntarse profundamente acerca de su existencia, del sentido de la vida, etc. En su mente puede resolver todos los problemas del mundo, los económicos, los sociales, los ecológicos, etc., haciendo gala de su gran egocentrismo. Piensa que si de acuerdo a su razonamiento él tiene la solución, esa y no otra es la correcta.

Todo lo descrito es normal que ocurra; el deber del profesor es saberlo, de tal modo que no se confunda con los razonamientos de estos jóvenes.



FIGURA 1o

Poco a poco, a través de la experiencia y de la reflexión, se irán logrando buenos niveles de entendimiento. El profesor tiene la ventaja de haber vivido esta etapa hace algunos años, por lo tanto, los conocimientos de la ciencia psicológica que se están presentando y la experiencia vivencial de él, le pueden permitir mejores *intervenciones educativas* en este interesante período.

8. Octavo año básico

En este último año de educación básica, el desarrollo físico del joven se ha estabilizado, ya no está tan torpe aunque empieza a notar cambios en su voz. La mayoría de las niñas ha comenzado su ciclo menstrual, lo que explica la posible irritabilidad, los cambios bruscos de ánimo y períodos de desgano, que de vez en cuando algunas de ellas presenten. Aumenta el interés por el sexo opuesto, aparecen conductas de coqueteos, las niñas se ponen muy vergonzosas y los niños un poco bruscos, y a veces toscos para expresar su interés en las niñas.

Las características de onnisapiencia, omnipotencia y egocentrismo se acentúan en este curso, lo cual exige al profesor una gran sabiduría, creatividad y vocación para facilitar el proceso de maduración intenso en que se encuentran estos jóvenes. Por lo tanto, los conocimientos y la experiencia del profesor son fundamentales para transformarse en *FACILITADORES DEL DESARROLLO de sus alumnos*.

Aun cuando los jóvenes están teniendo cambios extraordinarios que los conducen hacia la madurez e independencia, siguen necesitando tener relaciones afectivas intensas con sus padres y también con sus profesores y compañeros de curso. Si un alumno de Octavo Básico siente que su curso lo rechaza, su conducta se alterará y probablemente su rendimiento baje; lo mismo puede ocurrir si siente que sus profesores no lo consideran o lo rechazan. El sentimiento de sentirse rechazado y sin amigos es uno de los peores que se atraviesan en la infancia y adolescencia.

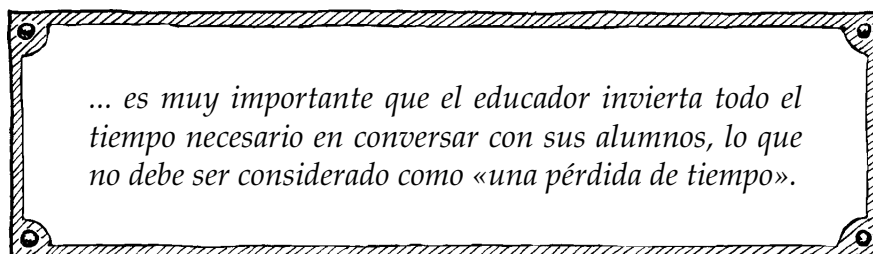
Abandonar la escuela es un particular riesgo que corren los niños que se sienten rechazados. El promedio de abandono entre aquellos niños rechazados por sus pares es entre dos y ocho veces más grande que el de los niños que tienen amigos. Un estudio demostró que cerca del 25% de los niños que no eran populares en la escuela básica habían abandonado los estudios antes de completar la educación media, comparado a un promedio general del 8%.

Estimado(a) lector(a), es muy importante que usted tome profunda conciencia de lo trascendente del rol profesional del profesor. De sus decisiones depende de manera importante el futuro de las personas adultas que serán los niños que actualmente y mañana estarán en las aulas de nuestras escuelas chilenas.

¿Se da cuenta usted de que los profesores, en su rol profesional, no pueden cometer errores graves, pues estos tienen enormes costos para la vida de los estudiantes?

Los autores de este libro planteamos que los profesores deben trabajar de tal forma que él y todos los alumnos constituyan una comunidad de aceptación y respeto, en la que todos sientan que son válidos, en la que todos se sientan amados y amén a los demás.

Para los jóvenes de esta edad, la comunicación con sus profesores es esencial. Necesitan sentirse escuchados y comprendidos por estos; por eso...



Es reiterado escuchar la preocupación de profesores y padres por el alejamiento de los alumnos e hijos respectivamente, quienes parecen preferir la relación con sus compañeros y amigos que con sus profesores y padres. Esto que aparentemente es una verdad muy compartida y generalizada, es rechazada por la experiencia clínica y por investigaciones que se han realizado al respecto.

Los niños, los preadolescentes y los adolescentes desean interactuar con sus padres y profesores y muchas veces preferirían conversar algunos temas con ellos que con sus compañeros y amigos (en una muestra de 600 jóvenes entre 13 y 15 años, más de 500 jóvenes deseaban tener conversaciones con sus padres).

Lo que muchas veces a estos niños y jóvenes los hace desechar la idea de conversar con los padres y profesores es que los adultos tendemos a abordar la conversación de un modo autoritario, sin considerar los puntos de vista de los alumnos o de los hijos, dictando una cátedra y finalmente imponiendo muchas veces con violencia el punto de vista del profesor o del padre.

Los niños y jóvenes quedan con una sensación desagradable; se sienten descalificados, no considerados, no escuchados y obligados a pensar o a actuar de un modo que no logran entender ni aceptar. Esta sensación desagradable repetida en forma continua genera en el alumno y en el hijo una actitud evitativa a este tipo de situaciones y prefiere conversar con sus compañeros y amigos quienes no lo van a descalificar, lo van a escuchar, van a ser comprensivos con él y aunque los consejos no sean los más sabios (los jóvenes se dan cuenta de la inexperiencia de sus compañeros y amigos), la sensación que tienen durante la conversación es mucho más agradable, se sienten más considerados, tomados en cuenta y respetados en su modo de pensar, sentir y actuar.

Si la conversación desarrollada por el profesor con sus alumnos toma en cuenta el punto de vista del alumno, respeta sus sentimientos, permite la participación activa de todos los involucrados, logra que todos se sientan considerados y por lo tanto con una existencia legítima, seguramente llevará a sus alumnos a la reflexión y a la autoevaluación, pues habrán generado el contexto adecuado para la maduración, el crecimiento personal y el aprendizaje de sus alumnos y del propio profesor quien, a su vez estará ganando en desarrollo personal, profesional y vocacional.

RESUMEN

En esta unidad se presentan las características más típicas de encontrar en los alumnos a lo largo de la educación básica en los establecimientos educacionales chilenos.

En *Primer año básico* se hace notar en forma especial la necesidad que tienen estos de satisfacer necesidades muy básicas como el deseo de comer y de ir al baño (a evacuar) y que si el profesor desarrolla clases entretenidas en las que él y los alumnos y alumnas lo pasen bien, no se corre riesgo alguno de que los alumnos se queden en el baño o en el patio, tratando de escabullirse de las clases.

También se explican tres factores que el profesor debe tener presentes para comprender cabalmente el comportamiento de los alumnos: 1. Las enfermedades benignas, tan frecuentes en este nivel y que pueden alterar el comportamiento del niño, 2. Los conflictos en la familia, que se sabe que afectan muy notablemente a los alumnos, en su ánimo y en su disciplina, sobre todo cuando en el momento de irse a la escuela, el niño ve, escucha y siente que hay tensión entre sus padres y 3. Problemas en la escuela, que también afectan a los niños, sobre todo la calidad de las relaciones con sus profesores.

En *Segundo año básico* se consolidan los aprendizajes, pero en aquellos niños que presentan algunas dificultades para aprender, por el contrario se consolida un círculo vicioso muy dañino, del cual es muy difícil que el niño pueda salir.

El círculo vicioso tiene como principales componentes un mal rendimiento del niño, la comunicación del profesor a los padres o apoderados que deben hacer algo al respecto, la reacción de los padres que generalmente es de violencia hacia el niño, verbal o física, la tensión y susto en el niño, un nuevo mal rendimiento por no poder el niño concentrarse y rendir bien, un nuevo reclamo del profesor, una nueva reacción, generalmente más violenta que la primera, de los padres hacia el niño, un aumento de la tensión en el niño y, por supuesto, nuevamente un mal resultado académico, y así terminan todos pasándolo muy mal y sin lograr la solución.

Los profesores y los padres deben saber que el niño necesita apoyo muy cercano para estudiar. Todavía es dependiente y no se debe acelerar la independencia y autonomía; hay que permitir que lo logre a su ritmo, paso a paso, y de esta manera sus conocimientos serán más sólidos y el niño irá ganando en seguridad.

En el nivel de *3º básico*, la madurez psicomotriz y lenguaje han llegado a niveles óptimos. Los alumnos siguen siendo muy sensibles a la calidad de la relación con los profesores.

Estos niños deben recibir de sus profesores y de sus padres ejemplos de conductas de tolerancia y aceptación de la diversidad. Si los alumnos y alumnas observan en los profesores y en sus padres actitudes de discriminación ellos rápidamente las asimilan y comienzan a imitarlas.

En *4º básico*, se hace notar que los niños y niñas de este nivel son tan responsables con sus estudios como los padres son responsables con ellos. La agresividad que niños de este y de otros niveles presentan no es generada por ver televisión, sino de acciones agresivas de que ellos han sido objeto y lo que ellos aprenden viendo televisión, son maneras de descargar la agresividad que existe en ellos por haber sido agredidos.

Es muy importante recordar que del éxito de estos primeros cuatro años escolares depende en gran parte el éxito en el resto de los años de escolaridad tanto de básica como de educación media y, finalmente, se muestra el modo extraordinario como opera el efecto Pigmalión en la relación entre el profesor y el alumno, en particular, en el tema del rendimiento académico.

Los alumnos de *5º año básico* están en la parte final del período del desarrollo intelectual llamado por Piaget Operativo Concreto y comenzando a ingresar al Operativo Formal. Estos niños, cuando están tranquilos, tienen grandes deseos de aprender y están con muchos deseos de hablar. Respecto a sus deseos de hablar, se sugiere que se les permita hablar al comienzo de cada bloque de clases, pues es una buena inversión que trae interesantes y provechosos resultados, entre otros, da la oportunidad de trabajar los objetivos transversales, tan importantes en la actual reforma curricular de la educación.

Los alumnos y alumnas de *6º básico* están ingresando al período Operativo Formal, de acuerdo a la teoría de Jean Piaget.

Estos jóvenes tienen una fuerte necesidad de pertenecer a un grupo de pares y les agrada ser tratados por su nombre; al mismo tiempo son muy sensibles a las situaciones vergonzosas.

Presentan, dadas sus estructuras intelectuales, una actitud interrogadora frente a los adultos, actitud que tiende a ser erróneamente interpretada como actitud insolente o prepotente, que si bien tiene dicha forma, no tiene tal intención, sino que es la forma como se expresa, en las relaciones interpersonales, la mayor capacidad de análisis que tiene.

La actitud relatada en las líneas anteriores facilita que los profesores y adultos en general piensen que estos alumnos ya son independientes y autónomos, pero todavía no lo son.

Estos cambios se acentúan en *7º básico*, caracterizándose este período de la vida de los alumnos, por muchos conflictos con los adultos, cuestión que no tendría por qué ocurrir si los profesores y padres conocieran a fondo estas características de los jóvenes.

En este nivel la mayoría de los alumnos está presentando tres rasgos en forma muy marcada: Omnisapiencia (todo lo saben), Omnipotencia (todo lo pueden) y Egocentrismos (todo es como ellos dicen que es).

Su evolución intelectual les hace cambiar la forma de ver, entender y relacionarse con el mundo.

Finalmente, en los alumnos y alumnas de *8º básico*, se acentúan estos cambios psicológicos de omnisapiencia, omnipotencia y egocentrismo. Se ponen extraordinariamente sensibles al rechazo del grupo de pares, pudiendo incluso abandonar sus estudios si se sienten rechazados por el grupo y por los profesores, aunque siempre diciendo que no les importa nada y que les da lo mismo no seguir estudiando, cuestión que nunca es exactamente como lo dicen, pero la necesidad de quedar bien frente a ellos mismos y los demás, los induce inconscientemente a distorsionar la realidad.

Los profesores juegan un papel trascendente en la vida futura de estos jóvenes y no tienen derecho a cometer errores graves con ellos. Los profesores deben invertir todo el tiempo que sea necesario en conversar

con ellos, en dialogar, respetando rigurosamente sus puntos de vista, pero haciéndolos reflexionar profundamente una y otra vez para que amplíen sus opciones de alternativas frente a la vida y adopten una actitud madura en relación a las experiencias que otros puedan ofrecerles y así tomar decisiones cada vez más sabias que les vayan permitiendo construir un futuro de la mejor calidad.

GLOSARIO

Correlación: Relación estadística entre 2 ó más factores, siendo 0 una ausencia total de relación y 1.0, una relación perfecta.

Hacer abstracciones: Ser capaz de hablar en forma conceptual de algo, sin referirlo a algo concreto.

Implicaciones pragmáticas: De importancia práctica, útiles.

Lego: Alguien que no sabe, que no es especialista.

Período de las operaciones formales: Período que se caracteriza porque la persona puede reflexionar en términos de hipótesis sobre cosas que no necesariamente ve.

Plantear Hipótesis: Generar explicaciones posibles para un fenómeno observado.

Proceso de metacognición: Pasos a través de los cuales la persona toma conciencia de cómo aprendió.

Psicomotricidad: Relación entre las funciones motoras y psicológicas de la persona.

Rentabilidad académica: Ganancia que se logra en motivación por aprender.

Ubicación espacio temporal: Capacidad de coordinar las coordenadas espacio y y tiempo para un determinado aprendizaje.

AUTOEVALUACIÓN

I. Preguntas de Desarrollo

- 1) Si el profesor observa a un niño de su curso muy ensimismado, sin deseos de jugar ni aprender, ¿qué debe hacer y por qué?
- 2) ¿Cuáles son los factores que más frecuentemente afectan el comportamiento de los niños de educación básica, sobre todo los de primer año?
- 3) ¿Por qué es importante para el niño que en lo posible ambos padres se despidan amorosamente de él, estando bien también entre ellos, cuando se va a la escuela?
- 4) Cuando un alumno se comporta en la escuela de manera floja e irresponsable, ¿cuál es la actitud que debe desarrollar el profesor con ese alumno?
- 5) ¿Cómo varía la capacidad de atención de los niños a lo largo de su vida?
- 6) ¿Cuál es la forma de desarrollar la capacidad de independencia y autonomía en los niños de educación básica?
- 7) ¿Por qué es importante asegurar el éxito académico de los alumnos de primero a cuarto año básico?
- 8) Desarrolle brevemente el tema “La televisión y su relación con la agresividad de algunos niños”.
- 9) Explique en qué consiste el efecto “Pígalión” en la sala de clases.
- 10) ¿Qué efectos positivos se pueden lograr si se invierte, después de cada recreo, un tiempo de 5 a 10 minutos de “conversación libre”.
- 11) Identifique claramente tres (3) características típicas de los alumnos de cada uno de los 8 niveles de educación básica.
- 12) Desarrolle el tema “Riesgos de los alumnos que se sienten rechazados” (por sus compañeros y /o por sus profesores).

II. *Items de Selección Múltiple*

1) Lo que un profesor debe esperar como algo *natural* en un niño de primer año básico es que:

- I. no tenga deseos de aprender
- II. tenga deseos de jugar
- III. tenga deseos de aprender
- IV. no tenga deseos de jugar

Son correctas:

- a) I y II
- b) III y IV
- c) I y IV
- d) II y III

2) Cuando el deseo de jugar de un niño ha desaparecido, el profesor debe:

- a) aprovechar el tiempo para pasar materia
- b) felicitarlo, pues a la escuela se viene a estudiar y no a jugar
- c) estudiar qué le ocurre y comunicárselo a sus padres
- d) tomarlo como algo natural y no hacer nada extraordinario

3) Cuando el alumno está en la sala de clases, y solicita ir al baño:

- a) el profesor inmediatamente debe dejarlo salir
- b) el profesor por ningún motivo debe dejarlo salir
- c) que se le autorice o no, depende de su edad
- d) se le debe autorizar a salir, sin que se arme caos en la clase

4) En los niños de primer año básico hay algunos factores que con más frecuencia afectan su comportamiento; estos son:

- a) enfermedades benignas
- b) conflictos en la familia
- c) conflictos en la escuela
- d) todos los factores anteriores

- 5) Para los niños de primer año básico lo mejor es que en el momento de irse a la escuela:
- a) se pueda despedir de los dos padres
 - b) los padres estén en buena relación entre ellos
 - c) la madre lo despida en forma amorosa
 - d) el padre lo despida en forma amorosa
- 6) Cuando un niño se comporta de manera floja e irresponsable, el profesor:
- a) debe acercarse a conversar con él, cálida, amorosa y tranquilamente
 - b) debe hacerle notar en forma clara que a la escuela se viene a estudiar
 - c) debe comunicárselo al apoderado para que este tome las medidas pertinentes
 - d) ninguna de las respuestas anteriores
- 7) Los niños de segundo año básico:
- I. están en condiciones de hacer sus tareas en forma independiente de sus padres
 - II. son muy sensibles al estilo del profesor
 - III. pueden presentar dificultades con la letra "r"
 - IV. tienen una atención permanente de 30 minutos o más

Son correctas:

- a) I, II, III, y IV
- b) I y III
- c) II y IV
- d) II y III

8) Con relación a los niños de tercer año básico, son verdaderas las siguientes afirmaciones:

- I. los hábitos escolares se han establecido en la mayoría
- II. la escritura y lectura están terminando de consolidarse
- III. los que aún no aprenden la lectura y escritura deben ser enviados al educador diferencial
- IV. los niños confían mucho en su profesor(a)

Es(son) correcta(s):

- a) I, II, III y IV
- b) I y IV
- c) II y III
- d) solo II

9) Señale las características actitudinales de los niños de aprendizaje lento:

- I. inseguros
- II. un poco tímidos
- III. se distraen con facilidad
- IV. mentirosos

Es(son) correcta(s):

- a) solo I
- b) solo II
- c) I, II y III
- d) I, II, III y IV

10) Los niños de tercer año básico:

- I. tienen buen dominio de su psicomotricidad
- II. tienen bien desarrollada su ubicación espacio temporal
- III. presentan algunas dificultades de articulación de palabras
- IV. necesitan que les enseñen a través de conceptos concretos

Es(son) correcta(s):

- a) I,II,III y IV
- b) I,II y III
- c) I,II y IV
- d) solo III

11) Con relación a los niños de cuarto año básico:

- I. tienden a aislarse de sus compañeros
- II. pueden ser muy responsables con sus tareas
- III. son muy sensibles a la falta de apoyo
- IV. los varones tienden a involucrarse en juegos violentos

Son correctas:

- a) I,II,III y IV
- b) III y IV
- c) I y II
- d) II,III y IV

12) En relación a la agresividad en los niños, son verdaderas las siguientes afirmaciones:

- I. los niños agresivos han sido agredidos
- II. la T.V. puede producir agresividad en los niños
- III. se tiende a confundir los juegos con forma agresiva con conductas agresivas
- IV. las películas cómicas hacen que los niños se pongan desordenados

Es(son) correcta(s):

- a) I,II,III y IV
- b) II y IV
- c) I y III
- d) solo II

13) Para aumentar la posibilidad de éxito de los alumnos en la enseñanza general básica, es recomendable:

- a) organizar el curso por calidad de alumnos
- b) solicitarles a los buenos alumnos que realicen metacognición en voz alta
- c) hacerlos trabajar en grupos homogéneos
- d) todas las respuestas anteriores

14) Con relación al efecto Pigmalión, son verdaderas las siguientes afirmaciones:

- I. tiene relación con las expectativas de los profesores respecto del rendimiento de los alumnos
- II. si el profesor espera que a un alumno le vaya mal le irá mal
- III. si el profesor espera que a un alumno le vaya bien le irá bien
- IV. ha permitido descubrir que el profesor no tiene influencia en que a un niño le vaya bien o mal

Es(son) correcta(s):

- a) I, II y III
- b) I y IV
- c) solo I
- d) solo IV

15) Con relación a los alumnos de quinto año básico, son verdaderas:

- I. están entrando al período operativo concreto (Piaget)
- II. su aprendizaje es lento y con muchos tropiezos
- III. tienen la sensación de no aprender nada o muy poco
- IV. a pesar de todo tienen deseos de aprender

Es(son) correcta(s):

- a) I,II,III y IV
- b) solo II
- c) solo III
- d) solo IV

16) Los autores del libro proponen invertir tiempo en “conversación libre”, porque:

- I. el alumno pasa más suave de las actividades de recreo a las de la clase
- II. se crea un clima más tranquilo
- III. el profesor tiene acceso a los intereses y preocupaciones de los alumnos
- IV. se genera un espacio en que se pueden trabajar los objetivos transversales

Es(son) correcta(s):

- a) I,II,III y IV
- b) solo III
- c) II y IV
- d) III y IV

17) Son afirmaciones verdaderas con respecto a los alumnos de sexto básico las siguientes:

- I. su conducta se altera si se siente rechazado
- II. les agrada que los identifiquen por su nombre
- III. son muy sensibles a la opinión de los demás
- IV. comienzan a mostrar interés en el sexo opuesto

Es(son) correcta(s):

- a) solo I
- b) solo II
- c) III y IV
- d) I,II,III y IV

18) Los alumnos de sexto básico tienden a dar la impresión de que son:

- a) muy tímidos
- b) muy dependientes
- c) muy valientes
- d) muy independientes

19) Los alumnos de séptimo básico tienen las siguientes características:

- I. egocéntricos
- II. omnipotentes
- III. intuitivos
- IV. omnisapientes

Son correctas:

- a) I,II,III y IV
- b) I,II y IV
- c) III y IV
- d) I y II

20) Las características que presentan los alumnos de séptimo básico le permiten a este:

- a) descubrir que las normas sociales son arbitrarias
- b) que los adultos somos inconsistentes
- c) hacer preguntas que tienden a ser entendidas como insolencias por los adultos
- d) todas las anteriores

21) Los alumnos de octavo básico:

- I sienten una mayor atracción por el sexo opuesto
- II tienen una buena capacidad de abstracción
- III sienten que todo lo pueden resolver
- IV llegan al punto máximo en las mentiras

Son correctas:

- a) I,II,III y IV
- b) I y IV
- c) II y III
- d) I,II y III

22) Los alumnos que se sienten rechazados por sus compañeros y profesores, tienen un gran riesgo de:

- a) ser suspendidos de clases
- b) suicidarse
- c) abandonar la escuela
- d) todas las anteriores

CLAVE DE RESPUESTAS CORRECTAS

1) d
2) c
3) d
4) d
5) b
6) a
7) d
8) a
9) c
10) c
11) d
12) c
13) b
14) a
15) d
16) a
17) d
18) d
19) b
20) d
21) d
22) c

II. *Ítems de Selección Múltiple*

Unidad de aprendizaje 2:

**«Cómo aprenden mejor los alumnos:
lo que las Teorías de Aprendizaje
Enseñan a los Educadores»**

Patricio Calderón Muñoz

ÍNDICE ESPECÍFICO

Unidad de aprendizaje 2: «Cómo aprenden mejor los alumnos: lo que las Teorías de Aprendizaje Enseñan a los Educadores»

Introducción	69
Objetivos Específicos	71
Contenidos	72
Diagrama de contenidos	73
Desarrollo temático	
1. Aprendizajes interpretados bajo la Teoría del Condicionamiento Clásico	74
2. Aprendizajes interpretados bajo la Teoría del Condicionamiento Operante	87
3. Aprendizajes interpretados bajo la Teoría del Modelamiento o Enfoque Cognitivo Social	91
4. Aprendizajes interpretados bajo las teorías cognitivas	99
Resumen	123
Glosario	125
Autoevaluación	128

INTRODUCCIÓN

En casi toda conversación entre profesionales de la educación surgen temas recurrentes, entre ellos, cómo son los niños(as) que tenemos que ayudar a educar, qué formas de trabajo debemos o podemos establecer con ellos y últimamente -afortunadamente- surge con mayor fuerza el tema de las razones teóricas que sustentan nuestro quehacer. Efectivamente, usted ya ha conocido y seguramente aprendido sobre las características específicas y generales de los alumnos de Educación Básica.

En esta unidad de aprendizaje nos abocamos a tratar diferentes principios básicos de las teorías de aprendizaje como una forma de acercarnos a conocer estos fundamentos que deben sostener nuestro trabajo profesional. Es de extrema importancia que el profesor esté totalmente familiarizado con la utilidad que presentan diversas teorías de aprendizaje, de probada eficacia para una enseñanza que realmente ayude a aprender a sus futuros alumnos. Así es como esperamos que usted se convenza de que las teorías no son meras especulaciones sino sistemas de hipótesis que dan explicaciones aproximadas a la realidad. En otras palabras, el quehacer educativo siempre tiene una razón fundamental, apoyada por evidencia empírica, y que sin duda ayudará a lograr mejores resultados en el proceso educativo.

Hemos tratado de enfatizar la fuerte relación que existe o debiera existir entre la teoría y la práctica, incluso comenzando muchas veces con situaciones y ejemplos prácticos que son interpretados a la luz de algunos principios teóricos.

Convertirse en un profesor eficaz depende en gran medida del conocimiento que debemos tener de nuestros alumnos, de quererlos, comprenderlos y ayudarlos a aprender. Esta realidad supone que debemos saber aplicar aspectos teóricos de la psicología educacional en forma consciente y no practicar algún modelo que haya o no haya resultado con nosotros cuando éramos alumnos. En este sentido, reconocemos que el modelo que hayamos experimentado cuando éramos alumnos de Enseñanza Básica, esté presente y -a veces- muy arraigado en nosotros. Sin embargo, debemos lograr la actitud más profesional para tener siempre conciencia de las razones teóricas fundamentales que ayudan a explicar nuestra práctica en la sala de clases.

Cada teoría se entrega con formas prácticas acordes con ellas para que usted tenga siempre la seguridad de su cabal comprensión; por eso hemos intentado presentar la información más pertinente y actualizada para aplicar estas teorías que mejor explican una situación particular en el contexto educativo y para ilustrar continuamente mediante ejemplos cómo operan estas teorías.

De esta manera, entregamos a nuestros alumnos, futuros profesores, una unidad de aprendizaje práctica y útil que no sólo les provea conocimiento sino apoyo y orientación para el trabajo de este curso y en forma muy especial para cuando deban ayudar a sus alumnos a aprender.

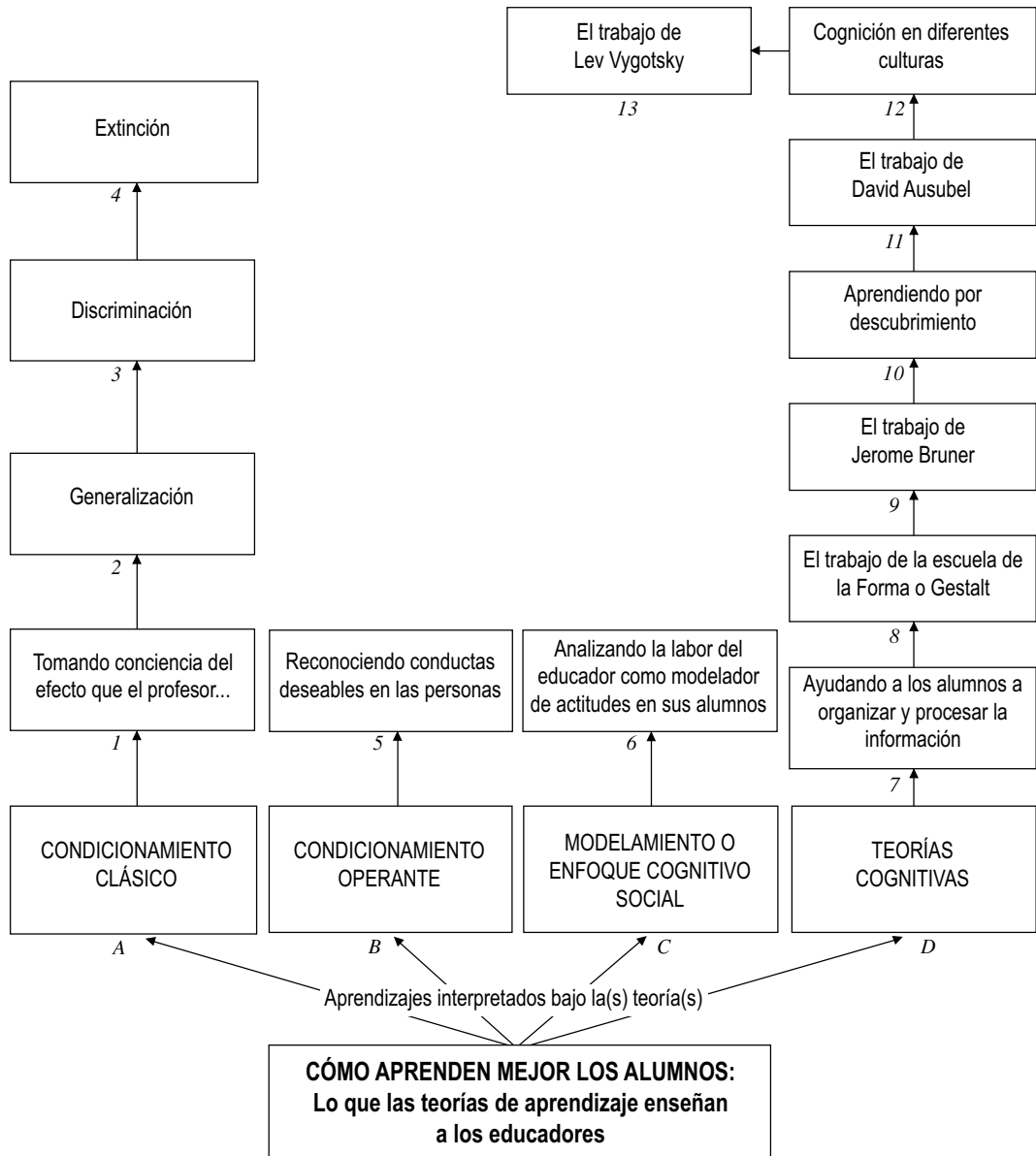
OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Valorar el aporte de las teorías del aprendizaje al conocimiento del ser humano como tal, y como profesor frente a sus relaciones con los demás.
2. Distinguir entre los modelos del condicionamiento clásico y operante.
3. Reconocer cómo los alumnos pueden adquirir temores, disgustos o placeres mediante la interpretación del modelo de condicionamiento clásico.
4. Analizar las maneras en que puede hacerse uso de los modelos del condicionamiento clásico y operante para producir conductas deseables en los alumnos.
5. Establecer los principios de la teoría cognitiva social en el contexto educacional.
6. Identificar características de los diferentes enfoques de la teoría cognitiva del aprendizaje de acuerdo a sus variados exponentes.
7. Analizar las formas en que se realizan las prácticas educativas a la luz de las teorías de aprendizaje.
8. Determinar formas específicas en que los profesores pueden ayudar a generar conductas deseables en los alumnos.
9. Aplicar modelos interactivos afectivos que favorecen comportamientos deseables en los alumnos.

CONTENIDOS

- Aprendizajes interpretados bajo la Teoría del Condicionamiento Clásico.
- Aprendizajes interpretados bajo la Teoría del Condicionamiento Operante.
- Aprendizajes interpretados bajo la Teoría del Aprendizaje Cognitivo Social.
- Aprendizajes interpretados bajo las Teorías Cognitivas.

DIAGRAMA DE CONTENIDOS



Este diagrama tiene por finalidad mostrar la organización de los contenidos de la Unidad de Aprendizaje 2. Las letras A-B-C-D indican las grandes temáticas a desarrollar. Los números señalan la secuencia de los temas.

DESARROLLO TEMÁTICO

1. Aprendizajes interpretados bajo la teoría del condicionamiento clásico

- Tomando conciencia del efecto que el profesor tiene sobre el comportamiento de los alumnos

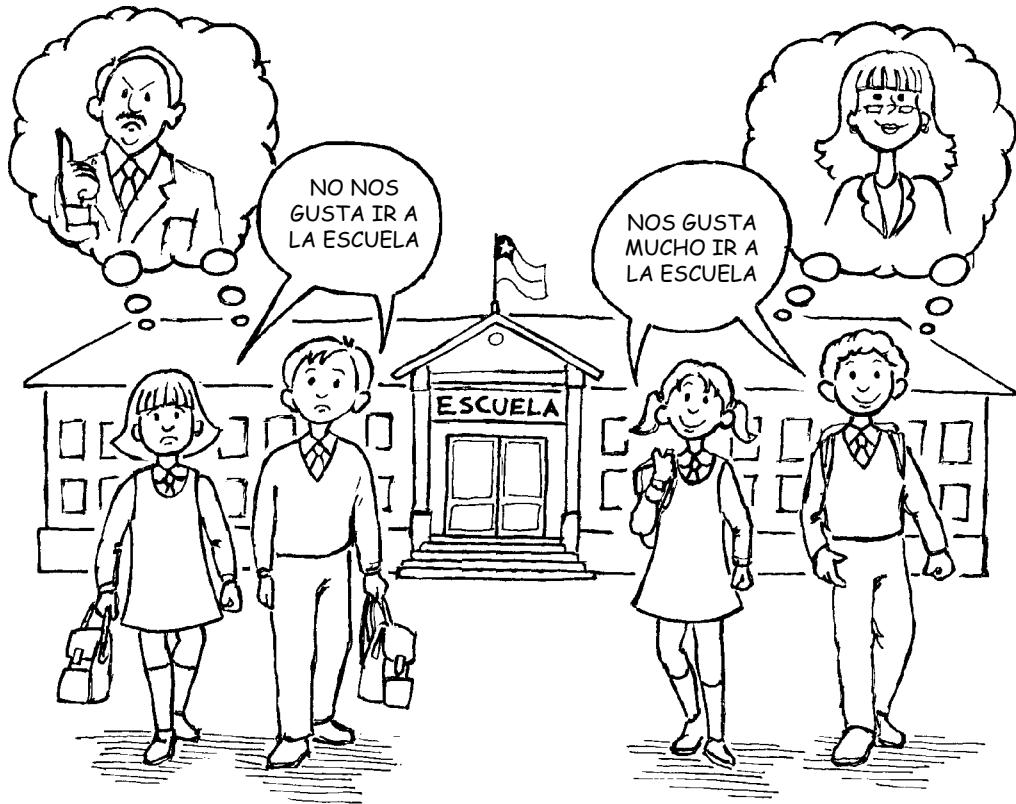


FIGURA 11

Es muy posible que muchos profesores, aunque conocedores en la teoría y en la práctica de las características biopsicosociales de los niños, que los hacen ser muy diferentes a ellos mismos como adultos, no logren manejar sus propias emociones de manera adecuada cuando tienen que enfrentar las situaciones de todos los días en su *trabajo educativo*.

Los niños expresan que «algunos profesores siempre andan enojados» y los profesores dicen que estar enojados «es la única manera para que ellos se porten bien y reconozcan la autoridad». ¿Quién tiene la razón?

Si apelamos a las temáticas previamente tratadas tendremos que concordar en que el profesor es una persona que ayuda a un sano desarrollo de los niños; por lo tanto, si ellos perciben a su profesor como enojado, es muy probable que también estén mal humorados en la sala de clases o en otros ambientes educativos en que este profesor se encuentre presente.

Con respecto a si estar enojados es «la única manera para que ellos se porten bien», sería necesario remitirse a la Unidad de Aprendizaje 4 referente a disciplina. Sin embargo, baste decir aquí que «estar enojado» no constituye la única manera y ni siquiera constituye una manera eficaz. Al final, tendremos niños en la sala de clase que interpretarán el enojo del profesor como un estímulo aversivo y responderán con temor.

Un estímulo aversivo se entiende como cualquier elemento, cosa, persona, o característica de ella, que es percibida como desagradable, y como tal, causa una determinada respuesta.

La rabia, por ejemplo, ha sido entendida como una «reacción de stress frente a un evento aversivo llamado provocación y como tal constituye un efecto subjetivo. Según las investigaciones realizadas, el enojo está determinado por tres factores: eventos externos, procesos internos y reacción conductual» (Ruiz, 1986). Así la persona, en este caso el profesor, ve a los alumnos y evalúa su presencia como desagradable para luego desarrollar una conducta específica como respuesta. ¿Por qué interpretar la presencia de los niños como «un evento aversivo» y por qué seguir con una respuesta de enojo o rabia?

¿Puede usted darse cuenta de que este proceso se traspasa a los alumnos?

En efecto, los niños ahora aprenden a interpretar la presencia del profesor como un estímulo aversivo respondiendo a él con temor o rabia.

«Cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta... eso no es fácil».

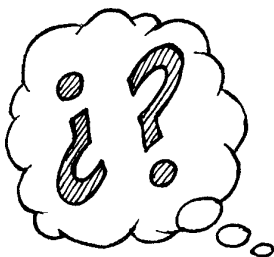
(Aristóteles, Etica a Nicómaco; en Goleman, 1996).

Referente a la autoridad del profesor, esta no debiera confundirse con «abuso de autoridad» o «autoritarismo». Generalmente, la mayoría de las personas acepta de buena gana a la autoridad que es humilde. La autoridad no requiere un cargo para ejercerla. En otras palabras no se requiere ser profesor o director de un colegio para «ejercer autoridad». La autoridad la da la sabiduría para ayudar a los demás. Autoridad y humildad aparentemente son dos términos contradictorios, y es difícil pensarlos unidos. «El educador, a riesgo de no serlo, necesita unir en su personalidad estas dos actitudes en una muy perfecta armonía..., el profesor autoritario generalmente recurre a una palabra que para él es clave, porque como no tiene otros recursos es lo que constituye en autoridad: la obediencia, fuerza mágica que lo transforma en un «dios» y su palabra se constituye en dogma de fe, aunque actúe en forma absolutamente incongruente y ni siquiera sospeche sobre lo que enseña y ordena...». (Umaña, 1993).

- **¿Autoritarismo?**

«Una vez pinté un árbol añoso con raíces a la vista; el profesor de dibujo me mandó a pararme una hora frente a los árboles del patio para convencerme que los árboles tenían las raíces debajo de la tierra. Por desgracia, mi árbol estaba en el campo».

(Fox, 1979).



¿No sería mas conveniente que tanto profesor como alumno buscasen juntos la verdad?

Bajo el paradigma básico de la Teoría del Condicionamiento Clásico, es posible identificar cuatro elementos configuradores que nos ayudan a explicar las conductas, tanto de profesores como de alumnos, anteriormente expuestas. Ellos aparecen en el cuadro siguiente:

- | | |
|---|--|
| 1) <i>El estímulo incondicionado (EI)</i> : es algo que activa o estimula al organismo para que produzca una respuesta determinada, regular y observable. En nuestro caso analizado, este estímulo correspondería a la presencia del profesor enojado. | 2) <i>La respuesta incondicionada (RI)</i> : es la reacción regular y observable provocada por el EI. En el ejemplo que analizamos, esta correspondería al temor con que responden los niños. |
| 3) <i>El estímulo condicionado (EC)</i> : es la acción inicialmente neutra; conocido también como estímulo neutro (EN) que, asociado reiteradamente con el EI, termina produciendo una respuesta similar a la RI. En nuestro caso, el solo nombre de este profesor o el aviso de su aproximación a la sala de clases. | 4) <i>La respuesta condicionada (RC)</i> : es la reacción producida por el EC después de su asociación repetida con el EI. Esta respuesta es similar o igual a aquella que suscita el EI, es decir, preocupación, desagrado o temor. |

Cabe destacar que este modelo se encuentra adaptado para las situaciones educativas *ya que originalmente la relación EI-RI no implica aprendizaje*. Inicialmente el modelo fue elaborado por el fisiólogo ruso Ivan Pavlov (1922), en su conocida experiencia con perros en laboratorio. Pavlov observó una extraña reacción en estos animales cuando se les acercaba su comida: comenzaban a salivar.

La experiencia anterior nos lleva a interpretar al EI como el alimento mientras la RI sería la secreción de saliva, fenómeno que también ha sido interpretado como un reflejo o respuesta fisiológica automática. Por esta razón se asegura que solo a partir de la relación EC-RC, *realmente es posible ver un tipo de aprendizaje, llamado aprendizaje por condicionamiento clásico*.

Al volver hacia la aplicación de este modelo en el contexto educativo, si el profesor realmente tiene una respuesta de enojo o desagrado frente a la presencia de los niños (RI), entonces querría decir que los alumnos se constituirían en el (EI). Decimos «realmente», pues entendemos que en otros casos el profesor solo simula estar enojado.

Vamos a suponer que el profesor anterior es trasladado a otro colegio. Por lo tanto, sus ex alumnos ahora se aprestan a recibir a un nuevo educador, que viene a tomar el cargo del anterior. ¿Cómo será la conducta de los niños? ¿Se encontrarán *prejuiciados* frente a este nuevo profesor debido a la experiencia anterior? Es totalmente posible.

Si los alumnos siguen sintiendo temor ante el anuncio de un nuevo profesor y luego se comportan atemorizados cuando lo ven por primera vez, quiere decir que estos niños han condicionado su respuesta a este nuevo estímulo (nuevo profesor). En otras palabras, la reacción de los niños frente a este nuevo profesor es similar a la reacción de preocupación o temor que les estimulaba el anterior profesor; es decir, a pesar de haberse cambiado los estímulos, los chicos siguen respondiendo con temor.

¿Cómo denomina la Teoría del Condicionamiento Clásico a este fenómeno? Con un término muy conocido por todos nosotros: generalización.

- **Generalización**

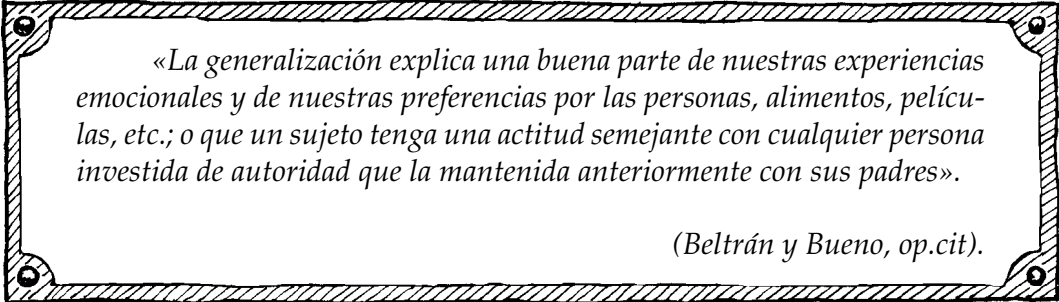
La *generalización del estímulo* es la tendencia de responder de la misma manera a dos estímulos similares. Si a los niños se les ha enseñado a levantar su mano derecha cada vez que escuchan una palabra que empieza con «b», también levantarán su mano derecha cuando escuchen palabras que empiecen con «v».

La *generalización de la respuesta* es la tendencia de reaccionar levemente diferente ante el mismo estímulo. Si usted sostiene la mano derecha del niño cuando pronuncia una palabra que empieza con «b», la respuesta puede generalizarse a levantar la mano izquierda (Beltrán y Bueno, 1995).

Sin embargo, quisiéramos enfatizar en esta temática aquellos estímulos que se generalizan y que se relacionan con situaciones de aprendizaje específicas que el profesor ayuda a que se produzcan en sus alum-

nos: por ejemplo, una vez que los niños(as) han aprendido que el color rojo significa detenerse, tienden también a detenerse o esperar frente a luces o signos rojos. Los alumnos, con su ayuda, aprenderán a generalizar al ver un paño rojo colgando de la parte trasera de un vehículo que transporta carga fuera de los límites de su capacidad; una vez que aprenden a leer en castellano e inglés, ven las palabras «pare» y «stop» contrastadas en un fondo rojo.

Si su equipo de fútbol favorito lleva el color blanco o azul, uno de estos colores puede convertirse también en su favorito para la ropa que elige usar o para decidir de qué color prefiere sus útiles de colegio. Como se ha explicado anteriormente, la generalización del estímulo se refiere al proceso por medio del cual la respuesta condicionada se transfiere a otros estímulos que son similares al estímulo condicionado original.



«La generalización explica una buena parte de nuestras experiencias emocionales y de nuestras preferencias por las personas, alimentos, películas, etc.; o que un sujeto tenga una actitud semejante con cualquier persona investida de autoridad que la mantenida anteriormente con sus padres».

(Beltrán y Bueno, op.cit).

Después de este análisis práctico-teórico de las situaciones que vivimos día a día, ¿se da cuenta de la importancia de la persona del profesor para estimular ciertos comportamientos y actitudes de sus alumnos?

Pregúntese: En la escuela, ¿qué es lo que realmente provoca aversión en los niños? y ¿cuál es su origen? Use su cuaderno de trabajo para contestar y luego analice sus respuestas a la luz de la información que sigue.

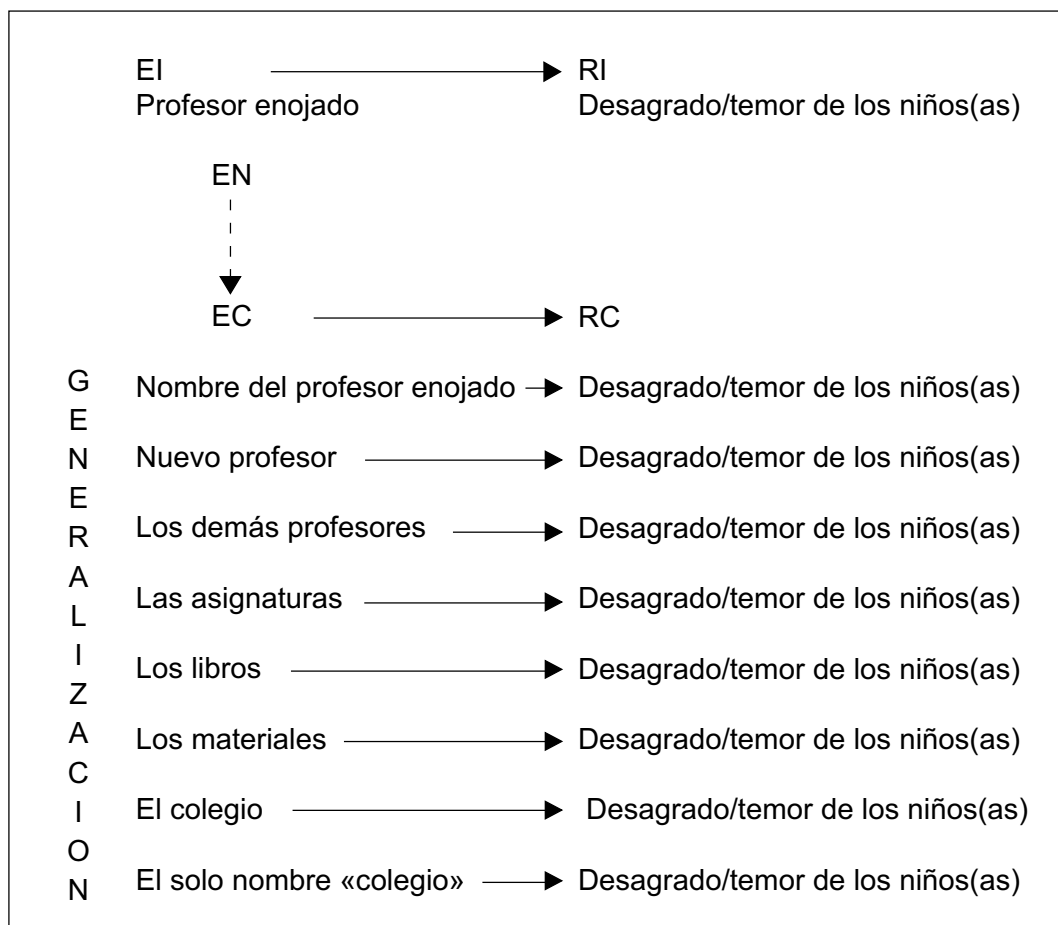
Si un profesor provoca en sus alumnos respuestas de desconfianza, descontento, inseguridad, temor o rechazo, entonces ¿no es posible que ellos generalicen tales respuestas hacia otros profesores, materias en general, medios didácticos y hacia el mismo establecimiento educacional? Evidentemente este aprendizaje se produce sin que los niños estén conscientes del proceso que se está desarrollando.

¿Por qué muchos alumnos -tal vez usted mismo dentro de ellos- «terminó» odiando una asignatura en particular? Y ¿por qué todo lo asociado a este ramo también nos provoca odio?

Por favor, haga este ejercicio en su cuaderno y vea cómo la teoría del condicionamiento clásico le ayuda a encontrar respuestas.

Es posible que al hacer el ejercicio anterior se haya dado cuenta de que la mayoría de las respuestas emocionales o afectivas se generalizan con mucha frecuencia. El mecanismo de cómo se produce este aprendizaje es el ya explicado: un EI provoca una reacción emocional de temor, miedo, angustia, satisfacción o placer. Si se asocia un EC con este EI, se logra una respuesta condicionada de temor, miedo, etc.

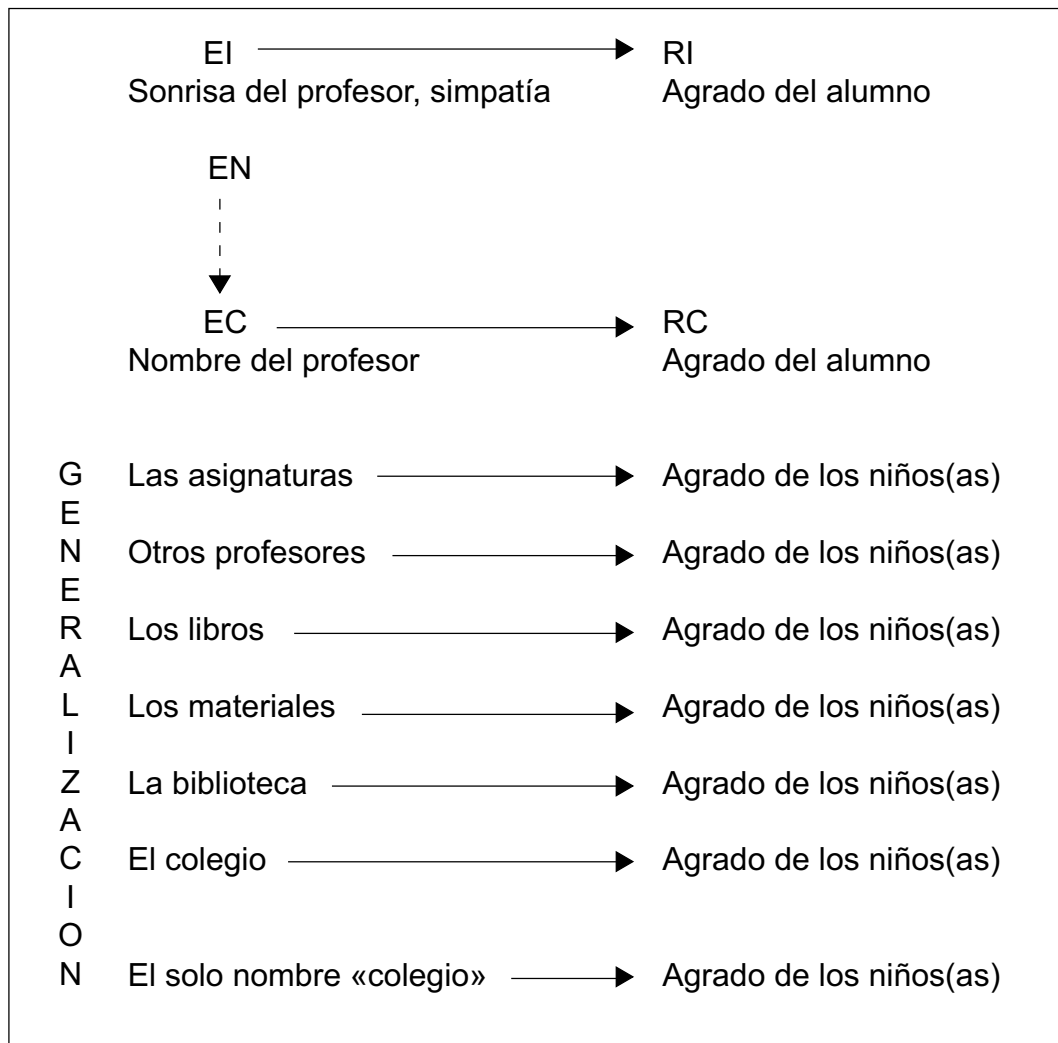
Analicemos el modelo siguiente, que intenta simplificar los procesos recién presentados.



Por fortuna, como se puede inferir del ejemplo anterior, también se pueden suscitar respuestas de tipo afectivo positivas, como la satisfacción, goce, placer, alegría, entusiasmo; e increíblemente *toda esta posibilidad va a estar en manos del profesor*. Es él el responsable de evocar tantas emociones y comportamientos deseados... y no deseados, desgraciadamente, en los alumnos. Piense solamente en la importancia que tiene una sonrisa, la misma sonrisa que pueda acompañar al maestro cuando entra a la sala de clases o cuando se encuentra con sus alumnos fuera de ella. Parafraseando a Goleman (1996) el profesor sería una «especie de pacificador» formidable por su capacidad para transformar las posibles irritabilidades que puedan acumular los alumnos, para suavizar y abrir sus corazones.

«La sonrisa y el afecto del profesor en la escuela (EI) producen un estado satisfactorio, de agrado en el alumno (RI). A medida que esas muestras de acogida se asocian con estímulos previamente neutros como otros profesores o la escuela misma, estos estímulos (condicionados) acaban provocando las mismas reacciones (RC). Si asociamos en el contexto instruccional situaciones agradables, dicho contexto escolar será vivido como apetitivo...». (Beltrán y Bueno, op.cit.).

Entonces veremos cómo el modelo anterior, a pesar de ser el mismo, no mantiene los mismos «ingredientes». Compárelo, por favor, con el anterior:



Indudablemente, usted querrá trabajar para que se den las condiciones de este último caso, ¿no es cierto?

Entonces, si es así, ¿qué estímulos pensaría aplicar para provocar algunas respuestas de tipo agradable en los niños(as) con el fin de que se vayan generalizando poco a poco hacia otros estímulos?

Piense en el caso de la profesora a quien se alude en el párrafo siguiente y luego escriba la respuesta a la pregunta anterior en su cuaderno de trabajo antes de continuar con el análisis del próximo concepto.

«Niños, ahora que la profesora no está, confiesen, ¿les gusta el colegio?

- Síiii - contestan en coro.
- ¿Qué es lo que más les gusta?
- Que es entretenido.
- Que aprendemos.
- Que nos dan comida rica.
- Que la profesora es simpática.
- Que jugamos.
- Que hacemos paseos al cerro.
- ¿Qué no les gusta del colegio?
- (Silencio).
- Ah, sí, cuando hay feriados o cuando la profe se va antes es una lata - dice Carolina.
- Sí, eso - repiten los niños.

No se trata de una conversación de ciencia ficción. Es un diálogo real con los niños de la Escuela G 380 de Cavilolén. Y avala la veracidad de la opinión de los ni-

ños el hecho de que esta pequeña escuela rural a la cual acuden 14 menores de primero a sexto básico tiene casi un ciento por ciento de asistencia anual. Y lo más meritorio es que muchos de estos escolares caminan más de dos horas desde su casa hasta el establecimiento educacional.

La escuela queda en una pequeña localidad campesina entre Los Vilos e Illapel. La mayoría de los alumnos son hijos de cabreros y viven en sus casas modestas y aisladas a varios kilómetros de distancia. Sin embargo, día tras día se levantan antes del amanecer, bajan los cerros, atraviesan las quebradas y llegan puntualmente con su uniforme impecable a Cavilolén. Allí los espera Alicia Castillo León, su maestra, que los lleva de la mano durante los seis años que dura la instrucción básica.»

(«El Día de la Maestra Rural». *El Mercurio*, 20 de septiembre de 1998, D11).

¿Con qué asocian su escuela los niños(as) aludidos en el párrafo anterior?

¿Cree usted que se generalizan los estímulos?

Es importante aclarar que el caso anterior está solo siendo interpretado bajo el modelo del condicionamiento clásico, pues es muy posible que la profesora de esta escuela no haya pretendido poner en práctica principios de esta teoría. Si usted se remite a la Unidad de Aprendizaje 4, es posible que también pueda interpretar la realidad presentada previamente bajo la perspectiva de la teoría de A. Maslow.

A continuación, analizaremos el concepto opuesto a generalización, cual es el de discriminación.

- **Discriminación**

Desde la perspectiva de esta teoría de aprendizaje, el concepto discriminar no presenta una connotación o interpretación negativa. La discriminación se refiere al proceso mediante el cual se aprende a responder de manera diferente ante estímulos similares.

En nuestro ejemplo anterior, en vez de atribuirle características similares del profesor enojado a otro profesor, se trataría de ver las diferencias entre ellos. Es decir, a pesar de que ambas personas son profesores (estímulos similares), se debe responder de manera diferente.

Si la madre le dice a su hijo que no todos los profesores son iguales, entonces está ayudando a su hijo a que no generalice; es decir, que no responda de igual manera ante estímulos (profesores) parecidos. En otras palabras, desea que su hijo responda de manera diferente.

Cuando un niño ve la diferencia entre la letra b y la letra d, y luego, puede aplicarlas correctamente, alcanza la habilidad de discriminar. Antes, naturalmente, ha tenido que aprender a discriminar entre líneas horizontales y líneas verticales, o entre las formas curvas hacia la izquierda y hacia la derecha.

Como usted podrá darse cuenta, las letras b y d, constituyen estímulos similares frente a los cuales no podemos generalizar, es decir, responder de la misma manera.

Desafío similar de discriminación constituye para los niños comenzar a familiarizarse con los números, tales como el 6 y el 9, el 21 y el 12 o el 25 y el 52.

Tal vez usted se dé cuenta de que el proceso de discriminación comienza con estímulos muy básicos, tales como ver diferencias entre las formas, para luego seguir acompañándonos por siempre en situaciones de toma de decisiones con respecto a nuestra vida personal y profesional.

¿En qué instancias usted ha hecho uso del proceso de discriminación? Piense en cómo el ser humano desde bebé aprende a discriminar, por ejemplo, el olor y voz de su madre de otros olores y voces similares. Piense en el gusto; saborear una cazuela preparada en casa nos sabe diferente a otras cazuelas preparadas en restaurantes. Como usted puede ver, respondemos de manera diferente frente a estímulos similares.

Anote sus impresiones en el cuaderno de trabajo antes de analizar el próximo concepto.

Si una respuesta condicionada determinada desaparece, entonces nos referimos a extinción.

- **Extinción**

La extinción se produce cuando solo se presenta el estímulo condicionado (nombre del profesor enojado, por ejemplo) sin el estímulo incondicionado (profesor enojado).

Este es un proceso en que paulatinamente se va perdiendo la asociación o conexión inicial entre EI y EC. Es decir, un niño sigue sintiendo temor o desagrado, por un tiempo, cuando oye el nombre del profesor (EC) aunque este profesor no se presente (EI). Al final, aprende a no sentir temor o desagrado frente al EC sin el EI.

Un ejemplo típico que generalmente termina con extinción es el siguiente. Muchas veces los hermanos mayores «preparan» a sus hermanos menores acerca del curso «que viene» o al cual les corresponde asistir al año siguiente. Por ejemplo, imaginemos el siguiente diálogo que se produce en el mes de febrero, semanas antes de iniciarse un nuevo año escolar:

Hermano mayor: El primero y segundo año básico son súper fáciles. Prepárate para el tercero. Ahí sí que vas a encontrar problemas. Te va a tocar con la Miss Patricia que es un ogro.

Hermano menor: No entiendo cómo puede ser difícil si a mí me va bien ahora y no encuentro motivos para que la Miss Patricia sea un ogro.

Hermano mayor: ¡Ya vas a ver!

Este hermano mayor ha creado una preocupación en su hermanito, que puede ser entendida como «asociada con ansiedad» frente al tercero básico y a Miss Patricia.

Después de varias semanas en que este hermano menor experimenta nerviosismo, antes del comienzo de clases y durante los primeros días de interacción con Miss Patricia, encuentra luego que ella es una persona muy agradable al igual que las materias que debe aprender. Por lo tanto, su ansiedad se *extingue* en forma gradual.

Relacione este hecho con los conceptos de *prejuicios* y *expectativas* de la unidad siguiente. No lo olvide. Si es necesario, haga una marca en su cuaderno de trabajo. Ahora, aprovechando que ha tomado su cuaderno, escriba algunos ejemplos de aprendizaje que en usted pueden haberse extinguido debido a la permanencia del EC sin la presencia del EI.

¿Ya terminó? Muy bien.

Ojalá veamos cada día más escenas como la siguiente; y la anterior, que acompañaba a esta, al inicio de este tema, se vaya extinguiendo más rápidamente que en forma paulatina.



FIGURA 12

2. Aprendizajes interpretados bajo la Teoría del Condicionamiento Operante

- **Reconociendo conductas deseables en las personas**



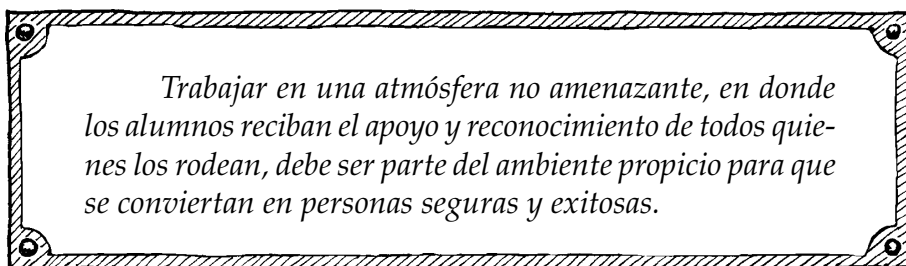
FIGURA 13

Entre las principales preocupaciones que tanto las autoridades educacionales como los padres y apoderados tienen respecto de los niños que cursan los primeros años de la enseñanza básica, podemos consignar: asegurarse de que tengan una buena alimentación, ayudar a satisfacer sus necesidades de seguridad (lo que incluye que los profesores y sus compañeros NO se presenten como una amenaza frente a ellos), y recibir adecuado y oportuno conocimiento de los resultados de su rendimiento junto al reconocimiento a su labor como estudiantes.

Este reconocimiento puede tener distintas formas de expresarse: elogios, alabanzas, distinciones, premios, etc. Obviamente estas maneras directas de reconocer la actuación del alumno se entregan una vez que el

profesor o familiares se aseguran de que el niño se ha involucrado en una conducta deseada.

Cualquier tipo de aprendizaje es más seguro si se entrega a los niños algún tipo de refuerzo en forma inmediata. El conocimiento de los resultados de la actuación de los alumnos debiera ser -en lo posible- conocido por ellos a la brevedad. Quien aprende necesita siempre «atención» en el más amplio sentido de la palabra: desea, también, a través de la interacción con computadores u otros medios, que se tome en consideración lo que hace, y, de ser posible, que sea confirmado lo que hace. A veces, simples reconocimientos, como «muy bien», «me encanta como lo haces», «estupendo» o «te felicito», pueden hacer una gran diferencia en la conducta de los alumnos.



Cuando usted se integre a trabajar a un establecimiento educacional, si es que aún no lo ha hecho, se irá socializando con las formas propias de ese grupo. Habrá hábitos que serán bien vistos y por lo tanto, los irá adquiriendo. Otros se considerarán inadecuados, por lo que tendrán que eliminarse.

Las dos situaciones anteriores son susceptibles de ser analizadas bajo el prisma de la teoría del condicionamiento operante.

Cada vez que los alumnos y profesores se involucran en conductas aceptadas y requeridas por la institución educacional, estas debieran ser reconocidas o reforzadas. De esta manera, tales conductas tenderán a repetirse. Por el contrario, aquellas que no se aceptan, tenderán a extinguirse. Para que un alumno se comporte es necesario reforzar sus conductas positivas cada vez que sea necesario, ojalá en varias oportunidades. Y no solo a través de elogios orales, sino mediante anotaciones positivas, conversación o comunicación con sus padres sobre los logros de su hijo(a), un

reconocimiento público, una sonrisa, un premio que pueda consistir en algo que lo haga sentirse bien dentro del grupo, como por ejemplo, nombrarlo ayudante del profesor por un tiempo delimitado.

Lo importante es que los refuerzos sean consistentes. La forma en que estos refuerzos se combinan en el tiempo se denomina programa de reforzamiento. «El punto importante está en que las distintas combinaciones producen ciertos resultados típicos...; es posible reforzar cada conducta deseada pero el reforzamiento tenderá a aburrir debido a la repetición tan continua. Por eso existen programas en los que se da reforzamiento cada cierto número de veces o cada cierto tiempo fijo. Así podría interpretarse que a la mayoría de los empleados, que han hecho cosas positivas durante todo el mes, se les refuerza al final de este. Aunque el cambio de conducta más duradero lo produciría la aplicación del refuerzo cada cierto número variable de conductas deseadas y sin un patrón fijo de tiempo» (Saleh, 1992).

En varios de los argumentos anteriores ha jugado un rol principal el reforzamiento o el uso de refuerzos. ¿Había escuchado antes estos términos? ¿Puede escribir en su cuaderno de trabajo las ideas que usted tenga asociadas con estos términos? Aunque no los haya escuchado o no haya leído sobre ellos, trate de deducir algunas ideas o ejemplos a partir de los párrafos anteriores.

¿Está listo? Muy bien.

Es muy posible que haya asociado este concepto con «reconocimiento», ¿no es así? Usted también puede haber escrito que hay manifestaciones concretas que se usan como refuerzos, tales como: anotaciones positivas, elogios (¡Qué bien!; ¡Felicitaciones!; Realmente, excepcional; Estás progresando; Me encanta cómo lo haces; Te está quedando bonito, etc.), distinciones, premios, etc.

Un refuerzo, por lo tanto, puede definirse como cualquier evento que dé como resultado el aumento de la probabilidad de que ocurra el acto que lo ha precedido inmediatamente. Es decir, es cualquier evento que aumenta la probabilidad de una respuesta en una situación dada.

Debemos recordar que en el paradigma básico del condicionamiento clásico existe una relación estímulo-respuesta (E-R). En el modelo del condicionamiento operante se agrega el refuerzo (r).

Condicionamiento Clásico: E - R
Condicionamiento Operante: E - R r

Se denomina «operante» porque el organismo (animal o persona) opera en el ambiente y lo transforma. En otras palabras, la conducta operante es emitida por la persona; por ejemplo, trabajamos para gratificarnos y para obtener un sustento que nos permita vivir. De allí que se diga que la actividad (trabajo) es instrumental u operante para conseguir el refuerzo (recompensa); *por lo tanto, la actividad se determina por sus consecuencias.*

Fred Skinner (1953), psicólogo norteamericano, sostenía que la ocurrencia de una respuesta operante (trabajo), seguida por recompensas (reconocimientos, sueldos, vacaciones pagadas, premios, etc.) o refuerzos, aumenta la probabilidad de que ocurra de nuevo la conducta; es decir, que el organismo dé nuevamente la respuesta. Según Skinner una conducta se aprende solamente por la presencia de los refuerzos. No serían tan importantes los estímulos previos a la emisión de la conducta (respuesta), sino los refuerzos.

¿Sabía usted que ante la pregunta sobre las acciones que más valoran, recuerdan y motivan a seguir trabajando «con ganas y gusto», una muestra de profesores respondió que es el reconocimiento de sus jefes a su labor, expresado simplemente mediante palabras, un gesto, un abrazo, un apretón de manos o una tarjeta de felicitaciones?

¿Ha escuchado decir: «me siento reforzado en mi trabajo»?

Seguramente, ahora puede entenderlo mejor desde el punto de vista de esta teoría.

¿Y los niños? Evidentemente el uso de refuerzos en ellos funciona muy bien. Por ello, el profesor debe no solo entregarlos con base en un programa de reforzamiento; es decir, en forma graduada y programada, sino también cuando el niño lo requiera y cuando el profesor sienta que quiere o debe entregarlos.

3. Aprendizajes interpretados bajo la Teoría del Aprendizaje Cognitivo Social

- **Analizando la labor del educador como modelador de actitudes en sus alumnos**



FIGURA 14

No es difícil empatizar con el niño de la ilustración. Esta es la manera en que generalmente nosotros mismos nos hemos referido -o al menos hemos escuchado- al fallar en aplicar alguna norma que se esperaba de nosotros.

Ante la pregunta: ¿Acaso no te enseñaron en el colegio a ...? La respuesta es similar o idéntica a aquella expresada por este niño.

La mayoría de las veces estas preguntas y respuestas hacen alusión a actitudes o disposiciones que los niños o adultos no poseen, como: «¿Acaso no te enseñaron en el colegio a escuchar a los demás?» o, «pero, niño, ¿acaso no aprendiste nunca en el colegio a confiar en ti?».

Pensemos, por ejemplo, en una persona, que denominaremos A, quien siempre monopoliza la palabra en las conversaciones o en reuniones; es decir, «se toma la palabra y no deja hablar a los demás». Incluso, puede llegar a no escuchar cuando los demás tienen una oportunidad de participar.

¿Es susceptible de revertirse un comportamiento como este?

¿Puede una persona, como A, aprender a compartir el tiempo de reuniones, interactuando participativamente con los demás y a escuchar sus opiniones?

¿Qué experiencias ha tenido A que al parecer los demás no han tenido?

Tomemos el caso ahora de otro alumno, que denominaremos B. Al contrario de A, B es una persona que no habla ni se manifiesta de otras maneras en forma activa en las reuniones. Al parecer su autoestima es muy baja y no posee confianza en sí mismo.

¿Es susceptible de revertirse un comportamiento como este?

¿Puede una persona, como B, ganar mayor autoestima y poseer confianza en sí mismo?

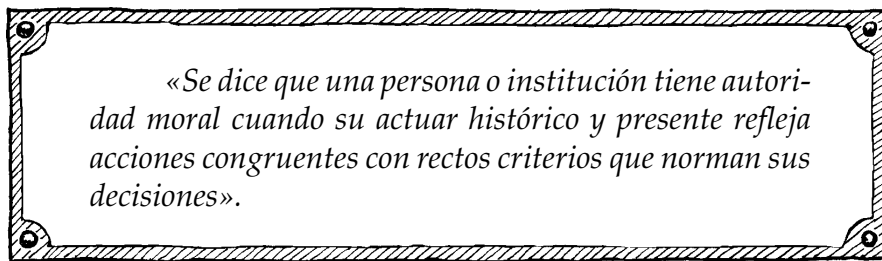
¿Qué experiencias ha tenido B que al parecer los demás no han tenido?

Estos son algunos de los ejemplos que ilustran tipos de aprendizaje, a los que a continuación trataremos de dar explicación a la luz de los resultados de las investigaciones de la teoría cognitiva social. Tal vez de esta manera estemos ayudando a que no se repita en forma tan continua la respuesta que sirve de título a esta sección.

Es muy posible que una de las primeras ideas que se maneje de manera consciente en la institución escolar sea que *todas las personas* que en ella laboran, desde el director hasta el junior que limpia los baños, sin desmerecer ningún tipo de labor, entreguen formas o modelos de conducta que afecten el futuro comportamiento del niño. ¿Notó que nos referimos a «todas las personas» y no a todos los profesionales o funcionarios? Apelamos a las personas, no a sus roles sociales. Las personas tienen, o debieran tener, comportamientos estables. Sus roles sociales de director, profesor, inspector, administrativo o auxiliar no son permanentes; se mantienen mientras están en el lugar de trabajo. Sin embargo, es importante enfatizar que la persona debiera ser una sola, independientemente de su rol. Es decir, su rol no debiera hacerlo cambiar en su comportamiento. Si un profesor es autoritario en la sala de clases y «buena persona» fuera de ella, no de-

muestra un comportamiento estable y, por lo tanto, ¡no es considerado un modelo confiable por sus alumnos! Aspectos como este son fácilmente detectables por los niños.

Asimismo, el profesor que enseña a comportarse de cierta manera a sus alumnos mientras él hace todo lo contrario, se presentará frente a ellos como un pésimo *modelo*; es decir, una persona sin «autoridad moral» o, como lo explica el dicho popular, «predica pero no practica».



Por lo tanto, no olvidemos que todas las personas que rodean al niño le ayudan a que se eduque; de allí la importancia, primero de la toma de conciencia de este hecho, y segundo, de cómo lo hará la escuela para que este conjunto de modelos que se le entrega al niño sea planificado, puesto en práctica y revisado constantemente.

Idealmente este conjunto de modelos apropiados para la educación del alumno debiera ser aceptado, estimulado y practicado por la familia de él. De esta manera, no se producirá un desequilibrio entre lo que el niño percibe en un ambiente y en otro.

Por ejemplo, el niño que observa a los miembros de su familia leer tiene mayores posibilidades de desarrollar el hábito de la lectura que aquellos niños que no tienen ese modelo en su hogar. Si el niño asiste a clases y en su sala se encuentra una biblioteca de aula, es muy posible que su maestro actúe como modelador al enseñarle el uso de ella. Poco a poco, al observar a sus compañeros cómo leen, él también lo hará libremente y no solo cuando se le pida que lo haga.

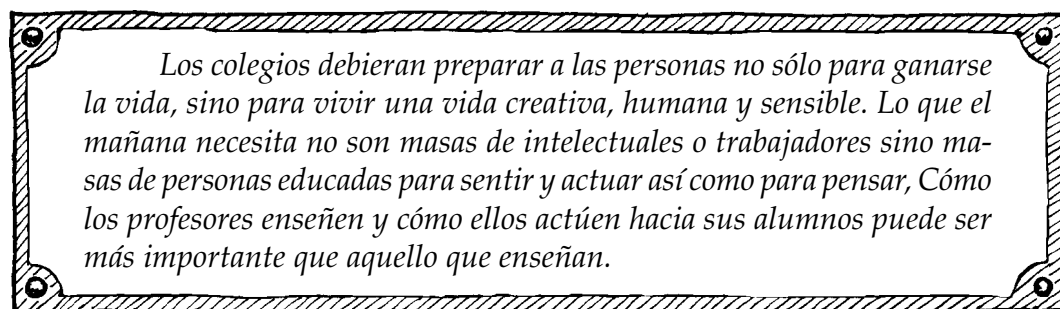
Asimismo, usted debe saber que a los niños les encanta imitar a sus maestros. Cuando juegan a imitarlos realmente destacan aquellas características de las cuales -muchas veces- escasa o nula conciencia tenemos.

Mediante sus procesos de percepción selectiva toman aquellos aspectos más sobresalientes o destacados del modelo o del conjunto de modelos con que han interactuado. Así no es extraño verlos golpear la mesa, gritar a los alumnos que abandonan sus asientos, tirar el libro de clases sobre la mesa, pasearse mientras dicta la clase, mirar en forma seria y amenazante y... ¡hasta pegarle en la cabeza a uno de los niños que no pone atención!

Tomemos conciencia de este hecho: ¡Es así como nos ven!

Pregúntese: ¿Cómo quisiera que lo vieran a usted en su rol de educador?

Debiéramos, asimismo, recordar constantemente que nuestros alumnos son la razón de nuestro quehacer: sin alumnos no hay profesores. Así, entonces, es nuestra obligación entregar al estudiante la mejor atención posible, pues todos los estamentos y departamentos de la *organización educativa* deben estar a su servicio, a ayudarlo eficiente y eficazmente a resolver sus problemas, sus inquietudes, y sus necesidades en su dimensión de alumno, de una persona que está en pleno desarrollo. El trato de cada una de las *personas* con que se interrelaciona debe ser *educativo*, y en el caso de los profesores, o mejor llamados educadores, estos deben ser los que desarrollen las interacciones educativas de la mayor calidad.



Los colegios debieran preparar a las personas no sólo para ganarse la vida, sino para vivir una vida creativa, humana y sensible. Lo que el mañana necesita no son masas de intelectuales o trabajadores sino masas de personas educadas para sentir y actuar así como para pensar, Cómo los profesores enseñen y cómo ellos actúen hacia sus alumnos puede ser más importante que aquello que enseñan.

De acuerdo a la Teoría del Aprendizaje Cognitivo Social, también llamada de observación, modelamiento o «modeling» (Bandura, 1987), *la información que procesamos a partir de la observación a las personas, cosas y eventos, influye en la manera que actuamos.*

El término «cognitivo», parte del nombre de esta teoría, significa que se refiere al conocimiento; y «social», que estos tipos de aprendizaje se dan en contacto directo con otras personas.

En cierto sentido Bandura está de acuerdo con Skinner en que la conducta es aprendida. Sin embargo, la similitud termina allí, pues, mientras Skinner considera a los organismos en forma individual para proponer una teoría del aprendizaje individual, Bandura toma a las personas en interacción con los demás, para proponer una teoría de aprendizaje social.

Asimismo, Skinner enfatiza el rol del refuerzo como una condición necesaria para adquirir, mantener y modificar la conducta mientras Bandura asegura que puede aprenderse sin la presencia de refuerzo experimentado directamente ya que las personas aprendemos mediante refuerzo vicario, observando la conducta de los demás así como las consecuencias de esta. Por lo tanto, el énfasis de la teoría propuesta por Bandura está en la observación o el ejemplo en vez del refuerzo directo. Además, según Bandura la persona se autorregula y se autorrefuerza, hecho que representa un control interno de la conducta. Para Skinner esta forma de control es definida solo en referencia a variables externas.

Algunos autores consideran que con Bandura tenemos -entonces- una forma menos extrema de conductismo, que pone el acento en el rol de la observación de los demás como un medio de aprendizaje, pero que es mediado por factores cognitivos (Schultz, 1981). De allí que a Bandura se le interprete en algunos casos como exponente de una teoría socio conductista, y en otros, como exponente de una teoría cognitivo social.

Así, el aprendizaje por observación estaría influido por la cognición o procesos de pensamiento de la persona, quien no copia ni reproduce la conducta que ve en los demás, sino que toma una decisión deliberada y consciente para involucrarse en la conducta que ve en los otros. Naturalmente, en los niños muy pequeños se dan imitaciones muchas veces sin que se involucren mayormente los procesos cognitivos.

El aprendizaje por observación requiere habilidad para anticipar y reconocer las consecuencias observadas en los demás y aún no experimentadas en si mismo. La persona regula -entonces- su propia conducta visualizando o imaginando las consecuencias no experimentadas de tal conducta. En esta teoría no hay un lazo directo entre E-R o entre R y r. Sí hay un mecanismo mediador interpuesto entre los dos: la persona, es decir, sus procesos cognitivos.

En todas las culturas y en todos los ambientes las personas adquieren y modifican patrones complejos de comportamientos, conocimientos y acti-

tudes a través de la observación. El aprendizaje por modelamiento acelera y posibilita el desarrollo de mecanismos cognitivos complejos y pautas de acción social. En general, se ha demostrado que el modelamiento *puede ser superior a la experiencia directa en la enseñanza de reglas y conceptos*. Desde esta perspectiva, puede ser útil concebir al profesor como alguien que presenta constantemente modelos conductuales, verbales y simbólicos a los alumnos. Su eficacia dependerá de la consistencia entre los modelos, la adecuación de estos a las competencias de los alumnos, la valencia afectiva entre estos y el propio profesor (i.e. el atractivo del profesor como modelo para los alumnos) y la efectividad de los procedimientos que el profesor ponga en juego en la presentación de los modelos (Rivière, 1992).

IMPORTANCIA DE LOS MODELOS

Interpretación de lo que sucede como resultado de la observación

- El observador puede adquirir nuevas respuestas.
- La observación de modelos puede fortalecer o debilitar respuestas existentes.
- La observación de un modelo puede causar la reaparición de respuestas aparentemente olvidadas.

Todos los educadores debiéramos estar conscientes de que la forma en que desarrollemos las diferentes acciones en el lugar en que estemos en cada momento, debe ser digna de ser imitada. Así, por ejemplo, asuntos tan diversos como algún conflicto que presenten los niños por cuestiones de horario para las actividades deportivas o de calificaciones consideradas «injustas», por poner algunos ejemplos, tienen que ser resueltas de un modo tal que los niños puedan seguir pautas similares cuando en el futuro deban resolver situaciones equivalentes en los niveles superiores de educación o en sus profesiones u ocupaciones.

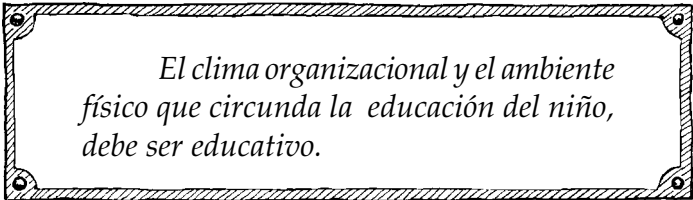
Es útil que recuerde en este momento las preguntas iniciales que hacíamos respecto a algunos niños, quienes al parecer no tuvieron oportunidades de aprender a confiar en ellos; otros, de escuchar a los demás o de compartir el tiempo de reuniones en participaciones sin monopolizar la palabra. Asimismo, preguntábamos si estos comportamientos eran susceptibles de ser revertidos. Todo parece indicar que así es, pues va a depender del tipo de modelos con que los alumnos tendrán que interactuar, modelos que

naturalmente tendrán que ser muy bien integrados dentro de una planificación para que logren producir los resultados esperados. Sin embargo, las mismas instancias que nos depara la vida deberían ser consideradas para aprender de ellas. Por ejemplo, si un alumno monopoliza la palabra en una clase determinada, este momento se constituye en una experiencia real de aprendizaje que el maestro podrá aprovechar. En otras palabras, el maestro y otros alumnos pueden *modelar el comportamiento deseado*.

Situaciones como la anterior deben ser apreciadas como excelentes oportunidades para que los alumnos «aprendan» mediante el modelamiento, pues la vida está llena de situaciones problemáticas similares. En este caso, estaríamos frente a situaciones reales y no experiencias artificiales, las que -muchas veces- no aparecen tan significativas para los alumnos.

Es así -entonces- como nos veremos planificando para que al mismo tiempo de manejar alternativas de solución al problema que los alumnos planteen, apliquen aquellas destrezas de comunicación deseadas que constituyen el camino hacia el logro de actitudes, como el respeto hacia la ideas de los demás o ganar en autoestima.

Entre los objetivos fundamentales transversales que contiene el decreto 40, que deben ser logrados por los alumnos de Enseñanza General Básica mediante la acción pedagógica de sus profesores en relación con el crecimiento y autoafirmación personal, se encuentra «promover una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida». Por lo tanto, de esta manera «tan natural» como son los diálogos entre maestro y alumnos, nuestros niños adquieren estos objetivos de sentimientos y emociones. Mientras más instancias de este tipo se presenten en el ámbito educativo, mejor será la preparación que obtengan nuestros alumnos acerca de cómo se espera que se comporten en el futuro.



El clima organizacional y el ambiente físico que circunda la educación del niño, debe ser educativo.

Los niños requieren enfrentarse a las situaciones problemáticas de la vida, en su establecimiento educacional, con buena disposición y buen ánimo. No pueden ser defraudados por sus mismos «educadores» que deben ayudarlos en su desarrollo personal de manera positiva, efectiva y afectiva. Sus experiencias de aprendizaje deben experimentarlas de manera directa, vivencial y permanente, y no nos estamos refiriendo solo a la forma en que pueden lograrse los objetivos cognitivos o de formación intelectual, sino también, y muy especialmente, a los objetivos fundamentales transversales, tales como sensibilidad social, autovalorización y confianza en sí mismo.

Experiencias de aprendizaje directas o vivenciales son aquellas en que los alumnos se involucran con todos sus sentidos y experimentan la vida tal como es. Si aparte de sentirse observadores de modelos efectivos y afectivos, los educadores y alumnos se reúnen en torno a temas comunes, en donde los últimos:

- tienen posibilidades de amplia participación,
- perciben que sus opiniones son respetadas,
- ven valoradas sus participaciones en su justa medida,
- notan que sus aportes son considerados,
- construyen sobre la experiencia del grupo,
- se dan cuenta de que pueden aceptar la crítica, y
- aprecian que ganan en autoestima y confianza en sí mismos,

difícilmente -entonces- terminarán con respuestas como aquella que encabeza esta sección.

En síntesis, las actitudes de sensibilidad social, autovaloración y confianza en sí mismo, entre otras, constituyen los grandes pilares de cualquier tipo de aprendizaje posterior, que impulsarán los deseos de desarrollo personal de los alumnos.

4. Aprendizajes interpretados bajo las Teorías cognitivas

- **Ayudando a los alumnos a organizar y procesar la información**

Alumno A: ¿Cómo lo haces para saber tan bien la «materia»?

Alumna B: Lo que pasa es que yo sabía algo de esto antes.

Alumno A: ¿Cómo que sabías?

Alumna B: Sí, lo que sucede es que siempre me ha gustado hacer los puzzles de diarios y revistas, contestar las preguntas de ingenio y en fin..., tratar de resolver todos los problemas que encuentro. Es como un desafío para mí, ¿entiendes?

Alumno A: Pero así y todo..., nos están preguntando acerca de teorías, procesos, etc., no ejercicios.

Alumna B: Creo que al tener la experiencia de resolver problemas, no me es difícil pensar sobre mis propios procesos mentales y tratar de interpretarlos.

Alumno A: ¿Crees que yo pueda tener un rendimiento cercano al tuyo?

Alumna B: Si tú te lo propones o si lo quieres, si tú lo crees y si deseas trabajar conmigo, te puedo indicar algunas estrategias que uso para resolver problemas y luego, les damos una explicación, ¿qué te parece?

Alumno A: ¡Excelente!

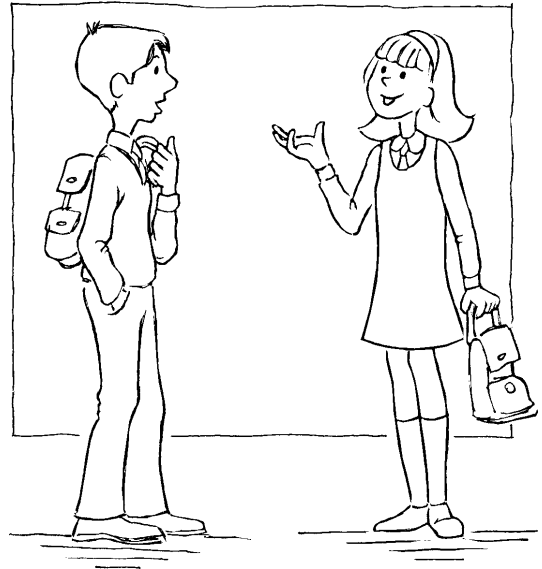


FIGURA 15

Desde la perspectiva cognoscitiva el aprendizaje se interpreta como un proceso que va más allá de responder a los antecedentes y consecuencias de una conducta.

Ve a las personas operando en forma activa, iniciando experiencias que conduzcan al aprendizaje, buscando información para solucionar problemas, reorganizando lo que ya saben para alcanzar nuevos logros. En vez de aparecer influidas pasivamente por los acontecimientos del ambiente, ellas eligen en forma activa, deciden, practican, ponen atención, y realizan muchas otras acciones a medida que buscan sus metas.

Bransford (en Woolfolk y McCune, 1980) ofrece una breve descripción de los intereses de los teóricos cognitivos. Esencialmente estos intereses se refieren a «cómo las personas aprenden, comprenden y recuerdan la información, y por qué algunas personas hacen estas cosas mejor que las demás».

¿Puede usted -entonces- hacer una relación clara entre la conversación que inicia esta temática con la información que se acaba de entregar?

La psicología cognitiva es el estudio de las estructuras y componentes para procesar la información. La idea central es una firme creencia en las representaciones mentales; en otras palabras, los acontecimientos externos pueden ser codificados para que se conviertan en recuperables en alguna forma interna. (Travers, Elliot & Kratochwill, 1993).

Debemos recordar que la psicología conductista está menos interesada en las diferencias individuales en el aprendizaje ya que tiende a buscar leyes generales que describan cómo todos los organismos aprenden.

Antes de examinar las teorías cognitivas actuales, echaremos un breve vistazo a los orígenes de las visiones cognitivas del aprendizaje.

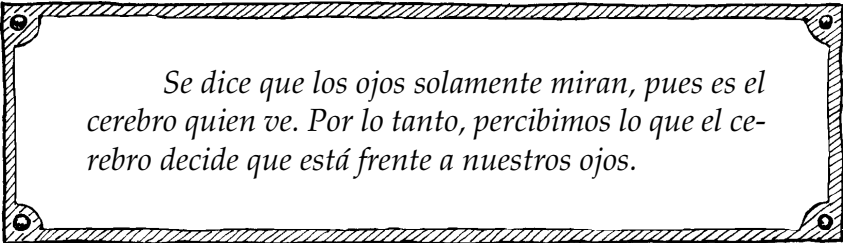
- **El trabajo de la Escuela de la Forma o Gestalt**

Un principio básico de esta teoría es que el aprendizaje es influido y moldeado por lo que ya sabemos. Este principio se deriva en parte de una rama de la psicología, denominada *teoría de campo*, que fue desarrollada por los teóricos de la Gestalt. El trabajo pionero en la teoría de campo fue realizado por psicólogos alemanes que estudiaban la percepción y el aprendizaje. Los resultados de sus estudios los llevaron a concluir que dos perso-

nas pueden observar el mismo estímulo y ver cosas diferentes. Cualquier profesor puede saber que dos estudiantes que han sido testigos de una pelea en el patio del colegio pueden ofrecer dos interpretaciones diferentes. Por lo tanto, lo que percibimos depende muchas veces de nuestros intereses, actitudes, experiencias previas y estructuras cognitivas, o en otras palabras, de lo que ya sabemos. Por ejemplo, los alumnos que observan una pelea pueden tener diferentes *percepciones* sobre quién comenzó dependiendo de sus *expectativas* y *actitudes* hacia quienes se ven involucrados en la reyerta. Creer que un alumno es un matón probablemente va a influir en cómo se *perciban* sus acciones. (Para más detalles acerca de estos conceptos, vea la Unidad 3).

El término psicológico *percepción* o *campo perceptivo* se refiere al significado que le agregamos a la información que recibimos a través de nuestros sentidos. Este significado se construye en parte de la realidad objetiva y en parte de la manera en que organizamos la información. El proceso de organización se ve afectado por las estructuras o esquemas que traemos a la experiencia.

¿Recuerda el concepto de estructura o esquema del módulo «Aprendiendo sobre el aprendizaje»? Entonces quiere decir que entiende muy bien lo que estamos tratando, pues usted está conectando la información previa con esta.



Se dice que los ojos solamente miran, pues es el cerebro quien ve. Por lo tanto, percibimos lo que el cerebro decide que está frente a nuestros ojos.

Observe lo siguiente:

B

¿Qué han mirado sus ojos? ¿Qué ha percibido su cerebro? ¿Es lo mismo?

Si preguntáramos qué letra es, diríamos B. Pero si preguntásemos qué número es, contestaríamos 13. Las marcas iniciales permanecen iguales pero la percepción de ellas, su significado, cambia de acuerdo a las expectativas de reconocer, o una letra o un número.

Un niño que recién empieza su etapa escolar y que, por lo tanto, no posee estructuras cognitivas apropiadas sería incapaz de percibir tanto una letra como un número. Seguramente las marcas no tendrían ningún significado.

Seguramente usted ya tiene una idea de lo que es Gestalt, ¿no es cierto?

La palabra alemana Gestalt, que significa forma o configuración, se refiere a la creencia de que como personas tendemos a organizar o estructurar nuestras percepciones en formas, moldes o relaciones con el fin de que el mundo que nos rodea tenga sentido.

Otro concepto clave para la Gestalt es la percepción fondo-figura que refleja la manera en que las personas organizan los estímulos para crear la realidad. Al ver una escena - una pintura, una fotografía o una película- tendemos a concentrarnos en una figura básica. El resto del estímulo se torna menos importante y es «enviado» al fondo. Un ejemplo lo constituye la figura que sigue:



FIGURA 16

¿Qué es lo que ve cuando mira por primera vez la imagen?

¿Una dama joven o una dama de edad? ¿Qué percepción es correcta? ¿Ninguna? ¿Ambas? Todo depende de la percepción de cada uno de nosotros.

¿Cuál de las damas se constituye en figura y cuál en fondo?

Este mismo fenómeno ocurre cuando aprendemos una nueva palabra. Una vez que la internalizamos, «se nos aparece» frecuentemente en nuestra lectura. Significa que esta nueva palabra se convierte en la figura, mientras en el pasado constituía fondo ya que no tenía significado para nosotros.

¿Recuerda el ejemplo de los niños peleando en el patio del colegio? Pues bien, si quien comenzó la riña es un niño «del montón», quiere decir que era fondo; sin embargo, ahora se ha convertido en figura: podrá tenerse en cuenta o recordarse como «quien comenzó la pelea».

Muchos otros ejemplos podrían ilustrar este concepto. Como profesor, se podrá dar cuenta de que una conducta en particular de un alumno se convierte en figura para usted mientras la misma conducta en otros alumnos es fondo. Puede parecerle que este alumno siempre está entregando las tareas y las pruebas con pésima letra, o que constantemente pierde sus útiles escolares, o tal vez que responde muy bien a todas sus preguntas cuando, en realidad, varios alumnos se comportan de la misma manera. Si esto sucediera, sería conveniente revisar su percepción haciendo una evaluación objetiva de la conducta de todos sus alumnos. ¿Por qué -al parecerse está fijando en la mala o buena conducta de un solo alumno? ¿Está dejando que sus *actitudes* y *expectativas* con respecto a este alumno tiñan sus *percepciones*?

El trabajo de los exponentes de la Gestalt, especialmente el de Wolfgang Köhler en 1925 (en Woolfolk y McCune, op. cit.) puso de manifiesto la importancia del «insight», o también denominada percepción súbita de nuevas relaciones, o discernimiento repentino. Generalmente este fenómeno ocurre cuando una persona es capaz de encontrar las relaciones mentales que le lleven a solucionar un problema, que en el pasado no pudo resolver.

Mientras los psicólogos representantes del condicionamiento intentaban explicar el aprendizaje como un proceso gradual de fortalecimiento de respuestas, los psicólogos exponentes de la Gestalt tenían otras ideas.

Creían que el aprendizaje podía ocurrir repentinamente, al momento que una persona tenía un insight con respecto a cómo resolver un problema.

¿Qué insights ha tenido usted? ¿En qué circunstancias?

Por favor, anote en su cuaderno aquellas experiencias que recuerde mejor.

Indudablemente muchos de los principios de la Gestalt han jugado un rol muy importante en enfoques modernos del aprendizaje interpretado desde el punto de vista de la teoría cognitiva, especialmente el que se refiere al aprendizaje por descubrimiento, cuyo principal exponente es Jerome Bruner.

- **El Trabajo de Jerome Bruner**

¿Puede usted imaginarse ya como profesor?

¡Muy bien!

Entonces pensemos en que está presentando variados ejemplos de un concepto con el fin de ayudar a sus alumnos a aprenderlo.

¿Pongamos como ejemplo las formas geométricas?

Bien, usted podría dibujar las formas, mostrar imágenes de formas que se encuentran en los objetos que vemos día a día y hacer que sus alumnos realicen las formas con sus propios cuerpos.

Otro ejemplo para la enseñanza de conceptos: Pídales a sus alumnos que piensen en las diferentes maneras en que algo específico puede significar algo diferente, como el caso de una luz roja que representa detenerse.

Ahora, usted trata de ayudar a sus alumnos a construir sistemas de códigos. Un sistema de códigos es una organización de las relaciones entre conceptos en donde los más específicos se ordenan bajo los generales de una materia. Entonces usted hace preguntas como estas: ¿De qué otra manera pueden referirse a esta manzana? (fruta); ¿Qué hacemos con la fruta? (comerla); ¿Cómo se llaman las cosas que comemos? (alimentos). Con este mismo fin puede crear juegos que requieran que los alumnos formen conjuntos de objetos similares.

En este caso siguiente (¡Por favor, siga imaginando ser profesor!) trate de que sus alumnos apliquen el nuevo aprendizaje a muchas situaciones y tipos de problemas diferentes. Por ejemplo, puede pedirles que calculen el área de cada baldosa del piso de la sala (o de la cocina o baño, según sea el caso) y luego de la pieza en general. Otro ejemplo que puede considerar es hacer que sus alumnos usen palabras nuevas en contextos diferentes.

Ahora, aumentando la complejidad de los ejercicios, propóngales un problema y deje que traten de encontrar la respuesta. Como caso ilustrativo, puede hacer una pregunta, como la siguiente: ¿De qué manera podríamos mejorar nuestras manos?

Asimismo, podría motivarlos a hacer sus propias suposiciones intuitivas. En vez de darles la definición a una palabra, dígalos: Adivinemos lo que podría significar examinando las palabras que encontramos en el contexto.

¿Qué le pareció? ¿El ejercicio anterior le ayuda a formarse imágenes sobre sí mismo como profesor?

Muy bien. Las ideas prácticas presentadas anteriormente tienen su teoría, la cual se presenta a continuación.

- **Aprendizaje por Descubrimiento**

Jerome Bruner, uno de los principales exponentes de la línea cognitiva del aprendizaje, se ha preocupado de la enseñanza basada en problemas. Propone que los profesores entreguen situaciones problemáticas que estimulen a los alumnos a descubrir por sí mismos la estructura de la materia.

¿De qué está compuesta la estructura?

La estructura se compone de ideas fundamentales, relaciones o muestras (ejemplos) de la materia; es decir, de información esencial. Los detalles y hechos específicos no constituyen parte de la estructura básica. Sin embargo, si los alumnos realmente comprenden la estructura básica serán capaces de imaginarse muchos detalles por sí mismos. Por lo tanto, Bruner piensa que el aprendizaje en la sala de clases debe darse en forma inductiva, partiendo desde ejemplos específicos presentados por el profesor hasta llegar a generalizaciones, sobre la estructura de la materia, que es descubierta por los alumnos.

La estructura básica de la materia está compuesta de conceptos. Un concepto es una idea que presenta características comunes a varios objetos o acontecimientos. El aprendizaje de conceptos implica la identificación de características comunes a un grupo de estímulos (objetos o acontecimientos). Cuando un niño, al ordenar sus juguetes, junta todos sus autitos y los coloca en su respectiva caja, podemos concluir de que ha adquirido el concepto de «auto». Si toma siempre su osito de peluche, su manta preferida y un libro de cuentos a la hora de irse a la cama, podemos suponer que ha adquirido el concepto de «hora de acostarse», que se caracteriza por esos objetos. La naturaleza de los conceptos cambia con la experiencia y el paso del tiempo. Por ejemplo, no es probable que el concepto de «hora de acostarse» de un adulto incluya un oso de peluche o un libro de cuentos, sino, en su lugar, otros elementos muy distintos: agotamiento, hora avanzada, despertador, etc. (Clifford, 1982).

Tomemos otro ejemplo, como el concepto «estudiante». Este se refiere a todas las instancias que se ajustan en la categoría o clasificación de personas que estudian una materia, asignatura o carrera. Las personas pueden ser adultos, jóvenes o niños, en el colegio o fuera de este, estudiar ajedrez, fútbol o a Mozart; sin embargo, todas pueden ser clasificadas como estudiantes.

¿Se ha dado cuenta de que los conceptos son abstracciones? Así es, pues nunca vemos el concepto «estudiante». Solo vemos ejemplos individuales.

No obstante, gracias a que juntamos los conceptos podemos clasificar una gran cantidad de información en unidades significativas. Por ejemplo, se sabe que hay millones de diferencias posibles de discriminar en los colores. Sin embargo, mediante la clasificación de colores en alrededor de una docena o un poco más, podemos arreglarnos bastante bien para tratar con esta gran diversidad (Bruner, 1973).

La estructura básica de la materia está compuesta de conceptos, pero estos conceptos deben relacionarse entre ellos. Es posible que usted recuerde cómo los conceptos se conectan al ver una representación gráfica, como el caso de un mapa conceptual.

Bruner recomienda que los alumnos aprendan a usar estos sistemas de codificación (el mapa conceptual es uno de ellos) que ofrecen el mayor potencial para ir más allá de la información dada. En otras palabras, los

alumnos deberían aprender sistemas de codificación «que tengan aplicación más allá de la situación en la cual estos fueron aprendidos» (Bruner, op.cit.) En relación a esta idea se encuentra el concepto de *estructura óptima*. Un profesor debiera poner mayor énfasis en las ideas y relaciones más importantes de una materia, con el fin de ofrecer una estructura que permita a los alumnos generar nuevos conceptos, ideas, relaciones y principios.

También Bruner sugiere que los profesores incentiven el insight mediante el pensamiento intuitivo. A los alumnos debería motivárseles a hacer sus propias suposiciones o conjeturas intuitivas basadas en evidencia incompleta, luego revisar estas conjeturas de manera sistemática (Bruner, 1960). De esta manera, los alumnos tendrán oportunidad de practicar su habilidad de ir más allá de la información dada.

Por ejemplo, después de aprender sobre las corrientes oceánicas y la industria naviera, a los niños se les puede mostrar mapas antiguos de tres puertos para luego, preguntárseles cuál de ellos se convirtió en puerto principal. Las suposiciones serían, después, revisadas mediante una investigación sistemática, la que sería desarrollada con mayor interés que el acostumbrado, puesto que los alumnos estarían más motivados para encontrar si sus conjeturas han sido correctas o erradas (Woolfolk and McCune, op.cit).

Tal vez las principales aplicaciones de las ideas de Bruner en la sala de clases se encuentren en el trabajo desarrollado sobre el currículum en espiral y el aprendizaje por descubrimiento.

Bruner (1960, 1966) ha propuesto una reorganización radical del currículum a través de todos los diferentes cursos. En el tipo de currículum que postula, la estructura fundamental de todas las materias o contenidos que los alumnos estudian en todos sus años se repetirá, con una presentación muy simplificada desde el inicio, la que irá experimentando una dificultad creciente. Por ejemplo, física, matemáticas, idiomas, etc, serían presentadas en una forma muy simple y específica en los cursos inferiores para luego, en cursos superiores, presentarse en formas más complejas. Esta progresión de la materia motivaría a los alumnos a descubrir relaciones y sistemas de codificación que puedan continuarse expandiendo y mejorando a medida que encuentran el material en niveles más sofisticados. Evidentemente, la enseñanza en cada curso o nivel debe tomar en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Esta organización de la materia refleja la creencia de Bruner de que el aprendizaje procede:

- 1) Desde lo más simple a lo más complejo.
- 2) De lo concreto a lo abstracto.
- 3) De lo específico a lo general.

En otras palabras, un aprendizaje de tipo inductivo. Asimismo, por lo tanto, a los niños debieran dárseles hechos específicos con el fin de que puedan descubrir las generalizaciones, o la estructura, por sí mismos.

En el aprendizaje por descubrimiento, un profesor organiza la clase pensando que sus alumnos aprenderán mediante su propio compromiso activo. A los niños se les presentan preguntas motivadoras, situaciones un tanto complejas y hasta frustrantes, o problemas que les interesen. En vez de explicar cómo resolver el problema el profesor suministra el material apropiado y anima a los alumnos para que hagan sus observaciones, formen hipótesis y prueben soluciones. Este proceso requiere de pensamiento intuitivo y analítico. El profesor puede guiar el descubrimiento haciendo preguntas como las siguientes: ¿Qué sucedería si ustedes combinaran estas dos ideas? ¿Cómo podrían probar su conjetura? También el maestro podría entregar retroalimentación acerca de la dirección que van tomando las actividades de solución de problemas. La retroalimentación debe darse en el momento exacto en que los alumnos puedan revisar su enfoque o continuar hacia una solución correcta.

¿Revisemos algunas ventajas del aprendizaje por descubrimiento?

Bien, entonces analicemos el siguiente cuadro.

Principales Ventajas del Aprendizaje por Descubrimiento

- 1) Ayuda a los alumnos a aprender a aprender. Bruner ha denominado este hecho como heurística, o métodos y procedimientos de aprendizaje útiles para resolver nuevos problemas.
- 2) El aprendizaje por descubrimiento produce un sentido de entusiasmo y de auto-motivación.
- 3) Permite a los alumnos proceder de cierta forma en que sus modos de resolver los problemas se ajusten a sus propias habilidades.
- 4) Puede ayudar a fortalecer el concepto de sí mismos que tengan los alumnos.
- 5) Los alumnos están propensos a desarrollar un escepticismo sano acerca de las soluciones simplistas a los problemas.
- 6) Los alumnos se tornan responsables por su propio aprendizaje, y tal vez esta es la ventaja más importante.

Obviamente, también es posible encontrar algunas desventajas, las que, sin embargo, pueden contrarrestarse mediante una cuidadosa planificación, organización y monitoreo. Es necesario recordar que cada método o forma de trabajo debe seleccionarse con base en las características de los alumnos; es así que este método podría resultar difícil de aplicar con alumnos que no tengan los requisitos básicos de ciertas habilidades o que sean lentos en su aprendizaje. También de usted dependerá que todos los grupos de alumnos trabajen y no que solo unos pocos realicen tal actividad mientras los demás adoptan actitudes pasivas, ¿no es cierto?

Otro psicólogo exponente de la línea cognitiva que ofrece una alternativa para el aprendizaje por descubrimiento es David Ausubel, cuyas ideas se presentan a continuación.

- **El trabajo de David Ausubel. Aprendizaje por recepción**

Seguramente usted ha aprendido algunas lecciones que han seguido un modelo similar al propuesto por Ausubel. ¿Analicémoslo?

Uso de ejemplos: El profesor pide a sus alumnos que den ejemplos de triángulos rectos que puedan encontrar a su alrededor. Puede también -en otro momento- pasar imágenes que muestran variados ejemplos de animales o plantas que se van a discutir.

Enfatizar semejanzas y similitudes: Se pide a los alumnos que hagan una lista de las maneras en que el norte y sur de nuestro país se parecen, para luego detectar sus diferencias. En el área de las Ciencias Naturales, los alumnos deben decir qué debería ser diferente para que las arañas pudieran ser clasificadas como insectos.

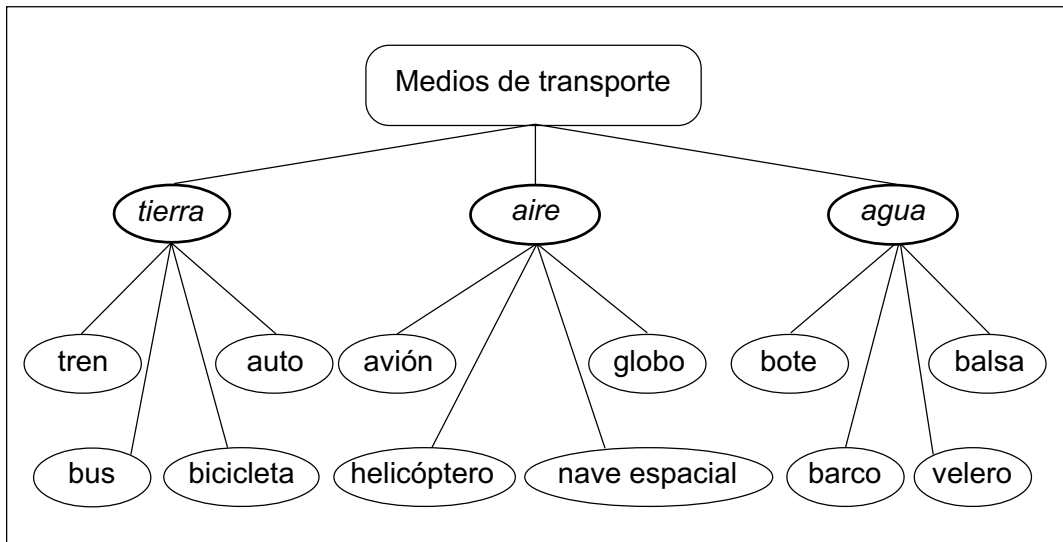
Presentar la información de una manera organizada: El profesor usa diagramas simples cuando sea posible. Usted recuerda -ha aprendido, seguramente- aquellos que se han presentado desde el primer módulo. Asimismo, la clase puede comenzar con la entrega de una visión general de aquello que será tratado en tal sesión y puede terminar con un resumen general.

Desincentivar el aprendizaje memorístico que puede ser aprendido en forma significativa: el alumno debe explicar con sus propias palabras o dar un ejemplo cuando se le pide dar una respuesta respecto de la información contenida en un texto. O en una clase presencial, incluir actividades que den oportunidad a los alumnos de explicarse las ideas unos a otros.

Seguramente ha recordado ejemplificaciones de este tipo de ideas en nuestros módulos, ¿no es cierto?

La proposición de Ausubel (1963, 1977), en verdad, ofrece un contraste interesante con respecto a las ideas de Bruner. Su posición es que el aprendizaje debería ocurrir a través de la recepción, no por descubrimiento. Para este efecto los profesores deberían presentar la materia a los alumnos de manera organizada, secuenciada y de alguna manera, bien determinada y acabada. Así, los niños recibirán la materia con fines prácticos. Ausubel ha denominado este método con el nombre de enseñanza expositiva, con un fuerte énfasis en la recepción. La aplicación de este método es, principalmente, restringido a lo que Ausubel se refiere como aprendizaje verbal significativo, o aprendizaje de información verbal, ideas y relaciones entre conceptos. Por lo tanto, este método no es útil para la enseñanza de habilidades físicas o en otras habilidades como aprender las tablas de multiplicar.

Al igual que Bruner, Ausubel cree que las personas aprenden organizando la nueva información colocándola en sistemas de códigos. Llama al concepto general que encabeza el sistema de código, el subsumidor, porque todos los demás conceptos se subsumen bajo este. Analice el siguiente ejemplo:



¿Cuál sería el concepto denominado subsumidor en el cuadro anterior? Naturalmente, «medios de transporte».

En oposición a Bruner, Ausubel cree que el aprendizaje debiera progresar deductivamente, es decir, ir desde una comprensión de los conceptos generales hasta una comprensión de los específicos. Como usted debe recordar, Bruner piensa que el aprendizaje debe llevarse a cabo inductivamente, con la persona usando los específicos para descubrir las generalizaciones.

Ausubel sugiere que en la mayoría de las disciplinas, las personas adquieren el conocimiento mediante el aprendizaje por recepción antes que por el de descubrimiento. Conceptos, principios e ideas se presentan a los alumnos; por lo tanto no se trata -bajo este enfoque- de que ellos los descubran. Mientras más organizada y significativa sea la presentación, mucho mejor aprenderá la persona. Aunque esta idea pueda parecer como aprendizaje memorístico, no lo es. El propósito de la enseñanza es ayudar a los alumnos a comprender el significado de la información presentada con el fin de que ellos combinen el nuevo material juiciosamente con aquello que ya

saben. Evidentemente memorizar mecánicamente el contenido de un texto o de una conferencia no es aprendizaje significativo. Las conexiones deben hacerse con el conocimiento existente de los alumnos. Para analizar con mayor detalle estas ideas, examinemos las características que presenta la enseñanza expositiva.

Principales características del enfoque expositivo de Ausubel

- 1) Apela a una gran interacción entre el profesor y sus alumnos. Aunque el profesor haga la presentación inicial, las ideas y respuestas de los alumnos son muy importantes y se piden en cada lección.
- 2) Hace uso de una gran cantidad de ejemplos. Aunque el énfasis esté en el aprendizaje verbal significativo, los ejemplos pueden incluir dibujos, diagramas o fotografías.
- 3) Es deductivo. Los conceptos más generales e inclusivos se presentan primero mientras los conceptos más específicos se derivan de ellos.
- 4) Es secuencial. Ciertos pasos deben seguirse en la presentación de la materia. Esencialmente estos pasos se refieren a la presentación inicial de un organizador de avanzada, seguido por el contenido subordinado.

- **Organizadores de avanzada**

Si usted planifica una lección siguiendo la estrategia sugerida por Ausubel entonces debe comenzar con un organizador de avanzada. El aprendizaje significativo es más susceptible de ocurrir cuando existe una adecuación potencial entre la estructura cognitiva del alumno y el material a ser aprendido. El uso de un organizador de avanzada tiene significado para que esta adecuación pueda darse en forma real.

¿Qué son los organizadores de avanzada?

Estos se refieren a relatos, exposiciones o resúmenes introductorios de conceptos de nivel superior que son bastante amplios para encerrar o circunscribir la información que se vaya a presentar. Estos organizadores de avanzada pueden tomar diferentes formas: la definición de un concepto,

una analogía que ayude a comparar el nuevo material con un ejemplo bien conocido o una generalización.

Es absolutamente necesario que en este momento usted recuerde los índices, diagramas conceptuales, objetivos, introducciones y títulos de unidades de este y otros módulos para que tenga ejemplos claros de qué son los organizadores de avanzada.

El propósito de los organizadores de avanzada es darles a los alumnos la información que necesitan para que les haga sentido la información escrita o la clase siguiente con el fin de ayudarles a recordar y usar la información que ya poseen, pero que, es posible, no se den cuenta de que es relevante para tal sesión o análisis reflexivo de la información. Así, el organizador opera como un tipo de puente conceptual entre el nuevo material y el previo, ¿no es cierto?

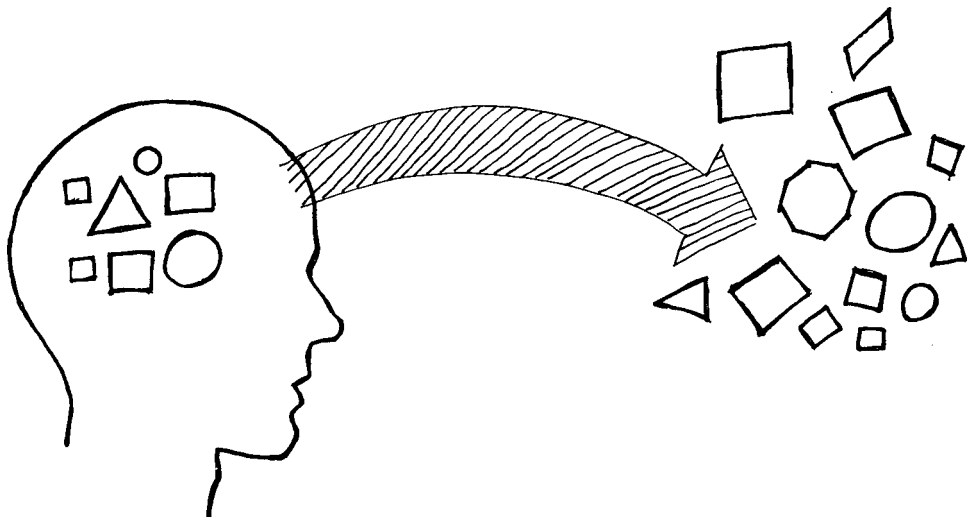


FIGURA 17

Los organizadores de avanzada presentan tres propósitos:

- 1) Dirigen su atención a lo que es importante en la información siguiente.
- 2) Destacan las relaciones entre las ideas que se van a presentar.
- 3) Ayudan al alumno a recordar la información que ya sabe y que será relevante cuando encuentre la nueva.

- **Aprendizaje significativo**

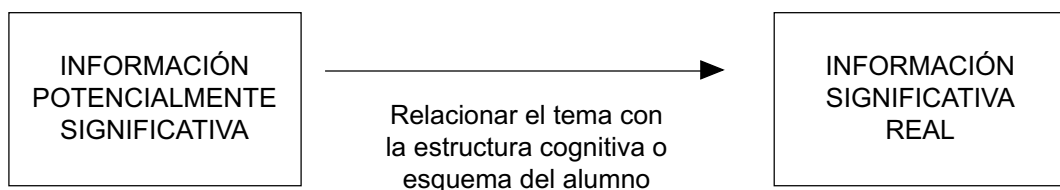
Ausubel ha propuesto este tipo de aprendizaje, definiéndolo como la adquisición de nuevos significados. Mas, en esta definición hay dos ideas importantes que destacar. Primero, que el aprendizaje significativo implica que *la información a ser aprendida es potencialmente significativa*; es decir, es apropiada para el alumno. Segundo, la adquisición de nuevos significados se refiere al proceso mediante el cual los alumnos *convierten la información potencialmente significativa en significativa real*.

Ausubel destaca que el aprendizaje significativo ocurre cuando la información a ser aprendida se relaciona con lo que los alumnos ya saben. Si por ejemplo, en este instante le estamos ayudando a que recuerde algún tipo de información del módulo «Aprendiendo sobre del Aprendizaje» de P. Calderón, E. Hess y L. Pérez, (1998) referente a este concepto de aprendizaje significativo, quiere decir que puede transferir la información potencialmente significativa («nadie aprende en un vacío» o «aprendizaje significativo = uno de los principios involucrados en muchas estrategias de aprendizaje») en información significativa real cuando aplica este principio en otras asignaturas de este programa.

¿Veamos otro ejemplo?

Si usted se familiariza con el siguiente Objetivo Fundamental Transversal de la Educación Básica: «respeto y valoración de las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad» (información potencialmente significativa) y luego, desea ayudar a este fin aplicándolo con sus alumnos, quiere decir que se ha convertido en información significativa real.

El siguiente esquema pretende clarificar esta estrecha relación:



Con las ideas presentadas anteriormente, tanto de Bruner como de Ausubel, se puede demostrar efectivamente que los alumnos participan activamente en sus procesos de aprendizaje. El gran valor de ambos trabajos yace en la energía base que entregó al movimiento cognitivo renovado. Gardner (1993) establece que las personas son consideradas solucionadoras de problemas activas y constructivas antes que personas que reaccionan a cualquier tipo de estímulo que se les presente. Generar soluciones a problemas de manera activa y constructiva implica que los alumnos deben considerar su entorno cultural para encontrar las pistas que les ayuden en su investigación.

- **Cognición en diferentes culturas**

Ha sido establecido por varios autores, Vygotsky y Gardner entre otros, que la cultura influye en cómo las personas piensan, se relacionan y aprenden. Las actividades cognitivas suceden en situaciones culturales, como es el caso de la sala de clases, que involucra interpretaciones y valores de tanto profesor como alumnos.

Los alumnos que provienen de diferentes orígenes al del profesor o personal del establecimiento educacional (ya sea por sus razas o por estratos socioeconómicos), es muy probable que tengan valores, propósitos e intereses totalmente aceptables para sus familias y comunidades, pero no para la comunidad escolar. Por lo tanto, es posible que el colegio no acepte el comportamiento que los alumnos y sus padres encuentren totalmente apropiado (Grossman, 1990; citado en Travers et col, op.cit.).

Un claro ejemplo de esta diferencia puede encontrarse en los supuestos y expectativas de los miembros directivos de una comunidad escolar. La mayoría de los establecimientos educacionales, en Estados Unidos, espera que sus alumnos operen cognitivamente de manera verbal y analítica. Los alumnos que actúan conforme a estas expectativas, tales como los norteamericanos-chinos y norteamericanos-japoneses, están más propensos a tener éxito que aquellos alumnos que no tienen el mismo origen. Sus modelos de funcionamiento cognitivo «se ajustan» a las expectativas del colegio. En cambio los norteamericanos «puros» lo hacen mucho mejor en tareas de ejecución y espaciales antes que en las verbales.

Para compensar estas desventajas, se ha introducido el concepto de «enseñanza contextualizada», que se refiere a que las experiencias personales del alumno en una cultura determinada sean consideradas para intro-

ducir la nueva información. El contenido, material o información que refleja la comunidad cultural del alumno se aplica para entregarle una base para el desarrollo de habilidades. Estos diversos niveles de contextualización -personal, comunitario y cultural- parecen dar buenos resultados para mejorar los logros académicos.

Las ideas anteriormente propuestas hacen que los procesos mentales se interpreten como si consistieran en dos maneras diferentes de operar: la forma abstracta, lógica del pensamiento científico y el pensamiento narrativo, un tipo de pensamiento mucho más personal que se concentra en las personas y las causas de su comportamiento (Bruner, 1986). Así, las historias o narraciones de una cultura en particular influyen enormemente en sus vidas; es decir, interpretan sus vidas como historias o narraciones (Howard, 1991).

Un buen desafío para cuando usted tenga que enseñar: descubrir los rasgos sobresalientes de las diferentes culturas de sus alumnos, para ver cómo responden ante variados estímulos y cómo van experimentando variaciones en su comportamiento. ¡Vale la pena!

Uno de los autores que también investigó los procesos cognitivos relacionados con la cultura es Lev Vygotsky.

- **El trabajo de Lev Vygotsky**

Considere el siguiente ejemplo: «En Siberia todos los osos son blancos. Mi amigo Iván estuvo en Siberia y vio un oso. ¿De qué color era?» (Sprinthall et col, 1996).

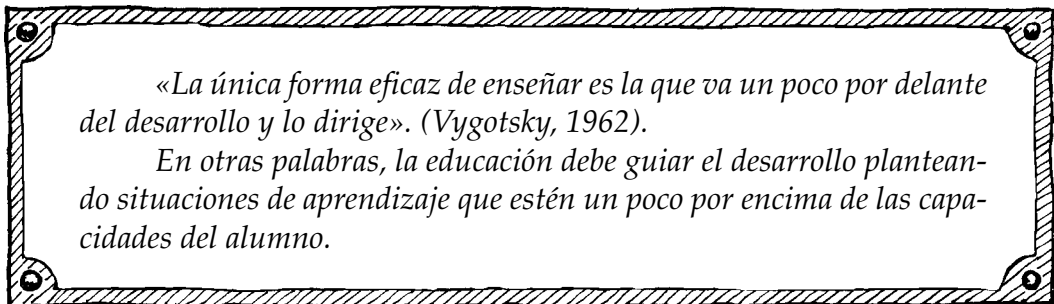
Es muy fácil la respuesta. ¿No es cierto?

Sin embargo, en Uzbekistán, región de la antigua Rusia, las personas respondían de diferente manera según su nivel de desarrollo. Aquellos que se encontraban en el nivel abstracto respondían inmediatamente con la respuesta correcta. Sin embargo, aquellos que estaban en la etapa concreta respondían de manera diferente, como por ejemplo: «Yo nunca he estado en Siberia, no lo sé» o «Si Iván es tu amigo, pregúntale a él».

Interesante, ¿verdad? Pero, ¿por qué puede suceder lo anterior?

Vygotsky, con base en experiencias como esta, se convenció de que el aprendizaje de la lectura sin comprensión era totalmente infructuoso. Su experiencia acumulada durante años de trabajo le condujo a enunciar una serie de principios muy importantes en la enseñanza:

- a) Tomar en cuenta el nivel de desarrollo de los alumnos.
- b) Considerar un rol activo del alumno en el aprendizaje.
- c) Enfatizar la interacción, en donde participen padres, profesores y alumnos; así la actividad de aprendizaje va acompañada de una discusión reflexiva con los demás.
- d) Aprender significa reestructuración y reorganización del conocimiento.
- e) Transformar el conocimiento implica desintegrar algunas estructuras e integrar sus elementos en otras estructuras nuevas y más complejas. (Sprinthall et col., 1996).



Para Vygotsky (1962, 1978), las claves para la comprensión del desarrollo mental yacen en los procesos sociales de los niños y jóvenes; es decir, el desarrollo cognitivo depende de la interacción de ellos con quienes les rodean. Los adultos cercanos a los jóvenes interactúan con ellos de tal manera que enfatizan los aspectos que valora una cierta cultura. Por ejemplo, cuando un niño señala un objeto, aquellos que le rodean responden de una manera especial que encierra no solo información acerca del objeto sino también un determinado comportamiento. Para comprender el desarrollo mental, necesitamos concentrarnos no solo en los productos del desarrollo sino también en los procesos sociales que establecen estas formas mentales superiores.

Es aquí donde Vygotsky introduce su creencia en cambios cualitativos en el desarrollo. Las explicaciones biológicas pueden responder solo por una parte del desarrollo ya que las fuerzas sociales también constituyen un

poderoso factor. Por lo tanto, no existe una sola explicación para este; más bien hay que buscar las múltiples influencias que ayuden a explicar la naturaleza del cambio en el desarrollo.

Vygotsky también distingue entre procesos mentales «básicos» y «superiores». Por ejemplo, los niños usan una inteligencia práctica durante su período pre-verbal haciendo uso de su cuerpo y de los objetos que los rodean. Se las arreglan para subirse a una silla o mesa, para alcanzar algo que les atrae. Tan pronto como aparece el lenguaje, sus acciones se transforman. Pueden pedir ese mismo objeto que les atrae y, mientras lo hacen, inician relaciones verbales con aquellos que están a su alrededor.

El lenguaje les ayuda en sus esfuerzos para el dominio, nueva producción y relaciones verbales con el medio ambiente. El control de estas funciones mentales superiores en desarrollo cambia gradualmente desde el ambiente hacia el individuo. Los niños comienzan entonces a usar el lenguaje interno para ellos mismos (por ejemplo, para resolver problemas) y para los demás, con el fin de aumentar las relaciones interpersonales. Cabe hacer aquí una interesante pregunta: ¿Puede el aprendizaje facilitar este cambio?

Al comentar las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, Vygotsky indica que este último, en cierta forma, se parece con el nivel de desarrollo de los alumnos, lo que frecuentemente se identifica a través de un puntaje de algún test de inteligencia. Sin embargo, Vygotsky cree que no deberíamos contentarnos con los resultados de las pruebas de inteligencia, ya que suministran solo el nivel actual de desarrollo de un alumno. Por ejemplo, después de administrar un test de inteligencia de Stanford-Binet, encontramos que el cociente de inteligencia (CI) de un estudiante es de 110, que podría equivaler al nivel actual de desarrollo mental de ese alumno. Por lo tanto, supondríamos que el alumno puede trabajar solo en este nivel. Sin embargo, con un poco de ayuda los alumnos podrían ser capaces de realizar trabajos que difícilmente realizarían por sí mismos.

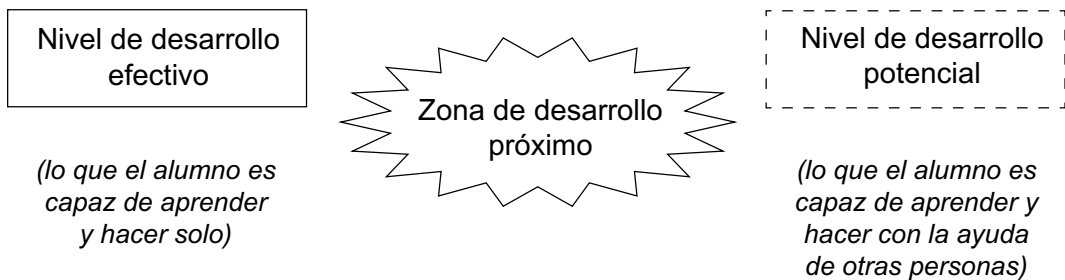
Sabemos que estudiantes que poseen un mismo CI son totalmente distintos en otros aspectos. La motivación, el interés, la salud y muchas otras variables producen diferentes niveles de logro. Por ejemplo, el alumno del ejemplo anterior, que tiene un CI de 110, puede ser capaz de trabajar eficientemente con materiales de diversos niveles de dificultad. Trabajando solo puede resolver problemas de complejidad básica e intermedia, pero

puede llegar a resolver problemas de complejidad superior solo con la ayuda del profesor.

Para explicar este fenómeno, Vygotsky introdujo la noción de zona de desarrollo próximo.

- **Zona de desarrollo próximo**

Vygotsky sostiene que debemos diferenciar entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender solo, proceso que puede denominarse como su nivel de desarrollo efectivo, y lo que es capaz de aprender y hacer gracias a la ayuda de un adulto; es decir, el nivel de desarrollo potencial del alumno. La diferencia entre estos dos puntos que se encuentran en nuestra estructura interna, es llamada la zona de desarrollo próximo. El siguiente esquema pretende aclarar este principio:



¿Parafraseamos la idea anterior?

La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo actual de un alumno -determinado por el proceso de solución de problemas en forma personal- y el nivel superior de desarrollo potencial, determinado por la solución de problemas bajo la guía del profesor o en colaboración con compañeros más capaces. En otras palabras, es la diferencia entre lo que los alumnos pueden hacer en forma independiente y lo que pueden hacer con ayuda de otras personas.

Lo que en un principio es solo una potencialidad generada por la interrelación con otras personas pasa posteriormente a formar parte del nivel de desarrollo actual mediante un proceso de interiorización. El problema clave de la explicación vygotskyana es, pues, comprender cómo se produce el paso de la regulación interpsicológica a la regulación intrapsicológica

dentro de la zona de desarrollo próximo que se genera en la interacción social. Es precisamente en este punto donde Vygotsky hace intervenir el lenguaje como instrumento de mediación semiótica que juega un papel decisivo en el proceso de interiorización.

El lenguaje es el instrumento regulador por excelencia de la acción y del pensamiento. Mediante el lenguaje podemos influir sobre la acción y el pensamiento de las personas con las que interactuamos pero, lo que es igualmente importante, podemos influir sobre nuestras propias acciones y pensamientos. De este modo, el proceso de interiorización puede ser entendido como el tránsito desde una regulación externa, social, interpsicológica de los procesos cognitivos mediante el lenguaje de los demás, a una regulación interiorizada, individual, intrapsicológica de los procesos cognitivos mediante el lenguaje interno (Coll et col., 1992).

Como Vygotsky lo hizo notar (1978), *la enseñanza es buena solo cuando es previa al desarrollo*. Esto quiere decir que la enseñanza despierta aquellas funciones que están madurando y que se encuentran en la zona del desarrollo próximo. Aunque la enseñanza y el aprendizaje no deben entenderse como desarrollo, estos procesos, definitivamente, pueden actuar para estimular los procesos de desarrollo.

En la actualidad estamos más conscientes del hecho de que nuestros alumnos crecen en una cultura particular que contribuye al conocimiento de ellos y les afecta en cómo reaccionarán frente a la educación. En un sentido, toda la educación es multicultural ya que tanto profesores como estudiantes representan muchas culturas (Tiedt y Tiedt, 1990). Vista de esta manera, la educación multicultural es una parte integrada del currículum y no solo unas páginas aisladas de un libro.

Las ideas de Vygotsky concernientes a cómo la cultura afecta el desarrollo nos permiten darnos cuenta que no podemos comprender el desarrollo sin considerar los procesos sociales que actúan sobre los niños y jóvenes. Vygotsky determina el origen del desarrollo mental en las interacciones entre las cambiantes condiciones sociales y un organismo biológico. Su declaración o exigencia fundamental es que los procesos mentales pueden entenderse solo si se considera cómo y dónde ocurren. Por lo tanto, la comprensión del desarrollo humano requiere del conocimiento de esa cultura en la cual ocurre el desarrollo.

Como hemos podido apreciar, Vygotsky cree que el desarrollo cognitivo ocurre en aquellas circunstancias en las cuales un adulto guía el pensamiento de un alumno (Rogoff, 1990). Estos adultos más experimentados y con mayores habilidades, por ejemplo los padres y profesores, ayudan al desarrollo cognitivo mediante la aplicación de herramientas culturales, como podría ser el caso de la lengua materna o las matemáticas. Las instituciones como el colegio y las invenciones como el computador ayudan en el desarrollo del alumno. Así, para Vygotsky los niños y jóvenes dependen de las bases sociales de la mente para desarrollarse cognitivamente.

Ahora que hemos analizado las tendencias de la psicología cognitiva del aprendizaje, presentaremos un cuadro que sintetiza los principales aspectos de esta teoría en contraste con la teoría conductista.

Cuadro comparativo entre las Teorías de Aprendizaje Conductistas y Cognitivas*

CONDUCTISMO	COGNOSCITIVISMO
1) Alumno: pasivo y reactivo al ambiente	1) Activo y dominador del ambiente.
2) Aprendizaje: ocurre por las asociaciones entre estímulos y respuestas.	2) Ocurre porque el alumno trata activamente de comprender el ambiente.
3) Conocimiento: consiste en cualquier patrón de asociaciones que ha sido aprendido.	3) Consiste en un conjunto organizado de procedimientos y estructuras mentales.
4) Aprendizaje: adquisición de nuevas asociaciones.	4) Consiste en cambios de la estructura mental producidos por el razonamiento.
5) Conocimiento previo influye en el nuevo aprendizaje mediante procesos indirectos, tales como transferencia positiva o negativa debido a similitudes de los estímulos entre situaciones.	5) Nuevo aprendizaje se basa en el uso del conocimiento previo para comprender nuevas situaciones y en la modificación de las estructuras de conocimiento previo para tratar con nuevas situaciones.
6) Discusión acerca de las actividades de la mente: no se permiten.	6) Discusión acerca de las actividades de la mente: constituyen el tema central en psicología.
7) Fuerte tradición en la investigación experimental. Teorías sólo pueden ser verificadas mediante experimentos.	7) Débil tradición en la investigación experimental. Puede utilizarse la investigación de observación, experimentos de pensamiento y análisis lógico.
8) La educación consiste en el arreglo de estímulos para que se produzcan las asociaciones deseadas.	8) La educación consiste en permitir/ motivar la exploración mental activa de ambientes complejos.

* Traducción de Gary Phye y Thomas Andre, Classroom Cognitive Learning. Copyright 1986 Academic Press, Orlando, FL.

RESUMEN

En esta Unidad se han presentado diversas teorías de aprendizaje a través de sus principios básicos más aplicables a la realidad de los futuros profesores de educación básica. Con el fin de ayudar a su comprensión, cada parte de la unidad se ha iniciado con situaciones cotidianas y con casos que se dan en contextos educacionales, los que posteriormente son analizados a la luz de la respectiva explicación teórica; en otras palabras, el enfoque elegido ha sido teorizar la práctica.

Se ha pretendido desmitificar el concepto de teoría pues muchas personas aún persisten en creer que esta se refiere solo a ideas utópicas. Sin embargo, en su sentido real las diferentes teorías han sido introducidas como un conjunto de opiniones o ideas sobre una materia concreta. De allí que una teoría personal haya sido entendida como un conjunto de ideas para explicar un cierto acontecimiento. Precisamente en este curso las diferentes teorías no han sido presentadas como eventos utópicos o como meras especulaciones. Más bien, las teorías constituyen sistemas de hipótesis que se supone dan una explicación aproximada de un sector de la realidad, en este caso el proceso de aprendizaje. Hemos podido ser consecuentes con uno de los hechos que caracteriza a la ciencia moderna hoy en día, cual es la insistencia en la teoría -en la teoría empíricamente contrastable, desde luego- y no en el interés primordial por la experiencia en bruto.

Afortunadamente cada vez son menos las personas que dudan de la utilidad de una buena teoría. Si en algunas ocasiones no hemos sabido cómo aplicar una teoría al mundo real, no es que la teoría no haya podido aplicarse sino que hemos sido nosotros quienes no hemos encontrado la manera de hacerlo. Por tanto, será tarea del futuro profesional seleccionar los principios teóricos que más se acerquen a las diferentes realidades que le corresponda enfrentar en su trabajo.

Esta unidad comprende desde la perspectiva del conductismo o condicionamiento clásico y operante, hasta las teorías sociales y cognitivas del aprendizaje. Estas últimas ha sido consideradas como fuerzas ejes en la reforma educativa actual. De hecho, las diferentes perspectivas de la psicología cognitiva del aprendizaje han dado sustento importante para conformar el enfoque constructivista de este importante proceso.

Queda de manifiesto que las teorías de aprendizaje sirven tanto para interpretar hechos y acontecimientos que se suceden en las aulas escolares, como para sustentar la práctica de la enseñanza. De allí que usted, como alumno de este curso, también pueda darse cuenta de que cada una de estas teorías le servirá en un futuro cercano para contar con un fundamento sólido para trabajar con técnicas, métodos y estrategias de enseñanza; es decir, valorar la relación estrecha que existe entre las teorías de aprendizaje y las teorías y/o métodos de enseñanza.

GLOSARIO

Aprendizaje cognitivo social: Teoría de Bandura que se refiere al proceso mediante el cual la información que procesamos por la observación de los demás, influye en nuestro comportamiento.

Ansiedad: Aflicción, inquietud o sentimientos de aprensión que pueden afectar el rendimiento del alumno.

Autoridad: 1. Calidad de una persona por su empleo, mérito o nacimiento. 2. Potestad, facultad. 3. Poder que tiene una persona sobre otra que le está subordinada. 4. Persona revestida de algún poder.

Autoridad (abuso de): Mal uso o uso indebido de la autoridad.

Autoritario: 1. Partidario extremado del principio de autoridad. 2. Que se funda exclusivamente en la autoridad. Muchas veces entendido como caprichoso, antojadizo, obstinado, sentencioso, majadero.

Autoritarismo: Sistema fundado en la sumisión a la autoridad.

Características biopsicosociales: Conjunto de componentes biológicos, psicológicos y sociales que determinan el comportamiento de una persona.

Condicionamiento (conductismo) clásico: Interpretación de cómo se producen algunos tipos de aprendizaje. Comienza con la presencia de un estímulo neutro, el cual, poco a poco se convierte en estímulo condicionado adquiriendo la capacidad de producir una respuesta debido a su asociación, conexión o pareamiento con un estímulo incondicionado natural.

Condicionamiento (conductismo) operante: Interpretación de Skinner del aprendizaje que enfatiza las consecuencias de la relación estímulo-respuesta.

Conjetura: Juicio que se forma de las cosas por las señales que se ven u observan.

Desarrollo: Es una combinación de madurez y aprendizaje. La madurez es el cambio genéticamente determinado y el crecimiento que tiene lugar independientemente de influencias ambientales. Aumentos en altura y peso son ejemplos de madurez. El aprendizaje se refiere a los cambios internos de una persona que se provocan principalmente a través de la experiencia, por ejemplo, mejoramiento en la capacidad de lectura y en la resolución de problemas. A través de una combinación de madurez y aprendizaje, la persona se desarrolla físicamente (mejoramiento en la coordinación motriz y fuerza, por ejemplo), socialmente (mejoramiento en la capacidad de relacionarse apropiadamente con las demás personas), cognitivamente (mejoramiento en la capacidad de pensamiento y comprensión), y personalmente (mejoramiento en la capacidad de relacionarse con el medio en forma eficaz y realista).

Discriminación: Se refiere al proceso mediante el cual se aprende a responder de manera diferente ante estímulos similares.

Estímulo aversivo: Algún elemento, cosa, persona, o característica de ella, que es percibida como desagradable, y como tal, causa una determinada respuesta.

Estructura óptima: Concepto de la teoría de Bruner que establece que las ideas, relaciones y estructuras de una materia debieran enfatizarse en vez de hacerlo con su información detallada. De esta manera se permitirá que los alumnos generen ideas nuevas, conceptos y principios.

Evidencia empírica: Certeza clara y manifiesta de los resultados de la experiencia.

Extinción: Se refiere al proceso a través del cual desaparecen las respuestas condicionadas.

Generalización: Es responder de manera similar o igual ante estímulos similares o parecidos.

Organizador de avanzada: Dentro del modelo de Ausubel, relatos o exposiciones iniciales acerca de la materia o contenido que se va a presentar, y que tiene como fin entregar una estructura para toda la información facilitando el recuerdo y el aprendizaje.

Pensamiento intuitivo: De acuerdo a Bruner, la habilidad de ir más allá de la información dada y desarrollar hipótesis basadas en percepciones repentinas.

Refuerzo: Cualquier evento que dé como resultado el aumento de la probabilidad de que ocurra el acto que lo ha precedido inmediatamente. Es decir, es cualquier evento que aumenta la probabilidad de una respuesta en una situación dada.

Rol social: Un conjunto de expectativas dirigidas a estructurar interacciones dentro de una relación. Los roles sociales a menudo se definen específicamente como parte de una relación recíproca. Los roles de «estudiante» y «profesor» son recíprocos en el sentido de que uno no podría existir sin el otro. Exactamente lo mismo sucede con los roles de «esposo» y «esposa».

Teoría: Sistema de hipótesis que se supone da una explicación aproximada de un sector de la realidad.

Variables exógenas: Elementos que se originan en el exterior del cuerpo o que se deben a una causa externa.

AUTOEVALUACIÓN

I. Preguntas de Respuesta Breve

Responda por escrito las siguientes preguntas en su cuaderno de trabajo. Algunas de ellas requieren respuestas muy exactas, por lo tanto no deberían ocupar más de una línea o dos.

Por ejemplo: De acuerdo con la información presentada en los inicios de esta unidad, ¿cómo puede interpretarse el enojo del profesor por parte de los alumnos?

Respuesta: *Como un estímulo aversivo.*

- 1) ¿Qué es un estímulo aversivo?
- 2) ¿Cómo se entiende la rabia?
- 3) ¿Cuál es la diferencia entre «autoridad» y «autoritario»?
- 4) ¿Qué es la generalización de una respuesta?
- 5) ¿A qué se refiere el proceso de discriminación?
- 6) ¿Cuándo se produce el proceso de extinción?
- 7) Defina refuerzo.
- 8) Nombre algunos refuerzos o reconocimientos específicos que los profesores pueden entregar a sus alumnos una vez que ellos se involucran en conductas aceptadas.
- 9) ¿Por qué se denomina «operante» el condicionamiento instrumental?
- 10) En la teoría del modelamiento, ¿es más importante el «qué» (contenido) o el «cómo» (modo de hacer las cosas)? ¿Por qué?

- 11) Entregue ejemplos o situaciones educativas de aprendizaje por modelamiento.
- 12) ¿Qué teoría está más interesada en las diferencias individuales en el aprendizaje?
- 13) ¿Qué teoría está más interesada en buscar leyes generales que describan cómo todos los organismos aprenden?
- 14) Explique mediante un ejemplo o situación ilustrativa los conceptos de fondo y figura de la escuela de la Gestalt.
- 15) ¿Cómo se entiende el «insight»? Entregue un ejemplo.
- 16) De acuerdo con la teoría de Bruner, ¿de qué está compuesta la estructura?
- 17) Con base en la misma teoría anterior, ¿qué implica el aprendizaje de conceptos? Entregue un ejemplo.
- 18) ¿Qué implica un aprendizaje de tipo inductivo?
- 19) Escriba tres ventajas del aprendizaje por descubrimiento.
- 20) Entregue un ejemplo de aprendizaje por recepción, específicamente cuando se debe enfatizar semejanzas y similitudes.
- 21) ¿Cómo puede usted desincentivar el aprendizaje memorístico que puede ser aprendido en forma significativa?
- 22) Ausubel propone que el aprendizaje progrese deductivamente. ¿Qué quiere decir?
- 23) Escriba tres características principales del enfoque expositivo de Ausubel.
- 24) ¿Qué son los organizadores de avanzada? Entregue tres maneras diferentes en que el profesor puede hacer uso de este concepto.
- 25) ¿Cuándo ocurre el aprendizaje significativo?

- 26) Entregue un ejemplo que ilustre cómo como la información potencialmente significativa se convierte en información significativa real.
- 27) ¿A qué se refiere el concepto de «enseñanza contextualizada»? Entregue un ejemplo o caso ilustrativo.
- 28) ¿Por qué Vygotsky postula que las claves para la comprensión del desarrollo mental yacen en los procesos sociales de los niños y jóvenes?
- 29) ¿Qué es la zona de desarrollo próximo?
- 30) Entregue tres diferencias entre la teorías de aprendizaje conductistas y cognitivas.

Si tiene dudas acerca de sus respuestas, regrese al texto para revisar los contenidos pertinentes.

II. Ítemes de Selección Múltiple

Seleccione aquella alternativa que mejor complementa el sentido de la aseveración.

- 1) ¿Cómo puede interpretarse el enojo del profesor por parte de los alumnos?
 - a) como una respuesta educativa
 - b) como un estímulo aversivo
 - c) como una respuesta de rabia
 - d) como un estímulo neutro
- 2) Quien se funda exclusivamente en la autoridad, es una persona:
 - a) humilde
 - b) que abusa de la autoridad
 - c) con poder de autoridad
 - d) autoritaria

- 3) En el modelo de condicionamiento clásico, podemos decir que se produce aprendizaje cuando aparece:
- a) el estímulo incondicionado
 - b) la respuesta incondicionada
 - c) el reflejo incondicionado
 - d) la respuesta condicionada
- 4) Cuando un alumno ve una letra «a» y luego responde de manera levemente similar ante una palabra que empieza con «A» (mayúscula), quiere decir que ha aprendido a:
- a) discriminar
 - b) responder de manera igual
 - c) generalizar
 - d) asociar estímulos
- 5) Cuando el niño ve a un perro, le dice «guau» y cuando ve a un gato le dice «miau». Antes decía «guau» a los dos animales. Quiere decir que ahora ha aprendido a:
- a) discriminar
 - b) generalizar
 - c) entregar un estímulo aversivo
 - d) asociar estímulos similares
- 6) El concepto opuesto a generalización es:
- a) estímulo aversivo
 - b) discriminación
 - c) extinción
 - d) no tiene concepto opuesto
- 7) En el aprendizaje por conducta operante, el elemento que opera en el ambiente y lo transforma es el:
- a) estímulo condicionado
 - b) organismo
 - c) refuerzo
 - d) reflejo

- 8) En el condicionamiento operante o instrumental el aprendizaje se produce:
- a) como resultado de los estímulos que se asocian a la respuesta del organismo
 - b) como resultado de la fuerza de asociación entre estímulo y respuesta
 - c) por la aparición de una respuesta operante
 - d) por las consecuencias de la conducta de la persona
- 9) Si observamos a dos niños pelear en el recreo, es posible que tengamos diferentes interpretaciones acerca de quien comenzó la reyerta. Este fenómeno se debe a nuestras diferencias en:
- I. percepciones
 - II. expectativas
 - III. conocimiento de los niños
 - IV. la edad cronológica de los niños
 - V. actitudes

Es(son) correcta(s):

- a) solo I
 - b) III, IV
 - c) I, II, V
 - d) I, II, III, IV, V
- 10) A usted le regalan una lapicera Cross que no conocía. Ahora que tiene una, «se le aparecen en todas partes»; es decir, usted repara en todas las lapiceras Cross similares que ve en vitrinas, comerciales o en manos de otras personas. Quiere decir que ahora la lapicera para usted es:
- a) figura
 - b) estímulo
 - c) fondo
 - d) modelo

- 11) Un profesor se encuentra haciendo preguntas como las siguientes a los niños: ¿De qué otra manera pueden referirse a esta lechuga? (verdura); ¿Qué hacemos con ella? (comerla). Este maestro está ayudando a sus alumnos a:
- a) diferenciar fondo de figura
 - b) aprender significativamente
 - c) construir sistemas de códigos
 - d) todas las anteriores
- 12) Ausubel propone que siempre al inicio de una sesión de clases se entreguen aquellos conceptos que él denomina «organizadores de avanzada», con el fin de adelantar algo sobre lo cual tratará el nuevo contenido. De esta manera se estará:
- a) creando una fase de preparación para el recuerdo de los aprendizajes previos y la adquisición del nuevo aprendizaje
 - b) proporcionando una estructura cognoscitiva estable sobre la cual el nuevo aprendizaje pueda incluirse
 - c) respetando el conjunto de expectativas que puedan tener de antemano los alumnos
 - d) estableciendo un acuerdo común de entendimiento para que los nuevos conocimientos y habilidades tengan validez en las estrategias cognitivas
- 13) El propósito del aprendizaje significativo, según Ausubel, es que:
- a) los contenidos sean importantes desde el punto de vista de los alumnos para así mantenerlos en diversas estrategias cognitivas
 - b) este ayude a los estudiantes a valorar las necesidades afiliativas, de aprobación social y de estima.
 - c) considere a la motivación como un proceso o evento pre-instruccional, para que así los alumnos aprecien la importancia del contenido
 - d) nuevos contenidos se relacionen con conceptos relevantes ya existentes en la estructura cognoscitiva de los alumnos

- 14) «Hay mayores probabilidades de que un niño aprenda a ser cortés gracias a la interacción con personas corteses». Esta idea pertenece a la teoría:
- a) del condicionamiento clásico
 - b) del condicionamiento operante
 - c) del modelamiento
 - d) cognitiva
- 15) La teoría está más interesada en las diferencias individuales en el aprendizaje; mientras la teoría tiende a buscar leyes generales que describan cómo todos los organismos aprenden.
- a) cognitiva - conductista
 - b) del modelamiento - cognitiva
 - c) conductista - cognitiva
 - d) conductista - del modelamiento

CLAVE DE RESPUESTAS CORRECTAS

1) b
2) d
3) d
4) c
5) a
6) b
7) b
8) d
9) c
10) a
11) c
12) b
13) d
14) c
15) a

II. *Ítems de Selección Múltiple*

ebs

Unidad de aprendizaje 3:

**«Interacciones Sociales
en Educación»**

Patricio Calderón Muñoz

ÍNDICE ESPECÍFICO

Unidad de aprendizaje 3: «Interacciones Sociales en Educación»

Introducción	137
Objetivos específicos	139
Contenidos	140
Diagrama de contenidos	141
Desarrollo temático	
1. Variables afectivas en las relaciones interpersonales	142
2. Importancia de las relaciones en contextos educativos	150
3. Actitudes, estereotipos, percepciones, expectativas y prejuicios	162
Resumen	178
Glosario	180
Autoevaluación	182

INTRODUCCIÓN

Cada vez que hemos preguntado a personas adultas a qué profesores recuerdan y por qué, invariablemente las respuestas se refieren a aquellos educadores que no solo se dedicaron a enseñar sus materias específicas sino a cultivar las relaciones personales, a conocerse antes de involucrarse en esquemas rígidos de comportamientos, no quedando exentos sus comentarios acerca de las enseñanzas permanentes que nunca se olvidan y que dicen relación con variables afectivas, tales como el amor, las emociones experimentadas en clases, la forma en que motivaron la pasión por el conocimiento; en síntesis, una percepción de sentirse seducidos por las maneras en que el profesor demostraba su interés para que los alumnos aprendieran. Lamentablemente, el promedio de profesores que se recuerda con estas características es mínimo: solo tres de un número aproximado de treinta.

En esta unidad se tratan estas temáticas desde la perspectiva de las principales variables afectivas que pueden y deberían darse en las relaciones interpersonales, destacando que el análisis de la comunidad educativa debe iniciarse desde nuestra perspectiva de personas humanas, postergando la investidura de roles sociales que muchas veces hacen que las personas olviden su condición de seres humanos similares. Por lo tanto, se pretende revisar las formas en que se han dado las relaciones tan marcadas entre profesor-alumno, donde el uno y el otro han sentido emociones encontradas sin llegar a ser protagonistas de un verdadero encuentro. Asimismo, se estudian las relaciones alumnos-alumnos, desde una perspectiva práctica-teórica, mediante la presentación de un diálogo ilustrativo entre padre e hijo.

Se pretende que usted, como alumno de este curso y futuro profesional de la educación, comience a concebir al establecimiento educacional como una comunidad de relaciones. Así es como mejor podemos comprender que en el centro de las necesidades psicológicas y sociales de los niños yace la urgencia de encontrar relaciones armoniosas con los demás. La manera en que un niño forma las relaciones, con quién y la naturaleza de estas relaciones ayuda a determinar la atmósfera en la cual ocurre el aprendizaje. Analizado de esta manera, el efecto acumulativo de las relaciones pesa fuertemente en los resultados educacionales. Decididamente una mala

relación entre los propios alumnos y entre profesor-alumno puede tener efectos totalmente negativos en el aprendizaje.

Todo este análisis se presenta con diversas estrategias alternativas de comenzar las buenas relaciones y/o mejorar las ya existentes, entre ellas algunas categorías que ayudan a entender las dimensiones de una relación personal y que entregan pautas de comportamiento para mejorar este tipo de interacción.

Se espera que la información aquí presentada ayude a los futuros profesores a entender cada vez más el gran poder que yace en ellos, como personas, para ayudar a un desarrollo eficaz de cada uno de sus alumnos. El profesor debe tomar conciencia de que la calidad de las relaciones interpersonales que establezca con la comunidad educativa es de primordial importancia ya que ella puede llegar a afectar al alumno, su percepción de sí mismo y su rendimiento.

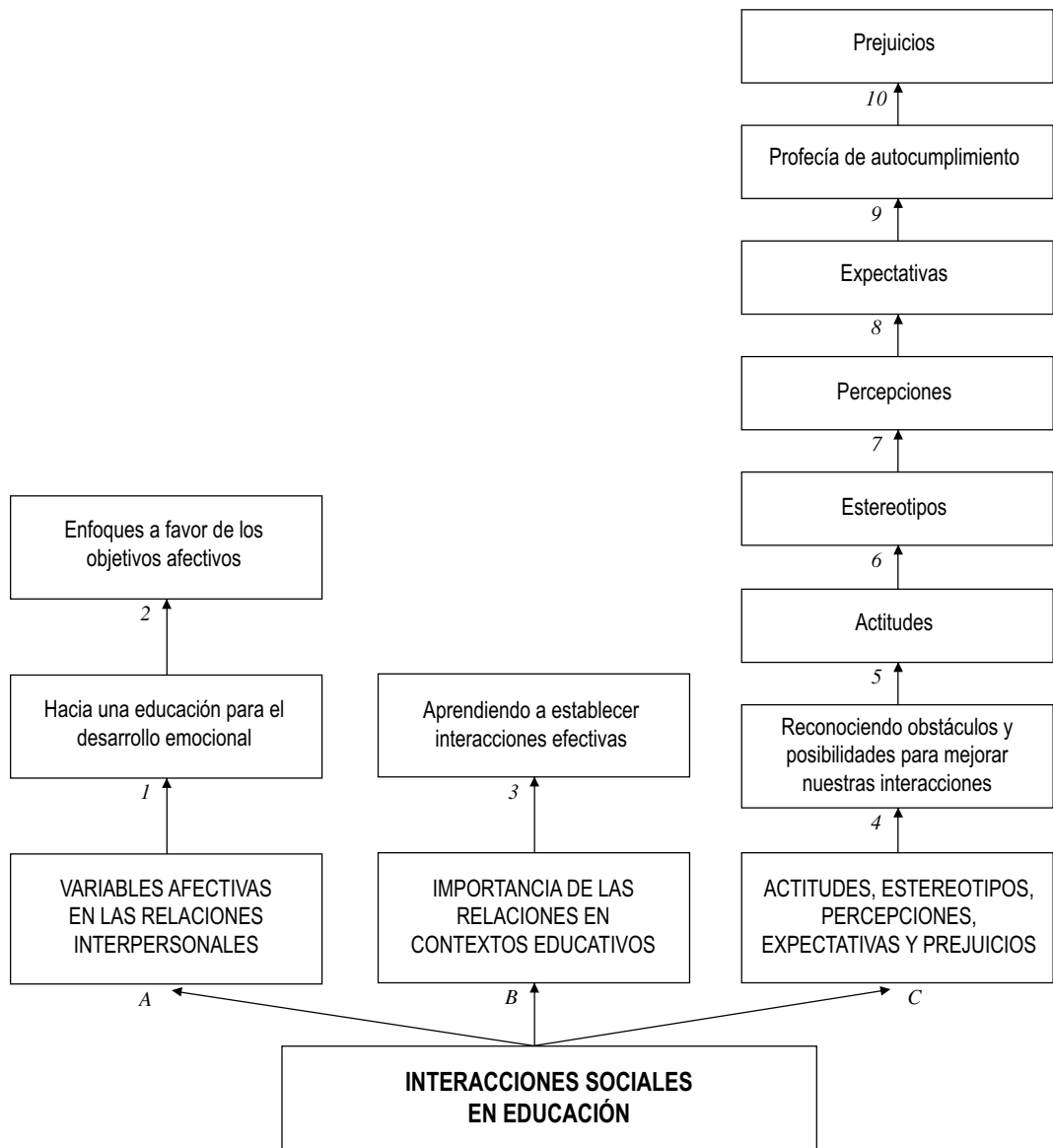
OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar diversas variables afectivas que puedan estar presentes en las relaciones interpersonales.
2. Clasificar los enfoques educacionales que favorecen los objetivos afectivos.
3. Valorar la importancia de establecer buenas relaciones personales en contextos educativos.
4. Identificar algunas categorías que ayudan a entender las dimensiones de una relación interpersonal.
5. Clasificar las diferentes fuentes de relaciones que pueda tener un alumno antes de ingresar a la educación formal.
6. Analizar las relaciones personales en términos de actitudes, expectativas, percepciones, prejuicios y estereotipos.
7. Identificar cómo algunas relaciones específicas influyen en el comportamiento de los alumnos.
8. Sugerir formas de mejorar relaciones interpersonales.
9. Detectar cómo las relaciones específicas entre compañeros de curso influyen en el comportamiento de los alumnos.

CONTENIDOS

- Variables afectivas en las relaciones interpersonales.
- Importancia de las relaciones en contextos educativos.
- Actitudes, estereotipos, percepciones, expectativas y prejuicios.

DIAGRAMA DE CONTENIDOS



Este diagrama tiene por finalidad mostrar la organización de los contenidos de la Unidad de Aprendizaje 3. Los números señalan la secuencia de los temas, encerrados en rectángulos, y las flechas laterales muestran los contenidos específicos.

DESARROLLO TEMÁTICO

1. Variables afectivas en las relaciones interpersonales

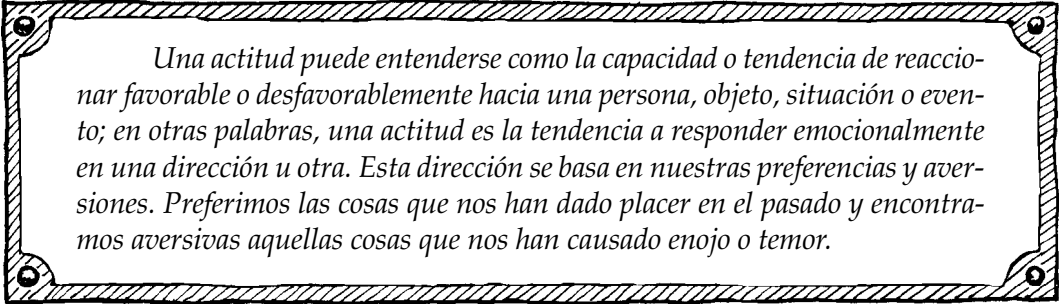
1.1 Hacia una educación para el desarrollo emocional

“Dado que los aprendizajes implicados en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) se logran fundamentalmente a partir de lo que se vive en las relaciones con otros y con el medio, se hace necesario que la escuela se organice de modo que en ella, alumnos y alumnas puedan participar de experiencias que contribuyan consistentemente al logro de tales objetivos”. (Plan y programas de estudio para el tercer y cuarto año de Enseñanza Básica (NB2) La Reforma en Marcha. Ministerio de Educación, Stgo. Mayo 1997, p. 26).

Hace algunos días, cuando nos encontrábamos pensando en la manera en que nos comunicaríamos con ustedes para canalizar los contenidos que debíamos incluir en esta unidad de aprendizaje, no podíamos -y aun no podemos- evitar sentirnos como ustedes se deben estar sintiendo ahora. Proceso que también se conoce con el nombre de *empatía*; en otras palabras y dicho de una manera más simple, “sentir como están sintiendo”.

Estamos totalmente seguros de que ustedes presentan un tipo de *motivación* inicial para interactuar con estos profesores como también estamos ciertos de que están motivados para estar en este programa. Por lo tanto, es indudable que deben tener algunos objetivos en mente que quisieran alcanzar en estos momentos. Tal vez, muchos de ustedes deseen obtener provecho de todas las experiencias en este curso, en otras palabras, aprender algo nuevo; o quizás comparar sus teorías, enfoques, prácticas o modo de actuar con el que aquí presentamos. Por lo tanto, lo que tratamos de hacer como autores de este escrito, es motivarlos aún más, hacer crecer esa motivación inicial, involucrarlos, comprometerlos, tratar de hacerlos vivir a través de estas experiencias; es decir, hacerlas interesantes para ustedes.

Una *actitud positiva emocional* está presente en ustedes, ya que eligieron estar en contacto con nosotros aquí, -interactuando por medio de esta unidad de aprendizaje-, y no ocupando su tiempo en otra actividad. Por consiguiente, merecen nuestro total *respeto*: optaron por pasar su valioso tiempo aprendiendo de esta unidad temática y no en alguna otra de sus múltiples actividades.



Una actitud puede entenderse como la capacidad o tendencia de reaccionar favorable o desfavorablemente hacia una persona, objeto, situación o evento; en otras palabras, una actitud es la tendencia a responder emocionalmente en una dirección u otra. Esta dirección se basa en nuestras preferencias y aversiones. Preferimos las cosas que nos han dado placer en el pasado y encontramos aversivas aquellas cosas que nos han causado enojo o temor.

Naturalmente, en nosotros también está presente esta actitud positiva. Estamos interesados en cada uno de ustedes, nuestros alumnos, y la forma en que sienten. Así, debieran darse cuenta -entonces- que quienes entregamos la información *estamos interesados* en la persona, en forma individual, y no en un grupo de gente anónima.

Por otro lado, las *expectativas* que ustedes puedan tener sobre los acontecimientos que se presentan en este texto debieran ser positivas, tal vez como un suceso diferente y creativo. Cada alumno(a) debiera estar razonablemente despierto o alerta, y no presentar -en lo posible- un decaimiento de las expectativas.

Definitivamente propiciamos que la comunicación que conlleva el proceso enseñanza-aprendizaje debe asociarse con emociones agradables. Cuando usamos el término *emoción* en el lenguaje diario, nos referimos específicamente tanto a nuestros sentimientos intra-psíquicos como a nuestras reacciones fisiológicas.

¿Por qué estamos apelando a las emociones? Pues, porque ha sido probado que aprendemos mejor cuando estamos alertas, motivados o estimulados a través de emociones agradables. La naturaleza del proceso de comunicación (cómo se expresa el mensaje) constituye un factor importantísimo en la efectividad de la comunicación y también como pueda

usted reestructurarlo mediante sus propias estrategias afectivas-efectivas de aprendizaje, ¿no es cierto?

Las emociones presentan tres componentes:

- Un componente biológico: estar despierto, alerta, motivado.
- Un componente mental: asociado con el agrado.
- Un componente conductual o social: un objetivo o meta.

Por lo tanto, objetivamente creemos que debiéramos considerar la variable emocional en nuestras comunicaciones, con el fin de ayudar a mantener buenas relaciones entre las personas y así lograr un aprendizaje duradero en nuestros alumnos.

Experiencias de aprendizaje difíciles de olvidar han contenido situaciones cargadas de emoción: aprendizaje de la lectura, primeros pasos del aprendizaje de un idioma extranjero, aprendizaje de la música, etc.; en fin, experiencias en que la persona participa directamente *rodeada de una atmósfera agradable*.

Pueden considerarse tres importantes indicadores que nos demuestran que la emoción está presente: informes personales, conductas observadas e indicadores fisiológicos.

Los *informes personales* incluyen reportes orales o escritos acerca de las experiencias de cada persona, como el caso de las guías de transferencia. La respuesta externa puede no revelar sentimientos individuales, pero sí puede indicar el tipo de emoción experimentada.

La emoción también puede detectarse a través de la *conducta observada*. Tal comportamiento incluye gestos, posiciones, expresiones faciales, movimientos y otras respuestas que ayudan a indicar la emoción que se siente.

Finalmente, la emoción se indica a través de *cambios fisiológicos*: cambios en el ritmo cardíaco, forma de respirar, presión sanguínea y tamaño de la pupila indican un nivel de estar totalmente alerta.

En síntesis, si queremos tratar con variables afectivas, tendremos que considerar, por un lado, la actitud positiva del profesor y, por otro, la actitud positiva del alumno. Ambos tienen expectativas acerca de lo que

va a suceder en la sala de clases o en otro lugar apropiado, como el que usted ha elegido para interactuar con nosotros; objetivos que quisieran lograr, y motivaciones iniciales para comprometerse en el flujo de la comunicación.

Los profesores pueden transmitir su actitud positiva *-amor-* a través de la empatía, el cuidado, el interés, la comunicación fluida, y el respeto hacia sus aprendices. Al mismo tiempo, los alumnos deberían demostrar un interés inicial.

Si tenemos éxito en crear esta atmósfera agradable, tendremos mayores posibilidades de mejorar o desarrollar la autoestima y confianza de los alumnos en sí mismos. Por esta razón, los estudiantes tienen que confiar en que ellos serán capaces de aprender no solo una asignatura, Psicología Educacional en este caso, sino también nuevas maneras de pensar y comprender. Los alumnos seguirán desarrollando la habilidad de conectar la práctica con la teoría, reflexionar, solucionar problemas, poner a prueba su imaginación y ser conscientes de sus potencialidades.

De esta manera, estamos ayudando a diseñar un *ambiente de aprendizaje afectivo y efectivo*. No es un juego de palabras solamente ¿Cierto?

¿Tiene usted ya una explicación de por qué una serie de conceptos incluidos en los párrafos anteriores aparecen destacados en cursiva?

¿Ya tiene su respuesta?

¡Muy bien! Precisamente porque ellos encierran las grandes variables afectivas.

Mientras usted reflexionaba sobre la información anterior, ¿no pensó en que este modelo o modelos similares se podrían emplear en su interacción diaria con sus alumnos en el futuro? ¿Acaso los buenos profesores que siempre recordamos no han aplicado modelos parecidos?

Si usted ya tiene experiencia en el trabajo dentro de la sala de clases, ¿emplea un modelo similar? ¿Es posible? ¿Por qué sí o por qué no? Por favor, no olvide escribir las respuestas en su cuaderno.

De todas maneras, estamos casi seguros de que todos ustedes en ciertos momentos han tenido la experiencia de enseñar de manera informal

a algún miembro de su familia o a alguna otra persona considerando una, varias o todas las variables afectivas tratadas anteriormente ¿No es cierto?

A propósito, ¿por qué le gustaría ser profesor(a)?

Porque seguramente quiere ayudar a los demás. Para ayudar a los niños(as), colegas, directivos, padres/apoderados y a la comunidad, en general, se debe pensar en hacer cosas agradables por ellos y para que ellos le respondan bien, deben estar bien. Evidentemente usted también debe estar bien.

Recuerde que bajo este enfoque de educación para el desarrollo emocional se enfatiza la relación persona-persona, no de profesor-alumno(a). Antes de apelar al rol social -profesor o alumno(a)-, necesario en algunas circunstancias, no debemos olvidar que seguimos siendo personas en una interacción muy valiosa para ambos. ¿O usted cree que debe recordarle a sus alumnos “quién es el profesor y quién es el (la) alumno(a)”?

“Las personas suelen ocultarse detrás de sus etiquetas y máscaras profesionales (médico, abogado, senador, etc.), la mayoría de las cuales ni siquiera existían antes de los años veinte o treinta. Hemos de recordar quiénes éramos antes de que nos concedieran nuestros títulos.

No se trata solamente de que todos seamos capaces de convertirnos en seres afectuosos y espirituales, en personas compasivas, buenas y pacíficas, llenas de alegría y de serenidad. Ya lo somos. Lo que pasa es que lo hemos olvidado, y nuestro ego, por lo visto, intenta evitar que lo recordemos”.

(Weiss, Brian. Lazos de Amor. Ediciones B, S.A., 1996, p. 145).

No debemos olvidar que el autoconcepto que tengamos de nosotros se nutre de las interacciones con otras personas. Nos desarrollamos emocional e intelectualmente porque experimentamos una secuencia regular de interacciones interpersonales en nuestras vidas.

«La inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo trabajar cooperativamente con ellos. Vendedores, políticos, maestros, médicos clínicos y líderes religiosos de éxito tienen probabilidades de ser individuos con elevado grado de inteligencia interpersonal.

La inteligencia intrapersonal (...) es una capacidad correlativa, vuelta hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida».

(Gardner, H., Frames of Mind: the theory of multiple intelligences, 1983).

1.2 Enfoques a favor de los objetivos afectivos

Es muy posible que usted recuerde su estudio del módulo “Aprendiendo sobre el Aprendizaje”, de los autores Calderón, Hess y Pérez, ¿no es cierto? Si ya ha establecido algunas conexiones entre algún tipo de información allí aprendido y aquello con lo que ahora se enfrenta, quiere decir que su aprendizaje está siendo más significativo.

Retomaremos algunas preguntas que es necesario volver a hacerse dentro de este contexto. Tal vez estas no parezcan que deban hacerse en la sala de clases; sin embargo la capacidad de enfrentar las respuestas, por lo menos en forma privada, es crucial para un desarrollo emocional armonioso. Ellas tienen que ver más con el propósito de conocerse a sí mismo: ¿Quién soy?, ¿qué quiero ser?, ¿cómo me siento en estos momentos?, ¿qué es lo que más me gusta hacer?, ¿cómo me siento con respecto a mi familia y la comunidad?, ¿qué más me gustaría tener?

Usted, que seguramente ya ha respondido estas preguntas, podrá darse cuenta de si sus respuestas han sido originadas desde la base de sus actitudes y valores que tenga o, por el contrario, si ellas se han entregado sin mayor análisis. No se trata de calificar cuál es la manera o enfoque apropiado para responderlas, pues la educación que hemos experimentado generalmente no contemplaba este tipo de reflexión. Tal vez por esta misma razón, a muchas personas les cueste expresar sus emociones, manteniendo las ideas

y prácticas tradicionales de esconderlas o guardarlas solo para ellas. Desgraciadamente el hábito de dejar de lado o escondidos los sentimientos empieza a afectar las emociones positivas dejando a las personas un tanto inconscientes de todos sus sentimientos. Uno de los aspectos que se ha considerado en la *educación para el desarrollo emocional* es ayudar a los alumnos a reducir la necesidad de “tapar” o esconder algunas de sus características ayudándolos a reconocer todos los aspectos que les pertenecen.

La educación para la afectividad también está interesada en mejorar el auto concepto del niño(a) y fomentar el desarrollo de la confianza y empatía. Busca ayudar a los alumnos a comprender, aceptar y expresar sus propios sentimientos y tratar más sensiblemente los sentimientos de los demás. Finalmente, motiva a examinar las actitudes y valores que sustentan los alumnos.

La reforma educacional actual pone un fuerte énfasis en los sentimientos y emociones mediante los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), con los cuales usted ya ha empezado a familiarizarse. Por ejemplo, entre los muchos objetivos propuestos en el Área de Crecimiento y Autoafirmación personal podemos encontrar el siguiente: “Promover una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida”. Mientras, en el Área de Formación Ética podemos citar: “Respetar y valorar ideas y creencias distintas de la propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad”. (Plan y Programas de Estudio para el tercer y cuarto año de Enseñanza Básica (NB2) La Reforma en Marcha. Ministerio de Educación, (p. 28) Stgo., mayo, 1997.

Los educadores que están a favor de integrar los objetivos de tipo cognitivo con aquellos de orden afectivo dentro de un mismo contenido, unidad de aprendizaje o lección, piensan que es este el mejor y más eficaz enfoque para ayudar al aprendizaje permanente y duradero de los alumnos. Este movimiento cree que no puede solo enfatizarse el dominio de competencias cognitivas; más bien, se piensa que ambos tipos de objetivos deben confluir hacia aprendizajes integrados. Así es más entendible que este enfoque haya recibido el nombre de *educación confluyente* ya que involucra la confluencia de dos tipos de aprendizaje.

El énfasis de la educación confluyente se encuentra en el deseo de relacionar los objetivos cognitivos con la propia realidad de los alumnos.

Por ejemplo, en oposición a lo que puede ocurrir con otros enfoques pedagógicos, como sería el caso de una clase de lengua materna en donde se analizan trozos de lectura que los alumnos deben comprender, mediante la descripción de los personajes o respuestas a preguntas sobre el contenido, en la educación confluyente, este tipo de estudio se convierte en un estudio de sí mismo. A los niños(as) se les puede pedir que desempeñen los roles de los personajes y exploren preguntas acerca de cómo podría sentirse ser tal o cual personaje. También se les puede pedir que expliquen cómo es la vida del personaje, sus sueños y valores y cómo se comparan con los suyos. Lecciones similares se preparan con la vida de famosos científicos o la vida de personas de diferentes períodos históricos (ver Woolfolk, 1980). Con niños de cursos inferiores que pueden estar aprendiendo las formas geométricas, por ejemplo, se les puede pedir que “se conviertan en un triángulo”, luego en un círculo, invitándolos a concentrarse en lo que pueden hacer con sus cuerpos para cambiar de una forma a otra.

La combinación de ambos tipos de objetivos, cognitivos y afectivos, indudablemente implica planificar sus actividades de diferente manera. Además, también existe la posibilidad de planificar sesiones de clases que enfaticen solo los objetivos afectivos.

En este tipo de lecciones, se debe concentrar el esfuerzo en tratar exclusivamente de ayudar a los alumnos a lograr objetivos afectivos, como puede ser el caso de un comportamiento moral apropiado. Algunas actividades para llevar a cabo este tipo de educación afectiva consisten en: lectura acerca de historias reales en que los niños deben discutir lo que los personajes deberían hacer; presentación de casos de niños con conductas apropiadas versus casos de niños con conductas desprovistas de moral, tal vez mediante la técnica de desempeño de roles por los propios niños; alumnos involucrados en trabajo de pequeño grupo que investigan haciendo preguntas a niños como ellos y/o adultos sobre comportamiento aceptable versus comportamiento inaceptable; presentación de trabajos al grupo total; charla del profesor sobre valores; etc.

Asimismo, pueden identificarse necesidades, problemas, dilemas de moral en la sala de clases para ser tratados junto a los alumnos y pedirles que entreguen sus percepciones, opiniones y sugerencias para resolver tales situaciones. Por ejemplo, ¿qué debería hacer el curso sobre los robos, peleas y abuso entre compañeros?

Estos problemas suceden, ¿no es cierto? Bien, no es fácil convivir en grupo; sin embargo, gracias a su ayuda y profesionalismo los niños(as) pueden realmente llegar a constituir un grupo humano muy valioso que no presente dificultades en sus relaciones personales. No debemos olvidar que ellos representan los valores de la sociedad. La relación profesor-alumno (persona-persona) puede ayudar a este último a ser él/ella mismo(a) y también ser un miembro activo de la sociedad.

2. Importancia de las relaciones en contextos educativos

2.1 Aprendiendo a establecer interacciones efectivas

Como seguramente usted ya habrá pensado, una relación implica un modelo de interacciones entre personas, dos por lo menos, que involucra intercambios durante un cierto período de tiempo (Hinde, 1987). Estas interacciones son mutuas; el comportamiento de una persona reconoce el comportamiento de la otra o de los demás, tal como se ejemplificó en la sección anterior: los profesores iniciaron esta unidad de aprendizaje manifestando sus sentimientos y emociones, reconociendo al mismo tiempo las de sus alumnos.

El término relación también implica continuidad entre las interacciones. Muchas veces la relación no finaliza junto al término del curso. Por el contrario, la relación puede mantenerse, consolidarse y afianzarse. Hemos sido testigos que se puede tener una relación con un ex compañero de colegio que no hemos visto por años, ¿no es cierto? Entonces, ¿por qué no pensar que las relaciones con nuestros alumnos, que generalmente comienzan con el inicio del año escolar en el mes de marzo, puedan durar por toda una vida? Seguramente, usted ha experimentado el cariño duradero por un maestro(a), o si ya enseña, por sus alumnos y ellos por usted, ¿no es verdad?

Sin embargo, podemos preguntarnos, ¿qué hace que las relaciones interpersonales puedan mantenerse en el tiempo?

Se han identificado algunas categorías que ayudan a entender las dimensiones de una relación. Ellas se explican a través del siguiente cuadro:

CATEGORÍA	SIGNIFICADO
Contenido	Lo que las personas hacen de manera conjunta ayuda a ponerle un nombre a la relación (profesor-alumno; alumno-alumno; profesor apoderado; profesor-comunidad).
Diversidad	El tipo y magnitud de las interacciones.
Calidad	¿Cómo se conducen las interacciones: son agradables o desagradables?
Frecuencia relativa y modelo de interacciones	¿Son fluidas las relaciones? ¿Sugiere la relación entre las interacciones, un modelo amistoso o de tipo hostil?
Reciprocidad versus complementariedad	¿Se avienen las interacciones? ¿Son interacciones llanas y agradables, o son erráticas?
Intimidad	La medida en que las personas se conocen determina el tipo de posibles interacciones.
Percepciones interpersonales	Como cada persona ve al otro, afecta el concepto que se tenga de ambos.
Compromiso	El grado en que ambas personas aceptan la relación. Para que una relación sea exitosa, cada persona debe tener fe en el compromiso del otro.

Traducido y adaptado de Hinde, (1987).

¿Quisiera analizar con más detalle las ocho categorías anteriormente descritas y ver algunos ejemplos de ellas?

Muy bien, la información adicional y los ejemplos siempre nos ayudan a clarificar los conceptos.

- 1) *Contenido de las interacciones:* Cualquier tipo de relación entre los partícipes de la educación (persona-persona, profesor-alumno; alumno-alumno; etc.) especifica un rango definido de interacciones: lo que el profesor y los alumnos hacen en la sala de clases o en contextos educativos. No es cómo se conducen las interacciones *sino los comportamientos* que caracterizan la relación. Como futuro profesor usted conversará con sus alumnos, los escuchará, los orientará, responderá sus preguntas o dudas, incentivará el debate de ideas con respeto, alentará las buenas relaciones entre compañeros y colegas, por ejemplo.

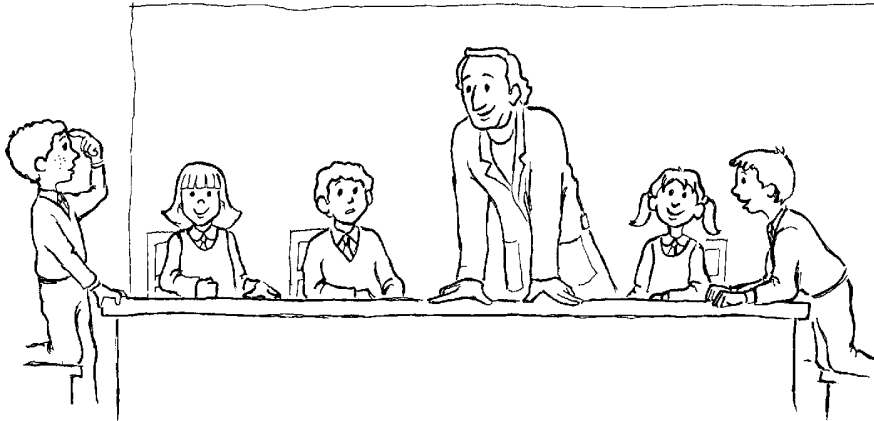


FIGURA 18

- 2) *Diversidad de las interacciones*: Diferentes relaciones generalmente conllevan muchos tipos de interacciones. Los profesores no solo enseñan (o ayudan a aprender, mejor dicho), contenidos, asignaturas o “materias” específicas, sino también cumplen otras funciones, como por ejemplo: modelo, consejero, árbitro (en deportes o en disputas), guía de salidas a terreno, actor, enfermero, conferencista, líder de una comunidad, autor de materiales de aprendizaje, asistente social, y amigo. Mientras más maneras tengamos para interactuar con nuestros alumnos, más y mejor los comprenderemos. Por el contrario, los profesores que restringen sus interacciones solo a “dar clases”, por ejemplo, limitan la posibilidad de explorar la dimensión más profunda de una asignatura determinada y motivar el desarrollo social del alumno mediante otros tipos de interacciones.



FIGURA 19

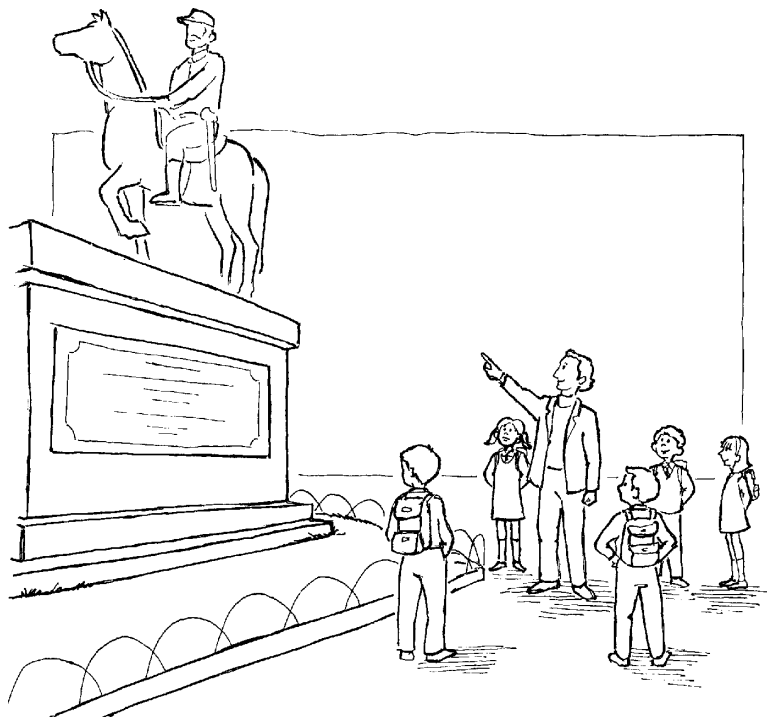


FIGURA 20

- 3) *Calidad de las interacciones*: La calidad de una interacción no depende solo de *qué* hagan las personas sino también de *cómo* lo hagan. Por ejemplo, un profesor puede mantener el orden severamente o de manera firme dejando ver una relación que el contenido de las interacciones no puede definir por sí mismo. Por lo tanto, es importante considerar las opiniones de los alumnos para definir con certeza la noción de calidad. Si les preguntara, por ejemplo, si su profesor es justo o injusto, ¿qué cree usted que contestarían? O si sus alumnos tuvieran que opinar respecto a si tiene alumnos favoritos en la clase, si es amistoso o indiferente, si aparece interesado en que sus alumnos aprendan, etc. Tomando como base las respuestas de los estudiantes podemos obtener mayor sentido de la calidad de las interacciones que desarrollamos con ellos.



FIGURA 21

- 4) *La frecuencia relativa y modelo de las interacciones:* se refiere no solo al número de interacciones sino también a las interacciones de diferentes tipos. Antes de calificar la relación profesor-alumno o relación alumno-alumno como cálida, amable o desagradable, se deben evaluar los muchos tipos de interacciones. Por ejemplo, ¿qué involucra la eficiencia de un profesor? ¿En qué modelo se basan las interacciones? ¿Cada cuánto tiempo se dan estas interacciones?



FIGURA 22

- 5) *Reciprocidad versus complementariedad*: La reciprocidad se refiere a aquellas interacciones en que los participantes hacen las mismas cosas ya sea simultáneamente o en turnos, como los juegos de los niños: uno persigue al otro y luego, intercambian roles. ¿Ha escuchado o leído que un profesor no solo enseña sino también aprende mientras prepara sus clases o mientras interactúa con los estudiantes? Los alumnos también, por lo tanto, *nos enseñan o enseñan a sus compañeros*. En un modelo de pedagogía convencional, el profesor hace muchas preguntas mientras espera que sus alumnos le respondan; en un modelo más contemporáneo, los alumnos deben hacer muchas preguntas cuyas respuestas pueden encontrarse gracias a la acción conjunta del maestro y sus alumnos.

La complementariedad se refiere a aquellas interacciones en que la conducta de ambos participantes es totalmente diferente pero se unen en armonía; por ejemplo, las interacciones entre profesores y sus alumnos. En la relación profesor-alumno, como en todas las relaciones personales cercanas, ambos participantes satisfacen sus necesidades. A los profesores les gusta la gente joven y generalmente lo pasan bien enseñando su materia; a su vez, los estudiantes requieren una gran dosis de aprendizaje mediatizada por los adultos que les permita adaptarse cada vez en mejor forma a la compleja sociedad siempre cambiante.



FIGURA 23

- 6) *Intimidad*: se refiere a la medida en que los participantes en una relación están preparados para revelar aspectos de sí mismos a los otros. De esta manera, cada miembro adquiere conocimiento del otro como persona total. Sin embargo, la intimidad nunca es completa; existe siempre la tendencia de guardarse algo. No obstante, en ambientes educativos, por ejemplo, profesores y alumnos se ven inmersos en tantas interacciones que es muy



FIGURA 24

posible que ellos entiendan el comportamiento de cada uno en situaciones diversas. ¿No cree útil que los alumnos se conozcan en sus más variadas dimensiones para que tengan mayores oportunidades de valorarse como *personas únicas*?

- 7) *Percepción interpersonal*: se refiere a cómo cada participante en una relación ve al otro. Por ejemplo, no solo la conducta del profesor o del alumno es importante; también lo es cómo el participante en la relación la perciba. Usted puede enseñar con una actitud responsable y concentrada en las ideas que explica.

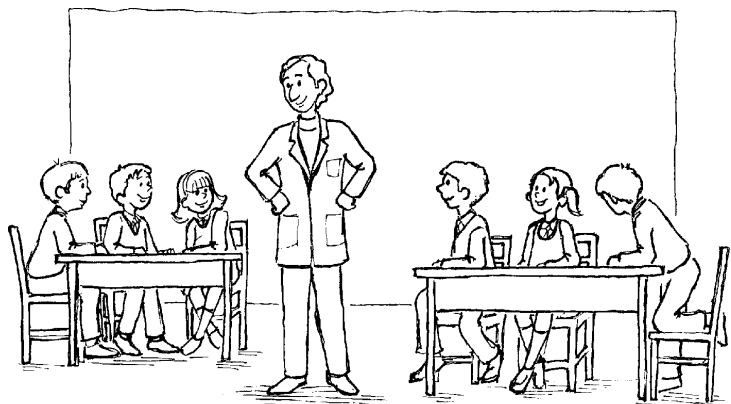


FIGURA 25

Sin embargo, es posible que sus alumnos lo(a) perciban como “serio”, “distante” o “muy académico”, aunque en ningún caso sea su intención proyectar tal imagen.

No obstante, como se podrá haber dado cuenta, cada una de estas categorías opera en forma integrada con otras. Si la interacción se caracteriza por la diversidad de las interacciones (categoría 2), por su calidad (categoría 3) e intimidad (categoría 6) por ejemplo, entonces la percepción que los alumnos tengan de su profesor no tendría que ser diferente a aquella que él(ella) demuestra.

- 8) *Compromiso*: define aquellas situaciones donde uno o ambos participantes ora aceptan su relación como continua de manera indefinida, ora dirigen su comportamiento para asegurar su continuidad o para mejorar dicha relación. Indudablemente el compromiso requiere tiempo; la aceptación de aquello que no nos parece muy bien con aquello que realmente nos parece bien, lleva tiempo. Es aceptar al otro tal como es. Implica un compartir que conlleva un apoyo mutuo. Una vez que la relación se establece, los profesores y alumnos se comportan de cierta manera calculada para mantener las buenas relaciones.

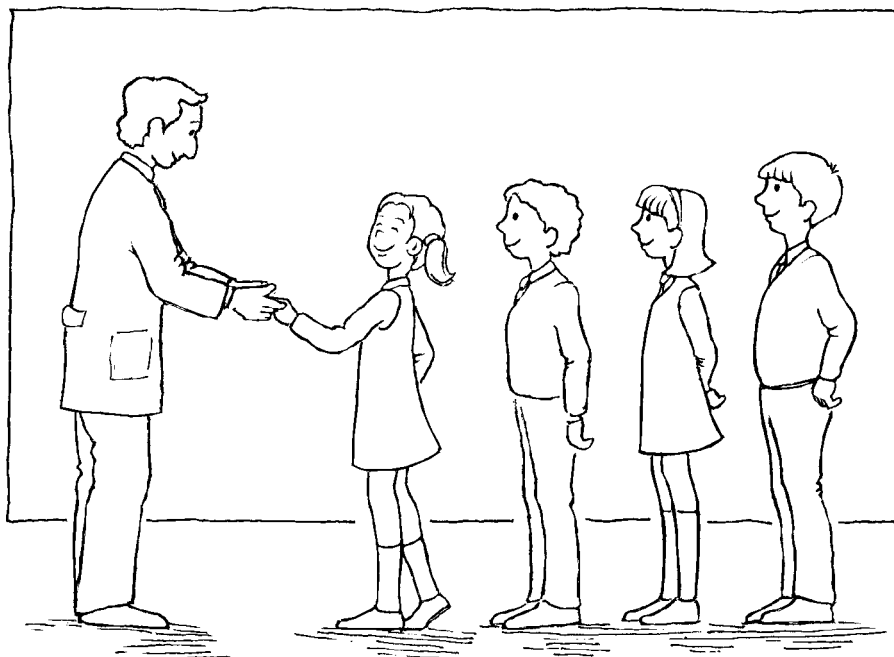


FIGURA 26

Muy interesante sería que usted pensara y, tal vez en un futuro cercano, llegara a planificar acciones, para que estas ocho categorías se puedan dar entre usted y sus alumnos, entre ellos mismos y -en general- entre todos los partícipes de la educación, incluyendo la comunidad.

A propósito, ¿puede usted -luego de haber estudiado la información anterior- concebir un establecimiento educacional como una comunidad de relaciones dentro de una comunidad mayor, un barrio, cerro, pueblo, ciudad? La manera en que los alumnos forman sus relaciones, con quiénes y la naturaleza de estas ayudan a determinar la atmósfera en la que se desarrolla el aprendizaje no solo de tipo cognitivo o intelectual, sino motor, social y afectivo.

Como usted ha visto hasta aquí, la evidencia acerca del origen y naturaleza de las relaciones interpersonales con que se cuenta actualmente, nos entrega algunas ideas de cómo podemos mejorar el desarrollo y el aprendizaje. Esta información traducida en forma de sugerencias pretende ofrecer ideas que ayuden al futuro profesor en sus acercamientos a los alumnos y padres.

Sin embargo, debemos tener conciencia de que cualquier niño que entra a estudiar la enseñanza básica ya trae un sinnúmero de experiencias en interacción con personas presentes y personas a través de medios de comunicación.

El cuadro siguiente nos entrega una visión de las muchas y complejas relaciones que un alumno puede tener y que indudablemente afecta positiva o negativamente su desarrollo y aprendizaje.

Fuentes de relaciones de un alumno

Padre-Adulto	Hermanos-Parientes	Colegio	Compañeros	Otros
Madre-padre	Hermanos	Director	Niños	Personal de parvularia
Madre-padrastro	Hermanas	Profesores(as)	Niñas	Empleada
Padre-madrastra	Hermanastros	Compañeros(as)	Grupo	Amigos(as)
Padre	Hermanastras	(mayores, menores)		Vecinos
Madre	Parientes cercanos y lejanos	Orientador (a)		Personal religioso
Madre-otra				Personal médico
Padre-otro				Psicólogo
Padrinos				Especialistas
Padres adoptivos				Entrenadores, Líderes vecinales

Traducido y adaptado de Travers et col., (1993, p. 121).

¿Hay otras personas que usted eche de menos en el cuadro anterior? Si así fuese, por favor siéntase libre de complementarlo o modificarlo. Es el momento de tomar nuevamente su cuaderno para escribir sus respuestas.

¡Ah! Y ya que tiene el cuaderno abierto, ¿cómo cree usted que estas influencias de diversas interrelaciones -antes de entrar al colegio- afectan a los alumnos? ¿De qué manera el hogar del niño influye en sus comportamientos dentro del colegio? ¿Cómo estas relaciones siguen influyendo en el niño(a) para un trabajo eficaz, o no tan eficaz, en contextos educativos?

Independientemente de estas influencias externas al colegio, el profesor tiene la responsabilidad de ayudar a crear ambientes educativos positivos que puedan contrarrestar o mantener, en el mejor de los casos, las prácticas de los niños(as).

Para algunos investigadores (ver Schmuck & Schmuck, 1992), un clima de sala de clases positivo es aquel donde los alumnos se apoyan unos a otros; donde es posible verlos compartir grandes dosis de influencia potencial, positiva -los unos con los otros y con el profesor-; donde existen niveles superiores de atracción por el grupo como un todo y entre

compañeros; donde las normas constituyen un punto de apoyo para que se realice el trabajo académico, así como para maximizar las diferencias individuales y reconocerlas respetuosamente; donde la comunicación es abierta y caracterizada por el diálogo; donde el conflicto se trata abiertamente y en forma constructiva; y donde los procesos del trabajo y desarrollo conjunto como grupo son considerados relevantes en sí mismos con fines de estudio.

En estos ambientes educativos, se espera encontrar alumnos y profesores en constante colaboración para lograr metas en común, sentimientos de autoestima positivos, de seguridad, alto compromiso con el aprendizaje, sentimientos de confianza con el profesor y otros alumnos, y un alto grado de atracción hacia sus compañeros, curso y colegio.

No obstante, no debe esperarse encontrar ambientes estructurados como los recientemente descritos. Recuerde: los grupos no nacen, se hacen. Reconocemos que la realidad en muchos ambientes educativos presenta ciertas facetas que algunas veces parecieran contraponerse con las ideas ya expresadas. De hecho, las relaciones interpersonales no son fáciles de llevar y desarrollar, proceso que es independiente de la institución en que estas se lleven a cabo. Es importante recordar que deben darse ciertas situaciones como requisitos básicos y que han sido presentadas como variables afectivas, ¿las recuerda? Además, no podemos olvidar que se debe trabajar con mucha paciencia, con un plan de acción y considerando que cualquier tipo de cambio en la actitudes requiere tiempo.

A continuación se analizan diversos aspectos de la conducta humana que juegan un importantísimo papel en las relaciones interpersonales.

3. Actitudes, estereotipos, percepciones, expectativas y prejuicios

3.1 Reconociendo obstáculos y posibilidades para mejorar nuestras interacciones

Hijo: Tengo problemas en el 7° B, papá. Hay varios compañeros que me tienen como su blanco de burlas. Me siento marginado y amenazado.

Padre: Es una pena que a los alumnos nuevos siempre los pongan en los cursos B. ¿Le has contado sobre este problema a tu profesora jefe?

Hijo: Sí, claro. Pero, al parecer nada de lo que ha hecho resulta. Ha hablado con ellos y con sus padres, y al parecer ha sido para peor, pues ahora me dicen que soy un cobarde y acusetete, que no me la puedo solo. Sin embargo, la profesora jefe va a seguir estudiando nuestros problemas.

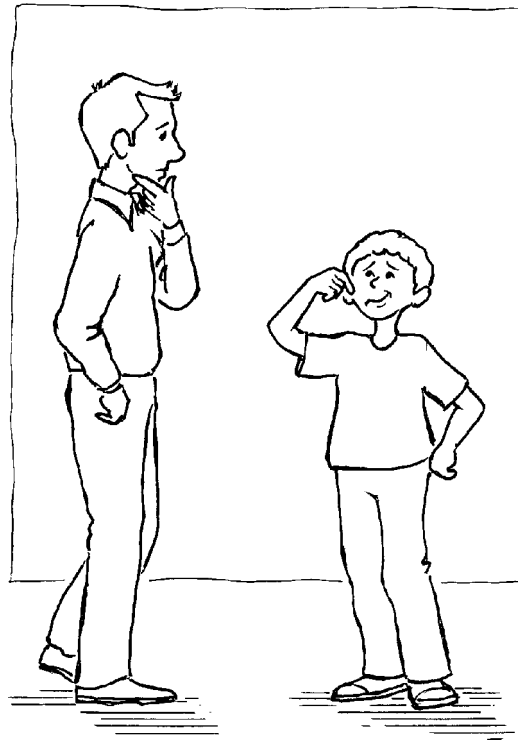


FIGURA 27

Padre: Hijo, tú quisiste cambiarte a este colegio..., tenías grandes expectativas sobre la infraestructura de este y ...

Hijo: Sí, así me temo. Pero aquí no me siento querido como en el colegio anterior. Al parecer, el grupo de los desordenados quiere que todos nos comportemos como ellos y nos tienen varios sobrenombres a los más tranquilos o estudiosos..., pero como te dije, lo peor es que no me siento aceptado ni querido por ese grupo que parece ser importante en el curso.

Cuando se afirma que alguien no se siente querido tenemos que entenderlo como que, o no sienten afecto por esta persona o no se le respeta (Rubin, 1973). Si a este hecho le agregamos que uno o varios niños se sienten amenazados por un grupo determinado, estamos frente a otro fenómeno, cual es que no encuentran que sus necesidades de seguridad estén satisfechas.

Si el jefe de un grupo en especial le cuenta a sus compinches que este niño que se ilustra en el diálogo anterior, u otro compañero, es un alumno raro o «nerd» que no debiera pertenecer a ese curso, este jefe *está pasando la manera en que percibe a este compañero a los otros*. Así, las expectativas de este grupo de alumnos y cómo repondan estará afectada *por las descripciones que han escuchado*, y no por sus propias experiencias o percepciones que tengan sobre este nuevo alumno. Si los alumnos escuchan que este nuevo compañero es un tonto, un “mateo”, un “distinto a nosotros”, entonces los que han escuchado tienden a evaluarlo como poco sociable, y en fin, de manera igual o parecida a cómo lo ha hecho el líder.

“El grado en que los trastornos emocionales pueden interferir la vida mental no es ninguna novedad para los profesores. Los alumnos que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos no aprenden; la gente que se ve atrapada en esos estados de ánimo no asimila la información de manera eficaz ni la maneja bien.

(...) las emociones negativas poderosas desvían la atención hacia sus propias preocupaciones, interfiriendo el intento de concentrarse en otra cosa. En efecto, una de las señales de que los sentimientos han dado un viraje hacia lo patológico es que son tan inoportunos que aplastan cualquier otro pensamiento y sabotean continuamente los esfuerzos por prestar atención a cualquier otra tarea posible. En el caso de la persona que atraviesa un divorcio perturbador -o del niño cuyos padres se encuentran en esa situación- la mente no se concentra durante mucho tiempo en las rutinas comparativamente triviales del trabajo o de la jornada escolar; para los que sufren una depresión clínica, los pensamientos de autocompasión y desesperación, de desesperanza e impotencia anulan a todos los demás.

(Goleman, D. op.cit, p. 104).

De acuerdo a la evidencia empírica, una vez que uno decide o cree que no le va a gustar una persona determinada, tiende a hostilizarla o a evitar contacto con ella (McConnell, 1980).

3.2 Actitudes

Cuando las personas tienen la opción de decidir entre dos o más alternativas -en el caso anterior “me gusta” o “no me gusta el compañero que llegó”-, están demostrando que poseen una actitud.

Las actitudes resultan de una predisposición para responder favorable o desfavorablemente hacia algunas personas en particular, grupos, ideas, eventos o cosas (Johnson, 1979).

Las actitudes generalmente poseen tres dimensiones; es decir, están compuestas de elementos cognitivos, emocionales y conductuales. Por ejemplo, podemos medir los aspectos conductuales de la actitud hacia el alumno del diálogo inicial observando si a él se le pone atención cuando participa en clases o si se vota por él en una elección interna del curso. Los aspectos cognitivos y emocionales de la actitud deben medirse en forma indirecta ya que los pensamientos y emociones constituyen procesos internos. Generalmente estas dimensiones interiores se miden mediante preguntas sobre cómo se piensa o siente respecto a este alumno.

Las actitudes siempre han sido consideradas como estados internos que nos hacen reaccionar en forma optativa. Podemos considerar, por ejemplo, que usted demuestra una “actitud” cuando está reflexionando sobre la información que aquí se le presenta, ya que ha tenido la posibilidad de “elegir” entre estar estudiando o haciendo otra actividad.

Existe un número significativo de estudios que señalan que las experiencias en la sala de clases, afectan las actitudes de los estudiantes argumentándose que el desarrollo de actitudes positivas por parte de los niños(as) puede ser más importante que el dominio de algunas habilidades o conocimiento específico. Porque, en verdad ¿de qué podría servirle el dominio de las matemáticas a un alumno si solo ha aprendido a rechazarlas y nunca deseará verlas en el futuro?

Cuando un alumno expresa, “me encantan las Ciencias Naturales” o “pienso que la Srta. Cecilia es una excelente profesora”, está expresando actitudes.

Las actitudes positivas del niño(a) hacia el aprendizaje, hacia el personal del establecimiento educacional, hacia los compañeros, hacia sí mismo, hacia las materias, sectores o subsectores del aprendizaje y hacia los métodos de enseñanza-aprendizaje son todas importantes porque afectan:

- La motivación para aprender.
- La calidad de vida dentro del colegio.
- La motivación permanente no solo para aplicar y utilizar lo que se ha aprendido sino también para buscar nuevas oportunidades de aprendizaje.

3.3 Estereotipos

Las primeras impresiones están teñidas por estereotipos, o percepciones prejuiciadas que algunos de nosotros -o todos- tenemos sobre cierto tipo o grupos de personas.

Si algunos profesores suponen que todos los niños de estrato social bajo poseen escasas capacidades intelectuales, y no se les debe “exigir demasiado”, se tenderá a “ver” tales atributos aun en un niño de estrato social bajo que demuestre ser un buen alumno.

Si la actitud del grupo de alumnos desordenados hacia un alumno que no concuerda con sus características esperadas es de rechazo, como es el caso del alumno a quien se alude en el diálogo inicial de esta sección, entonces se tenderá a ver como perteneciente a un grupo calificado como opuesto o desagradable a sus expectativas.

Cada vez que reaccionamos hacia un individuo primeramente en términos de pertenencia a algún grupo, o en términos de las características físicas, religiosas o raciales, podemos asegurar que estamos pecando de estereotipar. Es decir, permitir que la reputación del grupo influya en nuestra percepción del individuo que pertenece a ese grupo (McConnell, op. cit.).

Así no es extraño escuchar que todos los alumnos gordos son flojos, lentos o “malos para el fútbol”. Incluso, lentos para aprender. Estereotipo que al final, influye de tal manera en ese tipo de alumnos, que terminan por responder a como espera el grupo o, lo que en este caso es peor, *lo que espera el profesor*.

3.4 Percepciones

¿Sabía usted que las percepciones están compuestas de información sensorial -o sensaciones- que ingresan a nuestro cerebro más los significados que este órgano le asigna a esta información?

¿Sabía que debido a que usted “ve” lo que espera ver, ve entonces el mundo a través de ojos prejuiciados y rara vez percibe las cosas o personas como realmente son?

Digamos simplemente que las sensaciones constituyen la materia prima de que están compuestas las percepciones. Por ejemplo, cuando la luz llega a la retina del ojo, gatilla una onda de actividad nerviosa que pasa a través del nervio óptico hacia el cerebro. La información sensorial de los ojos -o de cualquiera de los receptores de los sentidos- recibe el nombre de sensaciones, las que poseen escaso significado en sí mismas.

Para aclarar un poco más este concepto, podemos apelar a una analogía con las ondas de la radio. Estas tienen poco significado hasta que son procesadas por un receptor de radio y se convierten en ondas sonoras significativas.

Este proceso de reconocimiento significativo es en gran parte lo que llamamos percepción. Aquella cosa que se reconoce (o que nos damos cuenta que no hemos visto antes) se denomina percepto.

Técnicamente hablando, un percepto se define como un conjunto de sensaciones, más las imágenes que la información sensorial evoca. En un nivel más práctico, un percepto es cualquier cosa que se reconozca o se experimente.

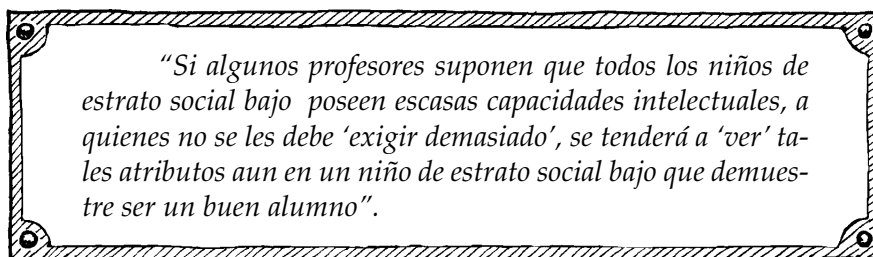
Por lo tanto, cuando decimos que percibimos algo o a alguien, realmente queremos decir que:

- 1) Podemos recordar los contextos pasados en donde apareció esta cosa o esta persona.
- 2) Estamos experimentando algo que nos es significativo.
- 3) Tenemos ciertas *expectativas* sobre lo que esta cosa o esta persona será en el futuro.

3.5 Expectativas

Las expectativas, en general, se definen como creencias o deseos anticipatorios. Sin embargo, en contextos donde se dan relaciones entre individuos, una expectativa interpersonal es una predicción de cómo otra persona se comportará en un ambiente social determinado. Finn (1972, cit. por Schmuck, 1992) ha definido las expectativas como evaluaciones, conscientes o inconscientes, que una persona forma de otra (o de sí mismo) que lleva al evaluador a tratar a la persona evaluada como si su juicio fuera válido. La persona que tiene la expectativa anticipa o predice que la otra persona actuará de manera consistente con la evaluación.

Tal como se afirmaba anteriormente:



Podemos inferir -entonces- que las expectativas de los profesores están influidas por el medio sociocultural al que pertenecen sus alumnos.

Además, las expectativas se comunican a los demás influyendo en sus comportamientos. Este fenómeno recibe el nombre de “modelo de interacción interpersonal circular” (Schmuck, 1992). Nuevamente es necesario recordar que los profesores crean y perpetúan algunos comportamientos en los alumnos.

El alumno que recibe constantemente el apelativo o la etiqueta de “lento para aprender” va a terminar creyendo que tal característica es verdadera. ¿Cuántos cientos de alumnos no terminaron creyendo que “no tenían facilidades” para tal o cual asignatura? ¿No le parece conocida la etiqueta de “no tener dedos para el piano”? ¿Qué tal aquella que dice “cuando me cambiaron al profesor y este creyó en mí, me fui para arriba”, queriendo decir exactamente que las expectativas del “maestro” realmente influyen en cómo nos comportemos respecto a esa asignatura?

3.6 Profecía de auto-cumplimiento

El término “profecía de auto-cumplimiento” se refiere a una predicción que se alcanza, logra o cumple simplemente porque se hace. En otras palabras, una definición de cierta situación evoca un nuevo comportamiento que hace que el concepto original se vuelva verdadero.

No importa qué idea tenga usted sobre la libertad que pueda ejercer en su futura profesión y las formas de trabajo que elija poner en práctica; sí es importante -en este punto- reflexionar que estas pueden influir enormemente sobre los demás. En efecto, estas variables pueden ser usadas ora para elevar los niveles de rendimiento o del autoconcepto que tengan los alumnos, ora para ser usadas para bajarlos, y muy a menudo sin ninguna intención.

¿Cómo funciona la profecía del auto-cumplimiento?

- 1) *El profesor se forma una expectativa de un niño.*
- 2) *El profesor se comporta en forma diferente con base en tal expectativa.*
- 3) *El niño nota el cambio en el comportamiento del profesor.*
- 4) *El concepto de sí mismo y la motivación se ven influidas (un factor psicológico).*
- 5) *El niño se comporta en forma diferente (más de acuerdo con las expectativas).*
- 6) *Los efectos pueden percibirse en la conducta del niño y en su rendimiento.*
- 7) *La retroalimentación hacia el profesor le indica que sus expectativas han sido confirmadas.*

Traducción de Scott, Bloomfield y Roughton, (1997).

El uso de los términos varía: generalmente la profecía del auto-cumplimiento se describe como una fuerza negativa, mientras el efecto de las expectativas, muchas veces se aplica como una fuerza positiva.

¿Cómo se entiende -entonces- la profecía del auto-cumplimiento?

Según Merton (citado por Schmuck (op.cit.), en principio este fenómeno se entiende como una definición inválida de la situación, que evoca un

conjunto de nuevas conductas que hacen que la concepción “falsa” original se torne “verdadera”. Esta validez de la profecía del auto-cumplimiento, verdadera en apariencia, perpetúa un predominio de error, ya que el “profeta” citará el curso de acontecimientos efectivos como prueba de que él tenía razón desde el principio.

Sin embargo, no se debiera entender que todas las expectativas son negativas. De hecho, las personas desarrollan expectativas con el fin de enfrentar el mundo interpersonal de manera efectiva y competente. Tales expectativas son normales y se crean a partir de asociaciones pasadas, información y de estereotipos sociales. Tampoco debiera entenderse que el mundo podría funcionar sin expectativas. Baste citar que es totalmente necesario para todos nosotros confiar en nuestros recuerdos del ambiente social donde hemos interactuado previamente. Lo opuesto sería pensar en que cada situación social fuera completamente nueva y totalmente impredecible.

La experiencia de viajar a un país extranjero, desconocido para nosotros, nos ayuda a valorar los ambientes familiares. La ansiedad experimentada por muchas personas antes del viaje se origina precisamente de expectativas no claras en absoluto.

Tomemos ahora el caso del niño que va al colegio por primera vez. La naturaleza desconocida del ambiente de sala de clases y la imposibilidad de predecir lo que va a suceder con las relaciones interpersonales puede ser una experiencia llena de temores y algunas veces, traumática. Lo mismo puede suceder al alumno que se cambia de colegio. Usted mismo puede que en el futuro experimente algo de ansiedad cuando le corresponda comenzar a trabajar como profesor en un colegio de una ciudad a la cual usted no ha viajado y con alumnos desconocidos. Por eso se afirmaba anteriormente que en tales circunstancias, la persona debe desarrollar expectativas con el fin de enfrentar el mundo interpersonal de manera efectiva y competente.

Así como es posible que vaya a tener expectativas similares a aquellas planteadas en el párrafo anterior, igualmente, usted como futuro profesor debe tener grandes expectativas, tales como ayudar a los niños a desarrollarse de una manera sana, alegre, natural, espontánea, afectuosa, ¿no es cierto?

Gordon (1978; cit. por Bustos et. al., 1996) plantea que la efectividad de cualquier proceso educativo está fuertemente cimentada en el vínculo

de contacto o puente que se produce entre el educador y el educando. Así, de acuerdo a este autor, la calidad de la relación profesor-alumno es esencial si los maestros han de ser eficaces en la enseñanza de cualquier cosa, de cualquier tipo de materia, de cualquier habilidad, de cualquier valor o creencia.

Si el clima afectivo que se promueve en las clases permite que los alumnos se sientan aceptados, valorados, confiados y comprendidos, lo más probable es que estos alumnos estén motivados a aprender y crezcan no solo en cuanto a conocimientos específicos sino que además en cuanto a su propia autoestima (Arancibia y Roa, 1986; cit. por Bustos, op.cit.).

El concepto de las expectativas de autoeficacia explica cómo las personas aprenden determinadas respuestas frente a distintos ámbitos de su vida, aprendizaje que es construido gradualmente, a partir de las observaciones de los efectos de las propias acciones y de las expectativas atribucionales de los demás. (Ver Bustos, op.cit.).



FIGURA 28

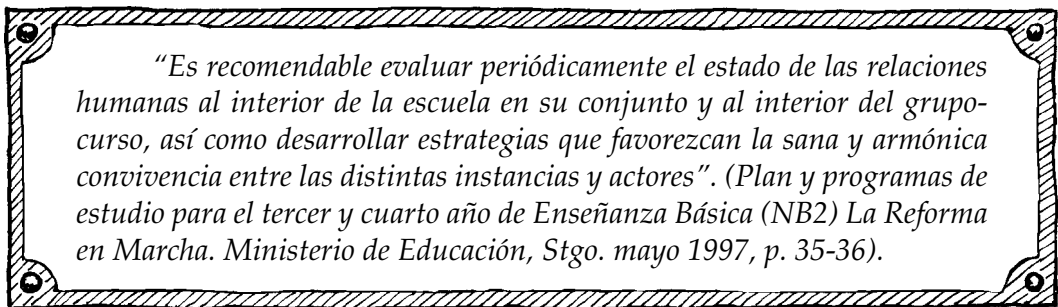
Como se ve en la ilustración previa, si los alumnos se ven a sí mismos capaces, reafirman tal creencia; por el contrario, si se ven incapaces o incompetentes se crean expectativas negativas.

Padre: Hijo, ¿cómo han seguido las relaciones con tus compañeros en el colegio?

Hijo: Así, así. Pero reconozco que la profesora está haciendo mucho por el problema. Está trabajando con la orientadora. El otro día, en consejo de curso, trató el tema del respeto hacia las diferencias individuales. Cuando dijo que cualquier similitud con lo que pasara en este curso era simple coincidencia, muchos me miraron a mí con cara de sospecha.

Padre: Me interesa que sepas que siempre cuentas con mi apoyo. Y me imagino que también lo tienes dentro de algunos de tus compañeros.

Hijo: Sí, tengo un grupo de cuatro amigos, aunque tenemos que tener mucha paciencia con quienes aún nos molestan.



Cuando se les pregunta a los padres o apoderados qué desean del establecimiento educacional para con sus pupilos, generalmente responden que quieren lo mejor que este pueda entregarles. Detallan que les gustaría que sus niños(as) tuviesen un ambiente sano y seguro; en donde los profesores demuestren un *interés* personal por sus niños. También requieren estar informados acerca de los avances de sus hijos, tienen *expectativas* de que los profesores desarrollen una *amistad constructiva* y esperan que los administradores entreguen oportunidades para que sus hijos se involucren en actividades extracurriculares satisfactorias. Sobre todo, los padres quieren que sus hijos se *sientan bien* en el colegio y que desarrollen conceptos sanos sobre sí mismos. (Ver Epstein, 1989).

Un gran desafío, ¿no es cierto?

¿Cómo piensa desde ya tomar ciertas decisiones para llevar a cabo algunas acciones que satisfagan estas necesidades?

3.7 Prejuicios

Estar prejuiciado es tener nociones preconcebidas acerca de una situación, o percibir a las personas o cosas como deseamos verlas, no como realmente son. Una “muestra prejuiciada” de alumnos es aquella que no es seleccionada al azar, sino más bien de acuerdo a algún esquema determinado. Frente al anuncio de una visita inspectiva al colegio, por ejemplo, un profesor puede aleccionar a sus mejores alumnos para que ellos sean quienes representen o “saquen la cara” por todo el curso, contestando -solo ellos- las preguntas que se hagan el día y hora señalados.

Muchas personas tienden a elegir como sus amigos a aquellos que piensan y actúan como lo hacen ellas mismas. Si usted se encuentra en esta posición, quiere decir -entonces- que usted y sus amigos constituyen una “muestra prejuiciada” de la población chilena porque la muestra excluye a aquellos que son diferentes a usted y su grupo. Lo mismo sucede cuando algunos alumnos solo eligen a los de “su grupo” para jugar, estudiar, hacer trabajos de equipo, competir, o burlarse de aquellos que piensan o actúan diferentes a ellos. ¿No ha olvidado el diálogo inicial, cierto?

“Según un estudio de 1997 llevado a cabo por la

Fundación Ideas y el Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, el 21,4 por ciento de los chilenos está de acuerdo con que Chile es un país ‘más avanzado que otros porque no hay negros’. Respecto de los indígenas, la afirmación de que ‘Chile es un país más desarrollado que sus vecinos porque hay menos indígenas’, el 28,3 por ciento de los encuestados se mostró satisfecho con esa aseveración.

El mismo estudio descubrió que una cifra cercana al 30 por ciento piensa que las personas de piel

Prejuicios raciales en nuestro país

blanca son más bonitas que las de piel oscura...”

“...los chilenos olvidamos nuestro mestizaje, nos asumimos como blancos y tenemos ideas racistas. Ser mapuche o aymara (o parecerlo) es un handicap en nuestra sociedad, y frente a las personas negras opera un racismo simbólico: ‘El prejuicio es que la cultura negra no implica desarrollo civilizador’.

“...Otro asunto son los estereotipos físicos que tienden a privilegiar el no-mestizaje. La frente angosta -propia del indígena- se identifica con falta de inteligencia.”

(De: “*Racismo en Chile: Indio, Negro y Feo*”. *El Mercurio*, 19 de julio de 1998, p. E-14).

¿Puede ver cuán relacionados están todos los conceptos tratados hasta aquí?

¡Difícil es establecer cómo comienza todo este ciclo!

Analice el siguiente diagrama que intenta demostrar cómo cada uno de los principales conceptos involucrados en las interrelaciones personales se ve influido por los otros.

Por una parte nuestras expectativas determinan gran parte de nuestras percepciones. Otras veces, nuestras percepciones determinan nuestras expectativas. Muchas veces un prejuicio nos impide percibir desde otro punto de vista a una persona. Nuestra actitud positiva hacia las manifestaciones del arte, por ejemplo, nos hace poner atención a la lectura del poema que acaba de crear un alumno; sin embargo como tenemos un estereotipo

que “nos dice” que los poemas deben rimar, lo percibimos como “no poema” y nuestra actitud cambia.

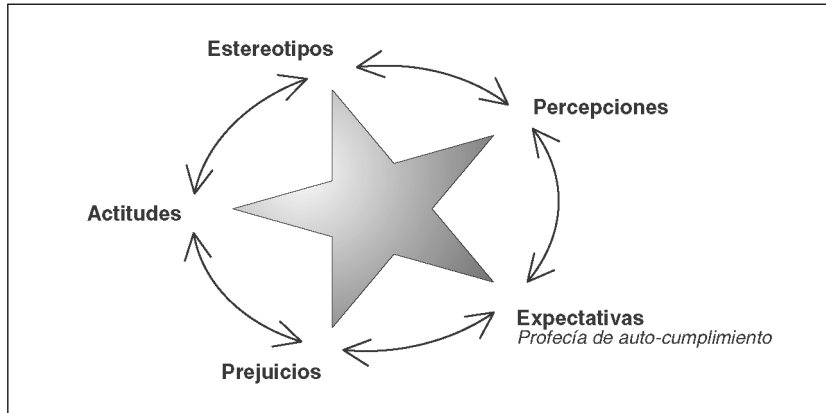


FIGURA 29

Todos nos sentimos afectados por nuestros ambientes sociales pues todas las culturas tienen ciertos prejuicios sobre la conducta humana. Por ejemplo, nuestra sociedad tiene numerosos “dichos populares” que parecen indicarnos que las personas no pueden cambiar a pesar de que lo intenten.

Uno de estos dichos es, “No se puede cambiar la naturaleza humana”. Otros son, “A perro viejo no se le puede enseñar trucos nuevos”, “De tal palo tal astilla” o “Puedes llevar a un caballo al agua pero no puedes obligarlo a beber”.

Los dichos como estos parecen haber sido creados para convencernos de que las personas no cambian. Por lo tanto, si vamos a elegir ver a los alumnos como perros, caballos o astillas, entonces también podemos suponer que poco o nada se puede hacer para ayudarnos a nosotros mismos o a los demás para lograr mejores relaciones interpersonales.

Desde una perspectiva holística o sistémica, que considera todas las variables que intervienen en la conducta humana, el cambio es siempre posible. Un sistema siempre cambiará sus procesos internos y resultados si hallamos el estímulo o fuerzas externas que causarán el cambio deseado.

Aunque no seamos capaces de cambiar la “naturaleza humana”, sí podemos variar los resultados de cualquier sistema si tratamos por todos los medios y estamos dispuestos a trabajar afanosamente e inteligentemente.

Padre: ¿Cómo te sientes ahora, después de cinco semanas que han pasado?

Hijo: ¡Mucho mejor! Como tú sabes la profesora jefe me volvió a llamar. No solo conversó en forma personal conmigo sino también con varios de mis compañeros. También se entrevistó con los profesores de asignatura sobre el caso del curso. Se nota que aplicaron un plan bien estudiado pues - a ratos- noté que en las clases salían a relucir las ideas de “compañerismo”, “respeto por las diferencias”, “solidaridad”, “participación”, “sentido de trabajo en equipo”, etc., tú me entiendes...

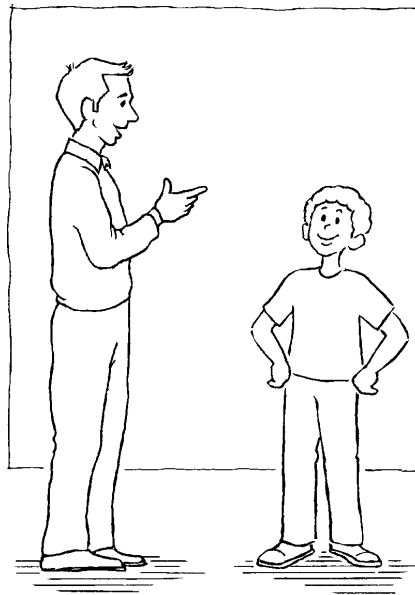


FIGURA 30

Padre: Te entiendo muy bien. En el taller para padres del sábado pasado realizamos muchas actividades que nos ayudaron a cuestionar la calidad de las relaciones que estamos teniendo con nuestros hijos. Y...¿qué más ha pasado? ¡Cuéntame!

Hijo: Tuve que disertar con tres compañeros más. Nos preparamos muy bien porque era todo un desafío para nosotros. La profesora nos felicitó delante de todo el curso. Muchos de los compañeros que me trataban mal solo miraban con..., sorpresa diría yo.

Padre: ¿Y no crees que las actividades extra académicas también te pueden haber ayudado?

Hijo: ¡Sin duda! En artes marciales, he ganado mucha confianza en mí mismo, me siento más seguro, inspiro más respeto, mis compañeros me están conociendo mejor. En síntesis, siento que estoy cambiando, me siento distinto... y lo que es mejor, ya no me han seguido molestando. No es para confiarse tanto tampoco. Tenemos que seguir trabajando.

La frase final de este diálogo: “Tenemos que seguir trabajando” marca la pauta en dos sentidos respecto a esta temática. Primero, que es una acción de todos (“tenemos”), en plural. El hijo no descarta el interés y el apoyo del padre, y las acciones que emprenden sus profesores, orientadora, padres de los otros niños, y sus mismos compañeros. Segundo, es una preocupación constante (“seguir trabajando”): las relaciones interpersonales deben cuidarse y cultivarse constantemente; y si es necesario, revisarlas para que mejoren.

- **Ejercicios**

¿Intentemos integrar todos los principales conceptos tratados aquí aplicándolos al ejemplo anterior?

Ejemplo N°1: El niño que dialoga con su padre:

Eligió ir a un nuevo colegio (ACTITUD).

Fue matriculado como “alumno nuevo” en un curso “B”, destinado al grupo de los más desordenados, más lentos para aprender, y por ser “nuevo” debió integrarse a este grupo (ESTEREOTIPO).

Se sintió o percibió el ambiente que le rodeaba como hostil hacia su persona debido a todas las manifestaciones contrarias a como se lo imaginaba (PERCEPCIONES).

Tuvo ciertas predicciones sobre su nuevo colegio. Es decir, al principio, -y a la distancia- visualizaba (percibía) su nueva experiencia de manera similar a como experimentaba su vida estudiantil en el otro establecimiento educacional: esperaba encontrarse con buenos compañeros y con una mejor infraestructura. Luego, aprende a predecir el comportamiento de muchos de sus compañeros como contrario a su forma de sentir (EXPECTATIVAS).

Fue marginado del grupo que se ve a sí mismo como dominante dentro del curso, pues fue visto como diferente a los miembros de este (PREJUICIOS).

¿Puede usted agregar otros elementos de nuestro caso que ayuden a enriquecer la comprensión de los conceptos aquí ejemplificados?

Lo invitamos a que los escriba en su cuaderno.

Luego, piense en otros casos en que estos conceptos se vean ilustrados. Sin embargo, si lo encuentra necesario puede revisar el siguiente ejemplo, antes de pensar en el suyo.

Ejemplo N° 2: Un profesor se encuentra planificando una de sus clases a un curso mixto de 8° Año. Reflexiona:

Me corresponde trabajar con el 8° Año. Este curso es bueno..., es decir, es bueno por las niñas, porque los varones son desordenados. En fin, casi siempre se motivan con lo que hago. Me imagino haciéndolos trabajar con estas guías de aprendizaje, se van a entusiasmar, especialmente cuando llegue el momento de la representación dramática por grupos (EXPECTATIVAS).

Sin embargo, me aprovecharé de las niñas que son mucho más ordenadas que los niños para que planeen esta representación (ESTEREOTIPO).

Con las niñas me va a resultar mejor la organización (PREJUICIO).

De hecho prefiero trabajar con las niñas solas. Si me dieran a elegir, mandarían a los niños a la biblioteca mientras tanto (ACTITUD).

Las niñas son más moldeables, obedientes, tranquilas y tiernas (PERCEPCIONES).

¿Qué le parece? ¿Comprueba de mejor manera la comprensión de estos conceptos?

Y ahora, ¿estaría dispuesto a crear su propia instancia de integración de estos conceptos? Lo invitamos cordialmente a que piense, tal vez en cómo se ve usted frente a esta temática, frente a sus familiares, frente a sus futuros colegas o frente a sus futuros(as) alumnos(as). De todas maneras, usted es libre de expresar su actitud (elección) como lo desee. Muy bien, entonces es hora de ponerse a trabajar en su cuaderno.

RESUMEN

Tal vez el axioma, “ninguna persona debería pretender enseñar nada a nadie si esta ninguna persona no ama a los nadie”, resume de mejor manera la primera parte de la temática que se presenta en esta unidad. Es prácticamente imposible que un profesor provoque aprendizaje de tipo duradero en sus alumnos si no ha desarrollado y cultivado relaciones interpersonales sanas con ellos y con la comunidad educativa en su totalidad.

A través de esta unidad hemos examinado las relaciones interpersonales entre diversos partícipes del proceso educativo, poniendo énfasis en las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, destacando que ellas deben concebirse -ante todo- como de persona-persona. De esta manera, nuestro trato continuo con los alumnos puede realmente influir en ellos para un comportamiento deseado.

En la segunda parte de esta unidad, nos hemos abocado al tema de algunos aspectos de la conducta humana que podrían constituirse en obstáculos o posibilidades para mejorar nuestras interacciones personales. Entre estas variables se ha recordado que es totalmente normal que las personas tengan expectativas con respecto a sus interrelaciones con los demás. Por ejemplo, las expectativas que tienen los profesores respecto a sus alumnos, tales como predecir el comportamiento de ellos; estas expectativas son recíprocas en el sentido de que tanto profesores como alumnos las tienen, y generalmente contienen elementos cognitivos y evaluativos. Por lo tanto, es muy importante para el logro de objetivos y para el desarrollo de un clima social de apoyo, estar conscientes de las expectativas de cada uno de los partícipes del proceso educativo.

Debiéramos comprometernos en una introspección y diagnosticar nuestras propias creencias sobre aquellas expectativas, así como obtener retroalimentación sobre las formas en que nos estamos comportando hacia cada alumno.. También es importante usar diversas fuentes de información para comprender lo que provoca un determinado comportamiento en los alumnos. Especialmente cómo sentimos hacia los hombres, niñas, estudiantes de diferentes clases sociales, indios, mestizos, niños de la ciudad, niños de zonas rurales, etc. También es importante estar abiertos para mo-

dificar nuestras expectativas y conductas hacia los alumnos luego de obtener información nueva. Habrá algunos momentos en que tendremos que buscar información adicional con el fin de librarnos de estereotipos.

Es crucial, como lo hizo la profesora jefe del ejemplo del diálogo entre padre e hijo, conocer acerca de estos conceptos, cómo operan en los alumnos, para implementar planes de acción que permitan modificar las relaciones prejuiciosas negativas y que resulten en relaciones interpersonales agradables.

GLOSARIO

Axioma: Proposición general, formulada y aceptada como verdadera, sin una demostración.

Dilema moral: Situación hipotética donde el curso de acción “correcto” o “moral” no es totalmente claro.

Educación afectiva: Una forma de educación que enfatiza el desarrollo emocional de los alumnos.

Educación confluyente: Una forma de educación que integra los objetivos cognitivos y afectivos en la misma clase.

Ego: (El ego) el yo; (nuestro ego) nuestro yo.

Empatía: La capacidad de sentir una emoción tal como es experimentada por otra persona.

Estereotipo: Una actitud o percepción fija o inconsciente, una manera de responder a alguna persona u objeto solamente en términos de aquello que la persona maneja como características de un tipo de personas o cosas. El descuido u omisión de tratar a las personas como individuos, cada uno diferente del otro, es el acto de estereotipar.

Introspección: Estudio de los estados de conciencia por parte de la propia persona.

Nerd: Término del idioma inglés que ha pasado a nuestra lengua haciéndose muy popular entre los jóvenes. Significa tonto, lento, “ganso”.

Percepción: El proceso de combinar sensaciones con imágenes. Percibir significa experimentar algo en una manera significativa o reconocer algo.

Percepto: El producto final del proceso de percepción. Cualquier cosa que se reconozca, experimente o comprenda o algo cuyo comportamiento futuro pueda predecirse.

Reciprocidad: Correspondencia mutua de una persona o cosa con otra.

Sensaciones: Mensajes nerviosos de los receptores de los sentidos que son gatillados por cambios en el ambiente externo o en el ambiente interno del cuerpo humano. Cuando oímos un sonido, por ejemplo, las ondas sonoras actúan como estímulo a las células ciliadas en nuestro oído interno. Nuestras células ciliadas responden a esta estimulación externa enviando un mensaje que pasa a través del nervio auditivo hasta que alcanza el lóbulo temporal de nuestro cerebro. El mensaje permanece como una sensación relativamente sin significado hasta que es procesada por el cerebro. Por lo tanto, las sensaciones constituyen la “materia prima” de aquello de que están conformadas las percepciones. También reciben el nombre de “información sensorial”.

AUTOEVALUACIÓN

I. Preguntas de Respuesta Breve

Responda por escrito las siguientes preguntas en su cuaderno de trabajo. Algunas de ellas requieren respuestas muy exactas, por lo tanto no deberían ocupar más de una línea o dos.

- 1) ¿Qué es la empatía? ¿Cómo puede usted manifestarla?
- 2) ¿Cómo podría usted concebir una clase basada en la educación afectiva? ¿Habría alguna diferencia con una clase que toma como fundamento la educación confluyente? ¿Por qué sí/no?
- 3) Comente la siguiente idea tratando de dar algún ejemplo ilustrativo: “Experiencias de aprendizaje difíciles de olvidar han contenido situaciones cargadas de emoción, experiencias en que la persona participa directamente rodeada de una atmósfera agradable”.
- 4) Indique cómo puede detectarse la emoción a través de conductas observadas.
- 5) ¿De qué manera pueden los profesores transmitir *amor* a sus alumnos?
- 6) Tomando en consideración algunas categorías que ayudan a entender las dimensiones de una relación, explique: ¿qué hace que las relaciones interpersonales puedan mantenerse en el tiempo?
- 7) ¿Qué otras funciones generalmente cumplen los profesores aparte de enseñar una asignatura o contenidos en particular?
- 8) Señale la diferencia entre los procesos de sensación y percepción.
- 9) ¿Cómo se manifiestan las actitudes?
- 10) ¿Qué prejuicios se dan en la sociedad chilena?

Si tiene dudas acerca de sus respuestas, regrese al texto para revisar los contenidos pertinentes.

II. Ítemes de Selección Múltiple

Seleccione aquella alternativa que mejor complementa el sentido de la aseveración.

- 1) Al elegir tomar este módulo para aprender de él, usted manifestó una hacia el análisis reflexivo de la información que contiene.
 - a) empatía
 - b) expectativa
 - c) actitud
 - d) emoción

- 2) OFT es la sigla de:
 - a) Organización de Fomento del Trabajo
 - b) Objetivos Fundamentales Transversales
 - c) Organización Fundamental de las Tareas
 - d) Objetivos Finales en el Tiempo

- 3) Aprendemos mejor cuando nos encontramos:
 - a) alertas
 - b) motivados
 - c) estimulados a través de emociones agradables
 - d) todas las anteriores

- 4) es una predicción de cómo otra persona se comportará en un ambiente social determinado.
 - a) una expectativa
 - b) un estereotipo
 - c) una percepción
 - d) un prejuicio

- 5) “Nunca pensé que Alberto podría sacarse un 7 en este ramo conmigo”. El profesor que se expresa así, en realidad está manifestando:
- a) un prejuicio
 - b) una actitud
 - c) un estereotipo
 - d) una expectativa
- 6) “A pesar de no haber viajado jamás a Inglaterra, creo que no tendré problemas en mi pasantía de tres semanas en el Reino Unido”. La profesora que se expresa así, está realmente manifestando:
- a) una actitud
 - b) un prejuicio
 - c) un estereotipo
 - d) una expectativa
- 7) Carolina: Terminé mis ejercicios de matemáticas. ¿Quieres que te ayude, Pablo?

Pablo: Jamás me podrá ayudar una mujer a mí en matemáticas. Si terminaste antes es porque te equivocaste.

Específicamente la actitud de Pablo ante su compañera es:

- a) un prejuicio
 - b) una percepción
 - c) un estereotipo
 - d) una expectativa
- 8) Ernesto: Prefiero ir a la biblioteca en el recreo, Pamela.
Pamela: Muy bien. Yo me quedo conversando con mis amigas.

Ambos alumnos deciden pasar su recreo según sus propias opciones, por lo tanto, están expresando:

- a) un estereotipo
- b) una actitud
- c) una percepción
- d) una expectativa

- 9) “Mira, yo te puedo asegurar que las intenciones de Carolina son buenas. Lo puedo predecir, La conozco; ella no anda ofreciendo ayuda a sus compañeros como para lucirse, todo lo contrario. Lo hace de buena compañera que es”.

Quien se manifiesta así, está expresando:

- a) una actitud
- b) un prejuicio
- c) una expectativa
- d) una percepción

- 10) Entre todos esos alumnos puedo distinguir a Jaime. A pesar de verlos a la distancia, Jaime es inconfundible por su estatura.

Quien dice lo anterior, está experimentando:

- a) una percepción
- b) una actitud
- c) una expectativa
- d) un prejuicio

CLAVE DE RESPUESTAS CORRECTAS

1) c
2) b
3) d
4) a
5) a
6) d
7) c
8) b
9) c
10) a

II. *Ítems de Selección Múltiple*

Unidad de aprendizaje 4:

**«Nuevo Enfoque para Enfrentar con
Éxito los Problemas de Disciplina en la
Escuela y la Motivación por los Estudios»**

Ángel Bustos Balladares

ÍNDICE ESPECÍFICO

Unidad de aprendizaje 4: «Nuevo Enfoque para Enfrentar con Éxito los Problemas de Disciplina en la Escuela y la Motivación por los Estudios»

Introducción	189
Objetivos específicos	191
Contenidos	191
Diagrama de contenidos	193
Desarrollo temático	
1. La disciplina	193
2. Motivación por los estudios	199
3. La disciplina y la motivación escolar desde la perspectiva de la Teoría Motivacional de Abraham Maslow	210
4. Propuesta para facilitar la emergencia de los deseos de comportarse disciplinadamente y aprender en los alumnos	220
Resumen	227
Glosario	230
Autoevaluación	231

INTRODUCCIÓN

¿Qué ocurriría en los establecimientos educacionales si no hubiese problemas de disciplina?. ¿Qué efecto tendría en el desarrollo de las clases el que los profesores no tuviesen que estar enfrentando reiteradamente el mal comportamiento de los alumnos?. ¿Qué pasaría con el clima dentro de los establecimientos educacionales si los alumnos no presentaran conductas agresivas?

¿Qué ocurriría en las salas de clases si todos los alumnos manifestaran claramente deseos de estudiar?. ¿Qué efectos tendría sobre el comportamiento del profesor un curso muy interesado en aprender?

Finalmente, ¿qué ocurriría si en la sala de clases se lograra que todos los alumnos se portaran amables unos con otros y con sus profesores y además estuviesen muy motivados por aprender los contenidos de todos los sectores de aprendizaje?

Los autores de este libro tenemos experiencias, hemos estudiado bibliografía existente sobre el tema y hemos dirigido investigaciones que nos permiten afirmar que *es posible lograr que todos los alumnos de un curso de educación básica*, -sea este un primer año, un cuarto año, un quinto año, un sexto año o un octavo año y pertenezca a un establecimiento particular pagado, particular subvencionado o municipalizado, pertenezcan los alumnos a familias bien avenidas o no, con padres profesionales u obreros, sanos o drogadictos, con madres con responsabilidad moral o prostitutas- *se porten bien y tengan deseos de aprender*.

A lo largo de este capítulo se presentarán los antecedentes que permiten sostener la afirmación realizada en el párrafo anterior y las estrategias que permiten este logro educativo, difícil de creer por lo maravilloso y tan poco frecuente de encontrar en las aulas escolares de nuestro país, pero posible si se tienen los conocimientos que se van a exponer en estas páginas y una profunda vocación profesional de profesor.

Actualmente, la mayoría de los que estamos involucrados con la educación estamos preocupados profundamente por dos temas: el primero de ellos es la *disciplina* que están presentando los alumnos dentro y fuera de

la sala de clases; en los cursos de perfeccionamiento dedicados a trabajar con los profesores en ejercicio profesional, este tema es recurrente y se presenta como una gran dificultad para desarrollar de buena manera los contenidos curriculares. El segundo gran tema es la *motivación* por los estudios; los profesores manifiestan abierta y reiteradamente su preocupación por el poco interés que presentan los alumnos por estudiar, por realizar sus deberes escolares y por estar atentos en clases.

Estamos muy de acuerdo con los profesores de nuestro país en que efectivamente en los alumnos de los establecimientos educacionales tenemos problemas de disciplina y de motivación escolar, y en que hasta hoy no se ha encontrado una forma eficiente y eficaz de resolver estos dos aspectos en la mayoría de ellos.

¿Es posible resolverlos con acciones de los profesores dentro de los propios establecimientos? Se hace esta pregunta, ya que es generalizada la creencia entre los profesores que estos dos problemas deben ser resueltos con la intervención específica de profesionales tales como: psicopedagogo o educador diferencial, neurólogo, neuropsiquiatra o psicólogo. ¿Cuál es su respuesta al respecto?

Le sugerimos que se tome en este momento 1 ó 2 minutos para pensar sobre su propia respuesta a la pregunta siguiente: ¿Es posible resolver los problemas de disciplina y de motivación escolar con acciones de los profesores sin la intervención de otros profesionales afines?

Reflexione seriamente sobre su respuesta, pues le permitirá leer con mayor sentido, aprovechar mejor el estudio de este capítulo e ir tomando conciencia de sus propias representaciones respecto de estos importantes temas de la Psicología Educativa. Cuando dé por terminada esta pequeña tarea, continúe la lectura.

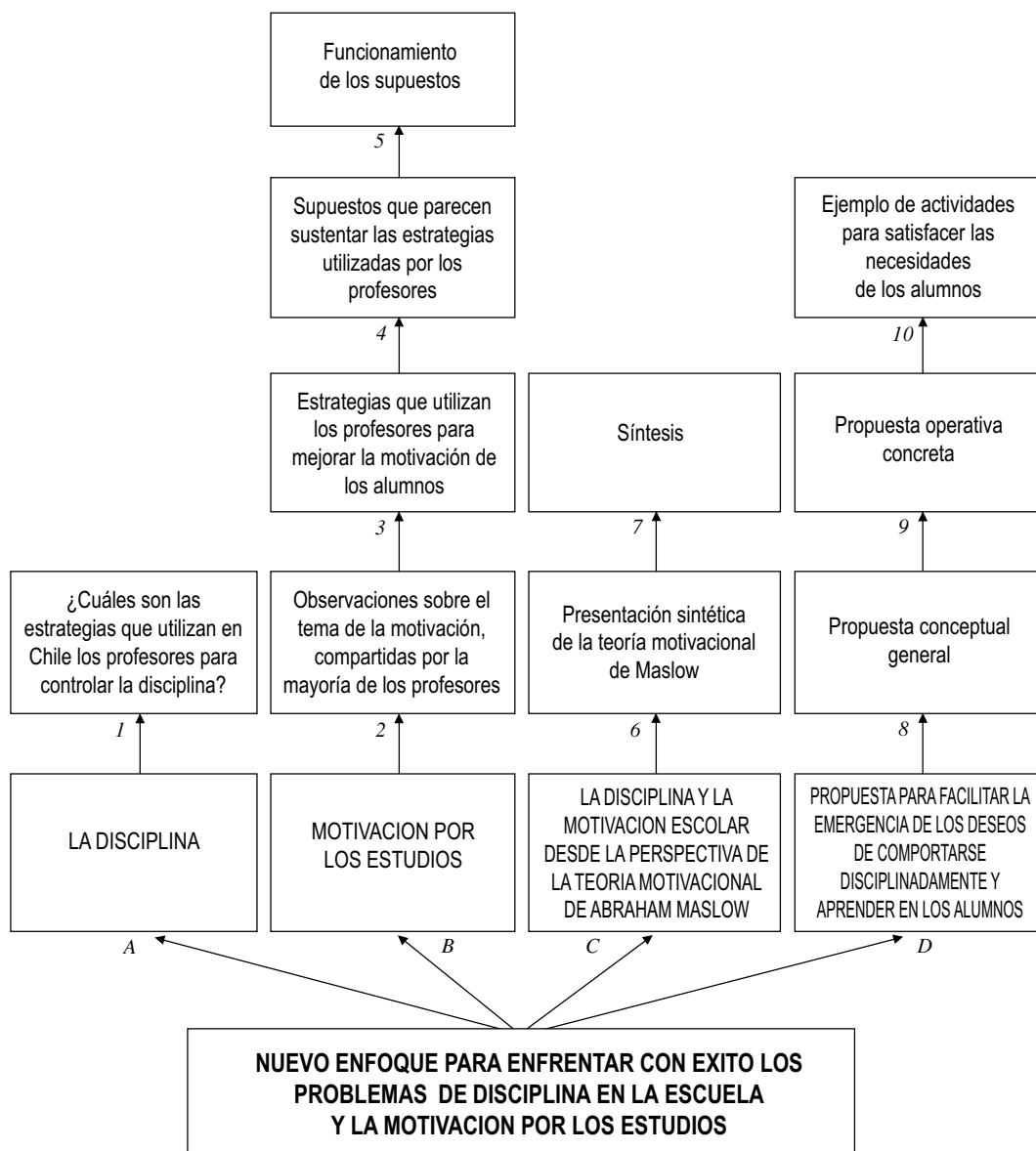
OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Reflexionar y apropiarse de una definición de disciplina.
2. Reflexionar y apropiarse de una definición de motivación.
3. Tomar conciencia de los supuestos de las estrategias que utilizan los profesores para disciplinar a los alumnos.
4. Tomar conciencia de los supuestos de las estrategias para motivar a los alumnos que utilizan los profesores.
5. Evaluar la eficiencia de las estrategias disciplinarias y motivacionales.
6. Conocer modelo alternativo de logro de disciplina y motivación escolar.
7. Evaluar la factibilidad de llevar a la práctica el modelo alternativo

CONTENIDOS

- La disciplina.
- Motivación por los estudios.
- La disciplina y la motivación escolar desde la perspectiva de la teoría motivacional de Abraham Maslow.
- Propuesta para facilitar la emergencia de los deseos de comportarse disciplinadamente y aprender en los alumnos.

DIAGRAMA DE CONTENIDOS



Este diagrama tiene por finalidad mostrar la organización de los contenidos de la Unidad de Aprendizaje 4. Los números señalan la secuencia de los temas, encerrados en rectángulos, y las flechas laterales muestran los contenidos específicos.

DESARROLLO TEMÁTICO

1. La disciplina

Comenzaremos a desarrollar el tema de la *disciplina* en primer lugar y luego el de la *motivación*. ¿Por qué en este orden? Será desarrollado en este orden, pues para que haya interés en los estudios en todos los alumnos, debe generarse, como se va a explicar más en extenso en las próximas páginas, un ambiente propicio y este se caracteriza por un clima relacional tranquilo y por lo tanto sin que haya tensiones entre las personas que están compartiendo en la sala de clases, es decir, profesores y alumnos.

Brophy y Good (1996), investigadores norteamericanos, afirman que en las salas típicas, hecho un muestreo, el 50% del tiempo asignado al desarrollo de la clase se perdió debido a conductas ajenas a la tarea. Sin embargo, la mayor parte de la mala conducta no fue agresiva ni hostil. En efecto, el 99% de las conductas ajenas a la tarea consistieron en platicar y en moverse de su lugar sin permiso.

En Chile las investigaciones tienden a coincidir con los datos antes presentados. Los profesores están de acuerdo que en términos generales se utiliza casi el 50% del tiempo de cada hora de clases en controlar la conducta de los niños. Las conductas que más molestan a los profesores, entre otras, son las siguientes:

- 1) Sale de la sala sin permiso.
- 2) Se para de su asiento sin permiso.
- 3) Rompe el material de su compañero.
- 4) Destruye mobiliario escolar.
- 5) Lanza objetos a su compañero.
- 6) Golpea a sus compañeros.
- 7) Conversa en clases.
- 8) Grita en clases.

En lo primero que queremos que usted ponga atención, es en el hecho de que si mira esta lista tal vez considere que alguna de estas malas conductas a usted no le perturbaría en la sala de clases y por lo tanto no está dentro de su concepto de indisciplina o mala conducta. Este tema es interesante, pues dice relación por una parte, con el concepto de disciplina, o de buena o mala conducta, y por otra, con la capacidad de tolerancia que tiene cada uno de los profesores para aceptar o no ciertas conductas de los alumnos dentro de los establecimientos educacionales.

La tolerancia de los profesores es una variable que tiene relación con la mayor facilidad o dificultad que el profesor va a tener para sentirse tranquilo dentro de la sala de clases. Si el profesor tiene un concepto de disciplina muy exigente y le resulta aceptable solo una conducta de mucha quietud y orden, este profesor tendrá mucha dificultad para lograr dicho comportamiento en todos sus alumnos durante todo el tiempo que dure la clase y lo más probable es que con frecuencia pierda la tranquilidad y esto a su vez altere a los alumnos generando un círculo vicioso.

El alto nivel de exigencia de conducta de quietud y orden del profesor, hace que este se moleste con facilidad y su molestia altere el comportamiento de los alumnos haciendo que estos se porten de un modo menos tolerable para el profesor, el que se alterará más aún haciendo que a su vez los alumnos se alteren más y así hasta el final de la clase, terminando el profesor molesto con sus alumnos y los alumnos molestos con el profesor.

Actualmente el significado del concepto de disciplina ha variado de acuerdo con la cultura y el avance de los conocimientos, sobre todo en las ciencias humanas en general y la ciencia psicológica en particular.

Antes de seguir avanzando en su lectura responda la siguiente pregunta: ¿qué es para usted disciplina? Reflexione un par de minutos.

El Ministerio de Educación de nuestro país propone la siguiente definición de disciplina: “Se entiende como el desarrollo de la capacidad de los alumnos para participar activamente en su proceso enseñanza-aprendizaje y en las acciones que se desarrollarán en forma paralela a este proceso”.

Tanner define disciplina como: “Entrenamiento que hay que realizar para desarrollar un autocontrol suficiente dirigido a conseguir una conducta”.

Montessori ofrece el siguiente modo de entender disciplina en un ambiente educativo: “Una quietud activa de obediencia y amor, en medio de la cual se perfecciona y multiplica el trabajo, igual como en primavera las flores adquieren color y preparan con tiempo los dulces y refrescantes frutos”.

¿Qué opina acerca de estas definiciones de disciplina? ¿Son similares o distintas a la idea que usted tiene de disciplina?

Para los autores de este texto, disciplina es: desarrollo de un comportamiento con relación a otros, al que se tiene acceso -según lo acordado de manera explícita- en un ambiente de respeto y consideración mutua.

En el concepto que proponemos, la expresión “con relación a otros”, intenta hacer notar que si una conducta es mala o buena depende de las personas que estén en relación, pues tal como se hiciera apreciar en las líneas anteriores, los niños hacen conductas que para algunos profesores son indisciplinadas mientras que para otros son disciplinadas.

La expresión “al que se tiene acceso”, parece necesaria para enfatizar que la conducta que se pueden exigir profesor y alumnos tiene que ser posible de ser presentada por uno y otros. Así, si el profesor y los alumnos de tercer año básico se ponen de acuerdo en que todos se van a mantener sentados en su asiento durante 45 minutos mirando hacia el pizarrón y sin conversar con sus compañeros, sabemos desde antes que varios van a merecer el calificativo de indisciplinados, pues la conducta acordada está más allá de las posibilidades de todos los alumnos, o si acuerdan que el

profesor deberá estar todos los días de buen humor, necesariamente el profesor va a ser rotulado por los alumnos con los cuales se comprometió como indisciplinado.

La expresión “acordado en forma explícita” pretende advertir que las conductas esperadas por profesores y alumnos deben ser conversadas en clases y de esta manera todos deben darse por enterados de lo que cada uno espera del comportamiento de los demás facilitando de esta manera la evaluación de dichos comportamientos por parte de todos los involucrados en las diversas situaciones escolares.

Finalmente, la expresión “en un ambiente de respeto y de consideración mutua” hace ver que estos acuerdos acerca de las conductas que van a ser consideradas disciplinadas o indisciplinadas deben surgir en una situación donde cada uno de los interesados tenga la posibilidad de expresarse libremente, sin temor, sin presión y, de esta manera, todas las personas que han participado en el proceso de acuerdo sientan el compromiso de cumplirlo a cabalidad.

¿Qué le parece esta definición de disciplina? Creemos que dada su extensión y los conceptos que implica, puede resultar un tanto difícil de asimilar. Si este es el caso, le sugerimos volverla a revisar concienzudamente.

Cada vez que en este capítulo se ocupe la palabra *disciplina* se estará aludiendo al concepto recién presentado; de lo contrario se señalará con precisión el concepto al que se aluda.

1.1 ¿Cuáles son las estrategias que utilizan en Chile los profesores para controlar la disciplina?

Antes de contestar esta pregunta es conveniente reconocer que cuando los profesores aplican estas estrategias tienen una *intención pedagógica muy positiva* y es que los alumnos se comporten de un modo socialmente aceptable y que permitan desarrollar las clases de un modo adecuado.

Algunas de las medidas que los profesores utilizan para controlar la disciplina son:

- 1) Llamado de atención con intensidad de la voz normal.
- 2) Llamado de atención alzando la intensidad de la voz.
- 3) Anotaciones en el libro de clases.
- 4) Amenazas de enviar fuera de la sala de clases.
- 5) Envío del alumno a la Dirección del establecimiento (Director).
- 6) Envío de una nota al apoderado a través de la libreta de comunicaciones dando a conocer la conducta de indisciplina que ha presentado el alumno en la *sala de clases* y solicitándole que tome “las medidas pertinentes”. (Esta decisión de los profesores es curiosa, pues le da derecho a los padres de los niños a enviarle una comunicación al profesor quejándose de que su alumno se portó mal en la casa).
- 7) Citar al apoderado, generalmente la madre o el padre, al establecimiento educacional para “informarle” personalmente de la mala conducta presentada por su hijo.
- 8) Hacer firmar al apoderado y a veces también al alumno un “libro negro”, u otras medidas similares para comunicar el estado de “condicionalidad” de la permanencia del alumno en el establecimiento *educacional*, lo que debe ser entendido en general de la siguiente manera: la próxima vez que el alumno haga algo considerado por el profesor como conducta indisciplinada se va del establecimiento (*a educar a otra parte*).
- 9) Finalmente la *expulsión*, *caducidad de la matrícula*, u otras medidas que de manera más o menos elegante tienen como objetivo eliminar al alumno del establecimiento (frecuentemente se dice que el objetivo de tal medida es para favorecer al alumno expulsado o para proteger a los otros alumnos de esta manzana podrida), dado que los profesores no supieron qué hacer para educarlo.

De acuerdo a la experiencia de los autores, algunos de los alumnos tratados con una o varias de estas medidas reaccionan favorablemente y comienzan a comportarse de un modo más acorde con lo que su profesor exige, pero son muchos más los alumnos tratados con estas diversas estrategias que no responden y su disciplina permanece inalterada y, por el contrario, no es raro que se deteriore más aún. ¿Por qué? ¿Cómo explicar la mejoría de algunos pocos y el deterioro de los más? (Más adelante se discutirán las respuestas a estas preguntas, pero no es mala idea que usted haga un intento de responderlas y luego comparar con la respuesta de los autores).

Los profesores, con razón, se preocupan mucho de los alumnos resistentes al cambio de su conducta y que continúan comportándose de un modo que los altera, pues por una parte irritan al profesor y por otra se desencadena el círculo vicioso del que hablamos antes y que implica que los alumnos también comienzan a alterarse y se genere un ambiente que no es propicio para desarrollar un proceso de enseñanza ni un proceso de aprendizaje y además no saben muy bien qué hacer ahora, que nada parece funcionar con estos niños.

En diferentes conversaciones que los autores han tenido con centenares de profesores se llega a la certeza compartida de que el aspecto disciplinario y el motivacional han venido deteriorándose de manera cada vez más evidente en estas tres o cuatro últimas décadas y afecta todos los niveles, desde 1º básico hasta 4º de E. Media, y el fenómeno se encuentra presente en todos los estratos socioeconómicos.

¿Qué contestaría usted a las siguientes preguntas problematizadoras?

Todos los alumnos saben que si se comportan como el profesor espera van a tener decididamente menos problemas con él que si realizan conductas que una y otra vez han sido descalificadas por el profesor, han significado llamados de atención, han traído malos ratos a sus padres al ser citados al establecimiento de manera obligatoria incluso en horas de actividad laboral, con todos los problemas y malos ratos que aquello puede traer. ¿Cómo explicaría usted que a pesar de toda esta claridad que tienen los alumnos, sobre todo los mayores, igual se comporten de una manera indisciplinada? ¿Por qué muchos de ellos manifiestan graves problemas de disciplina como por ejemplo, actitudes de evidente provocación al profesor, mientras que por el contrario otros, muy pocos lamentablemente, presentan un comportamiento ideal, es decir, son atentos, responsables, caballeros, colaboradores, etc.? ¿Por qué no se comportan todos de esta manera ideal? ¿Acaso no les traería francos beneficios?

Todas estas preguntas merecen ser profundamente reflexionadas.

Creemos que, efectivamente, este es un momento apropiado para detenerse en la lectura y reflexionar acerca de lo que usted piensa respecto de estas preguntas. Es muy probable que usted tenga su propia respuesta frente a ellas y es estrictamente necesario que tome conciencia de cuáles son estas respuestas. Si no tiene respuestas personales aceptará más fácilmente los planteamientos que nosotros le estamos haciendo; de lo con-

trario tiene que confrontar nuestros planteamientos con su propio punto de vista y generar una conclusión que resista los datos de la realidad.

2. Motivación por los estudios

¿Por qué en el título se especifica “por los estudios”? Si usted observa a los niños de una escuela, sean estudiosos o no lo sean, están en continuo movimiento, haciendo una cosa u otra, completamente *motivados* por aprenderse los nombres de las figuras de un álbum de moda en ese momento, cantando una canción popular, la que puede tener la letra en inglés, calculando la distancia y la fuerza con la que debe tirarse un trompo, la forma como debe balancearse y la fuerza con la que debe soltarse para no caerse de arriba de un alto árbol, etc.

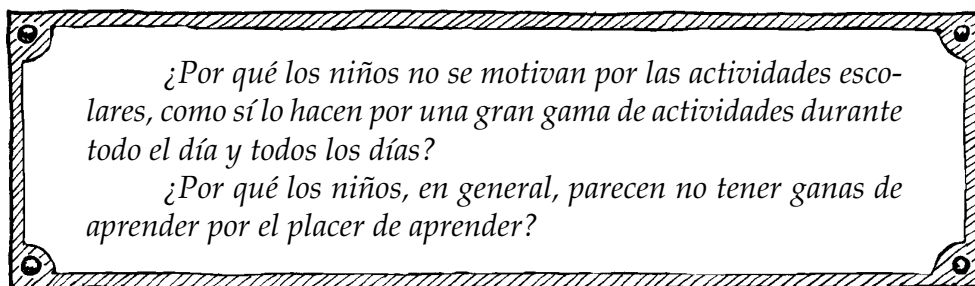
Mayores son las *motivaciones* que usted puede observar en un niño que va por la calle o está en su casa. Corren de manera perfecta, maniobran de una manera increíble arriba de una bicicleta toda desvencijada, pueden armar y desarmar un rompecabezas decenas de veces sin aburrirse, jugar con autitos o con muñecas durante horas, participar en un partido de fútbol durante toda la tarde o jugar al luche con varias amigas del barrio, por supuesto mirando de vez en cuando algún programa en televisión; de repente corren a la cocina a buscar un pedazo de pan, o a tomarse un vaso de agua, etc. Esta lista podría ser más larga aún. Se trata de hacer notar que los niños están continuamente motivados; pasan de una actividad a otra sin detenerse, de manera incansable.

Lector, ¿está de acuerdo en que esto es así? Compare la afirmación que se está haciendo en los dos párrafos anteriores con su propia experiencia. Tómese el tiempo necesario y realice esta pequeña sugerencia.

La conducta de *todos* los niños está continuamente motivada, de tal manera que motivar en general a los niños es innecesario ¿Cuál es la motivación que tiene que preocupar al profesor? La motivación por las actividades escolares: llegar con deseos a clases, estar atento a las actividades que diseñe el profesor, participar en tales actividades, realizar los trabajos que el profesor indique para la casa, estudiar, preocuparse de buscar el material que el profesor solicitó para la próxima clase, etc. Sin embargo, la motivación por las actividades escolares tiende a estar presente en un por-

centaje bastante menor de niños, y lo que es más preocupante, y desde el punto de vista científico interesante, es que el porcentaje de niños con *ganas de aprender por el placer de aprender*, es menor aún.

Los padres o los mismos profesores intentan que los alumnos se interesen por las actividades escolares y en particular por estudiar incentivándolos con premios (promesas de algunos regalos, permitirles ver más televisión, darles más permiso para ir a la calle) o amenazándolos con castigos.



Estas estrategias, y otras que describiremos más adelante, tienen efecto sobre algunos niños y no sobre todos, y apenas se suspenden los regalos, premios o se deja de amenazar con castigo, dejan de estudiar los que lo estaban haciendo ¿Por qué?

Las respuestas a estas preguntas parecen ser fundamentales, pues debieran dar pistas que permitan explorar estrategias que lleven a la solución de este problema que, como se dice en la introducción de este capítulo, es uno de los dos temas que más preocupa a los profesores y que no está resuelto en las aulas escolares.

Si se lo logra resolver se tendría en las salas de clases alumnos con deseos de aprender, capaces de gozar con los nuevos conocimientos, con una curiosidad intelectual permanente que los haría buscar incesantemente respuestas en el profesor, en sus textos de estudio, en la biblioteca, en sus compañeros, en su propia experiencia, logrando de esta manera un desarrollo de su potencial que le permitiría disfrutar de su paso por la Educación General Básica.

2.1 Observaciones sobre el tema de la motivación, compartidas por la mayoría de los profesores

La mayoría de los profesores con los que los autores de este texto hemos conversado en los diversos talleres y cursos en que hemos participado, llegan a las siguientes observaciones:

- 1) Los alumnos motivados por el aprendizaje, con ganas de aprender, son capaces de aprender con la mayoría de las metodologías que los profesores suelen usar.

Si traemos a la mente a alguno de los pocos alumnos que hemos conocido y que han estado *motivados a aprender por el placer de aprender*, tal vez constatemos que han aprendido con las diversas metodologías de sus diferentes profesores y con todos los materiales y recursos de apoyo que se han utilizado.

Por el contrario, los alumnos que no están motivados a aprender por el deseo de aprender, tienden a presentar dificultades para hacerlo con las diversas metodologías y en la mayoría de las asignaturas. Cuando tienen mejores resultados en algunas de ellas, generalmente la asignatura está desarrollada por un profesor hacia el cual siente una corriente de simpatía, lo cual es frecuentemente recíproco.

Los alumnos reconocen que si sienten simpatía hacia un profesor hacen un esfuerzo mayor por atender en sus clases y por estudiar los contenidos que este trabaje con ellos y, por el contrario, están dispuestos a pasarlo mal en la sala, a recibir anotaciones por no estar atentos a la clase o por no tomar apuntes de los contenidos e incluso a ser suspendidos, desarrollando conductas increíblemente provocativas hacia el profesor, si este ha desarrollado una mala relación con ellos.

Estas observaciones nos han hecho llegar a la conclusión de que la motivación por estudiar, la generación de las «ganas» de estudiar no parecen estar relacionadas de manera muy significativa con las metodologías, los contenidos o las estrategias de aprendizaje, aun cuando sabemos que estas provocan una calidad distinta de aprendizaje, ponen en movimiento procesos mentales diferentes, pero parecen tener poco impacto en las «ganas de aprender» o el efecto observado es pequeño con relación al esfuerzo y dedicación del profesor.

- 2) La segunda observación interesante y compartida por una proporción importante de profesores dice relación con la presencia en *todos los niveles socioeconómicos* de alumnos sin «*ganas de estudiar*».

Ningún nivel socioeconómico está libre del problema, aun cuando parece presentarse de manera más frecuente e intensa en los niveles socioeconómicos más pobres. El problema de la falta de motivación escolar se encuentra en los colegios particulares pagados, en los colegios particulares subvencionados y también en los colegios municipalizados.

Esta observación es muy interesante, pues deja claro que el solo hecho de pertenecer a una familia adinerada no asegura tener deseos de estudiar. Pero lo que es más interesante aún, es que niños pertenecientes a niveles socioeconómicos muy malos pueden estar tremendamente motivados por los estudios escolares y tener muchas ganas de aprender, a pesar de su pésima condición económica; esto tiene una base experimental en la investigación realizada por Muñoz (1992), quien demuestra que alumnos pertenecientes a niveles socioeconómicos pobres también pueden estar motivados por el aprendizaje, en este caso, de las matemáticas.

- 3) Los profesores, en los diversos talleres que hemos realizado, hacen notar una tercera observación y es la siguiente: en las últimas tres décadas, ha aumentado la proporción de niños y jóvenes sin deseos de aprender.

Esta observación coincide con el aumento espectacular en la demanda de servicios profesionales de psicólogos, neurólogos y educadores diferenciales en este mismo lapso, en quienes se busca la respuesta a uno de los problemas más preocupantes de los padres: ¿Cómo hacer que sus hijos se *motiven* por los estudios escolares?

Parece, en este caso, haber coincidencia entre profesores y padres en el dicho popular “todo tiempo pasado fue mejor”, pues unos y otros afirman que antes los alumnos iban con más deseos a la escuela y tenían una conducta más responsable hacia sus deberes escolares.

Si todo el mundo parece estar de acuerdo con esta observación, una pregunta que se impone como muy pertinente es ¿por qué?, ¿cómo

explicar esta actitud tan generalizada? Nuevamente nos permitimos solicitarle que detenga la lectura que está realizando de estas páginas y reflexione sobre estas preguntas e intente descubrir cuál es su respuesta.

2.2 Estrategias que utilizan los profesores para mejorar la motivación de los alumnos

Ante este panorama, tan poco motivador, los profesores reaccionan desarrollando algunas estrategias que tienen como principal objetivo hacer que los alumnos se motiven por los estudios, se hagan responsables de sus deberes escolares y finalmente puedan tener buen rendimiento escolar.

Algunas de las estrategias que desarrollan los profesores aparecen en las líneas siguientes, en el orden que tienden a seguir:

- 1) Preparación de clases más activas.
- 2) Adecuación de contenidos.
- 3) Conversación con el grupo curso acerca del mal rendimiento.
- 4) Conversación privada o semiprivada con los alumnos de mal rendimiento.
- 5) Envío de comunicación al apoderado comunicando la situación de mal rendimiento del alumno y solicitud de que tome las medidas que corresponden.
- 6) Requerir la presencia del apoderado y conversar con él acerca del mal rendimiento del hijo y exigirle que tome las medidas pertinentes.
- 7) Descalificación del alumno, frente a sus demás compañeros «Por flojo e irresponsable».
- 8) Amenaza con malas calificaciones.
- 9) Suspensión de clases y de asistencia al colegio.
- 10) Caducación de la matrícula en el establecimiento educacional.

¿Está de acuerdo usted con que los profesores aplican algunas o varias de estas estrategias para hacer reaccionar al alumno? Revise su experiencia personal y conteste la pregunta.

Sin embargo, a pesar de toda la preocupación del profesor por motivar el deseo de aprender, la *mayoría* de los alumnos continúa sin ganas de aprender; no surge en ellos el deseo de aprender por el placer de aprender, ni surge la responsabilidad por sus estudios, de los cuales depende de manera importante su futuro.

Nuevamente resulta interesante preguntarse ¿por qué los profesores no logran producir la reacción esperada en los alumnos? Los alumnos han escuchado, sobre todo los de 7º y 8º, millares de veces que es “muy importante estudiar”, “que sin estudios no se llega a ninguna parte”, “que si no estudian, después van a tener que trabajar en cualquier cosa”, “que los únicos beneficiados con los estudios son ellos mismos” etc.; sin embargo, salvo en casos muy excepcionales, los profesores fracasan reiteradamente en lograr producir motivación escolar. ¿Por qué?

Es muy importante reflexionar sobre estas interrogantes, pues los profesores se ven repetidamente involucrados en esta situación y tienden a repetir las mismas estrategias hasta el cansancio, con el mismo resultado, una y otra vez.

Los autores deseamos que a usted no le pase lo mismo, que no termine haciendo las mismas cosas que se han hecho durante años, sin que funcionen y termine afirmando, cuestión que hacen miles de profesores, “lo que pasa es que el alumno no pone nada de su parte”, “estos niños son unos flojos”, “con estos niños no hay nada que hacer”, “lo que pasa es que tiene problemas en su casa”, “lo que hacemos durante su estadía en el colegio se deshace en la calle y en su casa”, etc. Tener dicha actitud no sirve de nada, excepto defenderse del fracaso que como profesor se está teniendo.

Si los profesores aplican una y otra vez las mismas estrategias, a pesar de los malos resultados, es legítimo suponer que piensan que estas debieran funcionar. A partir de dicha suposición y de trabajos de taller realizados con profesores, nos permitimos inferir los supuestos razonables que parece haber detrás de estas estrategias aplicadas por los profesores para mejorar la motivación escolar de los alumnos.

2.3 Supuestos que parecen sustentar las estrategias utilizadas por los profesores

Si usted revisa la lista de estrategias utilizadas por los profesores y reflexiona sobre ellas, podrá descubrir algunos supuestos que parecen estar en su base y que hemos corroborado con ellos en los diferentes talleres a los que hemos aludido, y que son principalmente los siguientes:

- 1) La motivación por el aprendizaje, los deseos de aprender por el placer de aprender, dependen de la metodología o de los contenidos.
- 2) Un llamado de atención al alumno hace aparecer las ganas de aprender.
- 3) Los padres «saben» cómo hacer que sus hijos se motiven y tengan ganas de aprender.
- 4) Si se maltrata a los alumnos, aparece en estos el deseo de aprender.
- 5) Si se amenaza a los alumnos aparece la motivación por aprender.
- 6) Las ganas de aprender dependen de la decisión consciente y voluntaria del alumno. El alumno decide si tiene ganas de aprender.

Si la tendencia de los alumnos, en general, es continuar sin deseos de aprender cuando los profesores aplican estas estrategias, es posible inferir que los supuestos de las estrategias no son apropiados, no responden a lo que los alumnos necesitan para motivarse por el aprendizaje. Entonces ¿por qué los profesores las siguen aplicando?

Tenemos tres respuestas para dicha pregunta: la primera dice relación con la falta de conocimientos de los profesores al respecto; la segunda dice relación con que estas estrategias son las mismas que los señores profesores vivieron en su experiencia de alumnos cuando ellos estudiaban en la educación básica o en la educación media y la tercera tiene relación con algunos resultados positivos que excepcionalmente se logran con estas estrategias.

Sí, sorpréndase. A veces, muy de vez en cuando, estas estrategias provocan los cambios deseados por los profesores, y a partir de estos po-

bres resultados, por una parte, y a la falta de conocimientos, por otra y a que estas son las únicas que ellos han conocido en sus propias vidas, estas estrategias se hacen estables en el repertorio del profesor.

2.4 Funcionamiento de los supuestos

Efectivamente, como se dijo en las líneas anteriores, estas estrategias producen algunos cambios positivos, pero solo en forma excepcional, en algunos alumnos, y su efecto tiende a ser solo temporal.

En los siguientes párrafos describiremos cómo tienden a funcionar estos supuestos en el comportamiento de los alumnos:

- 1) Los cambios metodológicos y de contenidos producen un aumento en el entusiasmo por aprender y mejoran la calidad del aprendizaje, pero casi siempre este efecto es muy notable en los buenos alumnos, en aquellos que ya están motivados por el aprendizaje, mientras que los alumnos que no están interesados en aprender, aquellos que sienten que nada tiene sentido, continúan desmotivados por el aprendizaje escolar; en ellos no se produce cambio.

Me parece interesante recordar, como se dijo en páginas anteriores, que los alumnos que no están motivados por el aprendizaje escolar, sí están motivados, e intensamente, por una serie de aprendizajes y actividades que a veces pueden demandarles un enorme esfuerzo y sacrificio y no rehúyen de ellas y, por el contrario, las enfrentan y resuelven exitosamente. Por lo tanto, no es que no estén motivados por aprender o no estén dispuestos a trabajar, sino que no tienen interés por el trabajo escolar. No obstante, hay alumnos que no parecen estar motivados por nada ni por nadie, hecho que debiera preocuparnos mucho, pues corresponde, en nuestra manera de entender esta conducta, a una situación grave.

Si la metodología es más interactiva, entretenida y los contenidos son más cercanos a sus vivencias y necesidades personales, efectivamente tiende a producir un efecto positivo, pero en forma importante en los alumnos de buen rendimiento y su efecto es menor y temporal en los alumnos que están francamente desmotivados por el trabajo escolar.

- 2) Los llamados de atención a un alumno o a varios a través de conversaciones como recurso motivador, tampoco producen cambios en los alumnos que no tienen ganas de aprender, pero confirma el interés en los alumnos que sí están motivados, haciendo que estos estudien más.

Sin embargo, es prudente reconocer que la conversación privada o semiprivada es una de las estrategias que puede promover más cambios motivacionales en el deseo de aprender, siempre que *el alumno sienta que la preocupación de su profesor es genuina y que está interesado en él como persona y no solo en la dimensión de alumno*. Cuando esto ocurre, el alumno comienza a sentir más deseos de aprender, lo cual se tiende a focalizar primero en la asignatura que sirve el profesor que está teniendo estas conversaciones con él.

El *efecto positivo* de las conversaciones en la motivación de los alumnos va a ser *más intenso y mantenido* en el tiempo, mientras *más profundas y frecuentes sean las conversaciones del profesor con los alumnos desmotivados*. Dado que el *profesor no siempre tiene tiempo*, además, de que el profesor no siempre está consciente de lo fundamental que puede resultar una intervención de esta naturaleza en la motivación de los alumnos, *a menudo se pierde la continuidad de tales conversaciones* y, por lo tanto, su efecto comienza a debilitarse y puede volver la motivación escolar al nivel en que estaba antes de la intervención del profesor.

- 3) Los padres de alumnos que no están motivados por aprender no saben qué hacer para que sus hijos sean estudiosos como a ellos les gustaría. Menos saben cuáles son las medidas que «corresponden», ni cuáles son las medidas «pertinentes» para que sus hijos comiencen a motivarse por los estudios.

Los padres proceden generalmente retando, amenazando y castigando a los alumnos, medidas que la mayor parte de las veces *no producen un aumento* en los deseos de aprender, sino, por el contrario, *los disminuyen*.

Una de las consecuencias más tristes y entrampadoras (se genera una situación sin solución) se produce cuando los padres, *cansados de las quejas de los profesores, y angustiados* por no saber qué hacer para hacer que en su hijo aparezcan los deseos de aprender, *comienza a descalificar al profesor*. Tenemos en este momento una situación muy

complicada, pues el alumno está desmotivado, el profesor molesto por esta situación y el padre castigando a su hijo por estar desmotivado y descalificando al profesor porque le manda comunicaciones o lo cita al establecimiento, haciéndolo perder tiempo o teniendo que pedir permiso en el trabajo con las dificultades y consecuencias que aquello puede traer. ¿Qué cosa buena puede ocurrir en estas circunstancias?

Si los padres supieran exactamente cuáles son las medidas «correspondientes» o «pertinentes», seguramente las aplicarían para resolver lo más pronto posible el problema, pero no las saben. Si de pronto alguno de los padres le pidiera al profesor que le especificara las medidas que él debe tomar desde ese mismo día, ¿qué medidas el profesor recomendaría? y... ¿tendría éxito?

Sin embargo, hay ocasiones, muy escasas, pero existen, en que la reacción de los padres puede producir un efecto positivo en el hijo, en su motivación escolar, sobre todo cuando este ha estado muy dejado de lado por sus padres por las actividades laborales de estos, o porque nació un hermano y toda la familia está preocupada del recién nacido, descuidándose a los hijos mayores, etc. Entonces el llamado de atención del profesor a los padres corrige esta despreocupación y el alumno vuelve al cauce normal; pero si los padres vuelven a abandonarlo, su motivación escolar tenderá nuevamente a decaer.

4 y 5) ¿Es posible que los alumnos respondan positivamente al maltrato y las amenazas del profesor?

Señor lector, lamentablemente *¡a veces sí!*, tal como usted lo lee. Si bien es cierto, en la mayoría de los casos esta estrategia va a fracasar miserablemente una y otra vez, existen ocasiones en que funciona; este hecho sirve de fundamento a muchos profesores para seguir aplicando esta estrategia. El que una vez de centenares, funcione, sirve de fundamento para seguir aplicándola, mientras que el dato de que centenares de veces falla no hace que los profesores desechen la estrategia. Es curioso ¿verdad?

Si el profesor ha llegado al punto de comenzar a maltratar al alumno, a descalificarlo por «Flojo e irresponsable», es razonable pensar que nada de lo que se ha hecho hasta ese momento ha tenido los resultados esperados. Es posible que el profesor, cansado de intentar una y otra medida, preocupado por su alumno, comience a descalifi-

car a los padres del alumno por no preocuparse de una manera adecuada del hijo. De esta manera, se llega a un punto desde el cual es muy difícil avanzar productivamente, pues las descalificaciones son mutuas y paralizan todo proceso de desarrollo educativo; las condiciones están creadas para pasar a una estrategia más dura.

Cuando se comienza a ocupar la estrategia de amenazar con malas notas y otros castigos potenciales como suspensión y, finalmente, una eventual cancelación de matrícula, se ha llegado a un punto en la relación profesor alumno que hace muy difícil, si no imposible, que puedan en estas condiciones generarse en el alumno deseos de aprender y, es lo más probable que esta situación esté complicada con algunos problemas de conducta del alumno y ya no sea solo un problema de rendimiento académico.

Pero, ¿cuándo se produce el efecto positivo en algunos alumnos con esta estrategia? Cuando el alumno se siente muy abandonado, siente que no es importante para ninguna persona, que su existencia a todo el mundo le da lo mismo, que él podría morir y nadie se daría cuenta. En estos casos extremos, la actitud dura y descalificadora de un profesor es sentida por el alumno como una preocupación de alguien a quien él le importa. “Si el profesor me trata mal, es porque yo le intereso”; de esta manera, el maltrato produce en estas situaciones extremas una reacción positiva. Generalmente estos niños han estado pensando que lo mejor es morir.

El éxito de estas estrategias en estas situaciones límites no debe llevar a pensar a un futuro profesor que son recomendables, pues la cantidad de fracasos es mucho mayor que los éxitos, por una parte, y por otra, estos niños o jóvenes en situaciones críticas también responden positivamente a otras estrategias que se darán a conocer más adelante.

- 6) ¿Es posible que el alumno, a través de una decisión consciente y voluntaria, pueda lograr darse la orden de dejar de ser flojo e irresponsable?

Los profesores intentan en reiteradas ocasiones a través de la persuasión en el mejor de los casos, a través del llamado de atención, en la mayoría de las ocasiones, a través de sermones en otros tantos, hacer que el alumno modifique su actitud y comience a estudiar y se haga responsable de sus deberes escolares, pero el resultado es ne-

gativo la mayoría de las veces. De nuevo, con algunos alumnos esta estrategia va a funcionar; normalmente con los menos flojos de los que no están motivados, pero con la mayoría va a fracasar, pues los alumnos no tienen la capacidad de automodificarse y generar en ellos una motivación escolar ¿Por qué?

El conjunto de estas estrategias o de otras similares, que *sean sustentadas por los mismos supuestos*, va a tener un resultado desalentador. La mayoría de los alumnos intervenidos con estas estrategias van a continuar sin ganas de aprender. ¿Qué hacer, entonces? Sobre todo porque en la medida en que los profesores aplican una y otra de estas estrategias, las *relaciones interpersonales* entre los profesores y los alumnos, y entre los profesores y los padres de los alumnos, se van deteriorando.

3. La disciplina y la motivación escolar desde la perspectiva de la Teoría Motivacional de Abraham Maslow

Desde hace varios años estamos estudiando los temas disciplina y rendimiento escolar; la razón principal de esta preocupación está en directa relación con los dos temas principales que a su vez afligen más a los profesores y a los padres de niños en escolaridad básica.

Los profesores sueñan con tener la posibilidad de dedicarse a enseñarles los distintos contenidos a un conjunto de niños que estén sentados respetuosamente en su asiento, participando de manera ordenada, esperando su turno para hablar, pidiendo permiso para pararse, esperando antes de pararse que el profesor lo autorice y, además, estudioso, responsable con sus deberes escolares, interesado en los diferentes temas que se trabajen en clases, preocupado de tener sus cuadernos al día, etc.

Por otro lado los padres sueñan que sus hijos se acuesten temprano para que se levanten animosos al día siguiente para ir al colegio; que en el colegio se comporten muy bien, desarrollen buenas relaciones con sus profesores y con sus compañeros y estén muy atentos en clases, tomen nota de todos los contenidos, los aprendan, y si tienen dudas que pregunten; que lleguen a la casa y después de servirse alguna comida, comiencen a hacer

sus tareas, ojalá por iniciativa personal, terminen de hacerlas, luego se pongan a estudiar un par de horas (total es lo único que se les pide), ordenen su maleta o mochila para el día siguiente, vean un poquito de televisión, y tempranito se vayan a acostar; que se duerman y se repita mañana el ciclo, agregando que tengan muy buena nota en la prueba que van a rendir.

¿Qué tienen de malo los sueños de los profesores y de los padres? Nada, absolutamente, nada; es más, los autores de este texto estamos convencidos de que son sueños posibles, más aún, que son sueños posibles aun cuando en la familia de uno o varios de los alumnos se encuentre pasando por graves dificultades emocionales o los niños pertenezcan a familias económicamente muy desfavorecidas.

Los pensamientos que pueden surgir en su mente, lector, son algunos como los siguientes:

¿Será posible esto? Si esto es posible, ¿por qué no lo aplican los profesores? Estas son cuestiones teóricas que no funcionan en la realidad; tal vez con algunos niños funcionen, pero no con todos; hay niños con los cuales nada funciona; si conocieran la realidad no estarían haciendo esas afirmaciones; yo los quisiera ver a ellos trabajando dentro de una sala de clases; etc.

¿Acertamos a alguno de sus pensamientos, señor lector?

Las investigaciones que hemos realizado o dirigido nos respaldan ampliamente (Bustos, 1991; Moreno, y otros, 1996) y nos permiten augurar muy buenos resultados, mejores que los obtenidos tradicionalmente tanto en el tema de la disciplina como en el tema de la motivación escolar.

Nosotros hemos tomado como base de nuestros planteamientos la Teoría Motivacional de Abraham Maslow que, como bien lo dice su nombre, es una teoría que explica la motivación de los seres humanos; nosotros nos hemos permitido ampliarla para explicar también la disciplina de los alumnos.

De tal modo que con esta teoría, por una parte, podemos explicar el origen de la indisciplina y de la falta de motivación escolar y por otra nos entrega luces muy precisas de lo que podemos hacer dentro de la sala de clases para lograr que en los alumnos surja el deseo de portarse bien, de manera disciplinada y el deseo de estudiar, de aprender por el placer de

aprender temas académicos, escolares, que, si usted lo piensa un poco, no siempre son en sí mismos muy entretenidos.

3.1 Presentación sintética de la teoría motivacional de Maslow

Según Maslow, (1955) los seres humanos tenemos necesidades que son universales, independientes de la cultura en que nos desarrollemos. Estas necesidades son las que nos mueven a actuar, son las que nos *motivan*, es decir, *activan, dirigen y mantienen* nuestra conducta. Estas necesidades tienen un orden jerárquico de satisfacción, en el sentido de que unas requieren ser satisfechas antes que otras y que la satisfacción razonable de la necesidad jerárquicamente inferior permite que surja la necesidad inmediatamente superior. Es decir, que mientras no se satisfaga una necesidad más urgente, que es la que está dirigiendo nuestra conducta, no es posible que surja una nueva necesidad, una nueva motivación hasta que aquella esté razonablemente satisfecha.

En la base de la jerarquía que distingue Maslow (1954) se encuentran las necesidades *fisiológicas*, como hambre, sed, frío, sueño, etc.

Estas necesidades son las más preponderantes y, si están insatisfechas, pueden dominar la conducta del individuo. Así por ejemplo, si un niño tiene hambre, o frío, o las dos cosas, los receptores y analizadores, la inteligencia, la memoria, en fin todo, van a estar al servicio de la satisfacción de aquella necesidad. En tales casos, la idea de escribir una composición, hacer una tarea de matemáticas, el interés por la Historia Universal o de Chile se debilita adquiriendo una importancia secundaria; el alumno comienza a portarse como un alumno “flojo”.

Todos los niños en los cuales estas necesidades están muy mal satisfechas no tienen ninguna posibilidad de interesarse seriamente por sus estudios. Estos niños presentan mal aspecto en sus caras, son flojos, poco animosos, aprenden a veces, pero rápidamente olvidan lo aprendido, tienden a dormirse en clases, etc. Un alumno que presente estas conductas rápidamente va a recibir retos, llamados de atención y le va a rotular de “flojo”, y con razón, pero ¿qué responsabilidad tiene este alumno de estar presentando estas desagradables conductas? Nuestra respuesta es NINGUNA ¿Cuál es su respuesta?

Un ejercicio que consideramos interesante ir desarrollando junto con el lector es el siguiente: Imagínese o recuerde un grupo curso constituido por unos 40 alumnos de un establecimiento educacional municipalizado. ¿Listo?, ¿se lo está imaginando o recordando?

Piense ahora en lo siguiente: ¿cuántos niños de los 40 alumnos de este curso tendrán bien satisfechas sus necesidades fisiológicas?, es decir, no tienen necesidades alimentarias, tienen ropa adecuada de acuerdo a las condiciones climáticas, duermen en buenas condiciones y el número de horas apropiadas a su edad, su estado de salud es bueno.

Intente una aproximación ¿La mayoría está satisfecha? ¿La minoría está satisfecha? Dé una respuesta y conserve dicho número en su mente. Recuerde el número que usted tiene en su mente que corresponde a los niños que están en *buenas condiciones fisiológicas*.

Cuando estas necesidades se encuentran bien cubiertas, en forma más o menos regular, en los niños comienza a surgir la motivación de seguridad, es decir, su conducta comienza a ser activada, dirigida y mantenida por las necesidades de seguridad.

La necesidad de seguridad está relacionada con la seguridad personal: ausencia de peligros, de agresión física y de violencia; con la estabilidad social: así, necesitan una actitud consecuente de los padres, también de sus profesores, *armonía entre los miembros del hogar* (que no haya miedo a una posible separación de los padres) y entre sus compañeros de curso, normas claras de funcionamiento tanto en la casa como en la escuela.

La insatisfacción de esta necesidad, según Maslow, puede llegar a *cambiar su perspectiva del mundo actual y su visión de futuro*. Esta afirmación tiene una tremenda trascendencia, pues permite entender su directa relación con el proceso motivacional lo cual también ha recibido un fuerte respaldo en las observaciones clínicas.

En este momento parece interesante recordar el caso de un alumno de un establecimiento educacional de la Quinta Región que amablemente concurrió a una clase en la Universidad para someterse a una entrevista pública con más de 60 estudiantes universitarios. Este alumno, de nombre Angelo Paolo, reconocía tener mal rendimiento y una conducta conflictiva en su liceo.

Psicólogo: ¿Si tus profesores desarrollaran una buena relación contigo y te comprendieran, qué pasaría contigo?

Angelo: “Entonces cambiaría *mi visión de la vida*, todo sería distinto”.

Una o dos semanas después de esta entrevista, que resultó ser muy provechosa para los alumnos de la Universidad, Angelo Paolo fue expulsado de su liceo.

La insatisfacción permanente o muy intensa de la necesidad de seguridad hace que los alumnos “*tiendan a estar en la luna*” frecuentemente, no presentan interés por los contenidos de ramos muy teóricos, se pongan agresivos sin que medie provocación, etc. Este tipo de síntomas es frecuente de encontrar tanto en los alumnos de colegios municipalizados como en los colegios particulares pagados; no hay mayores diferencias, cuando está insatisfecha la necesidad de seguridad.

Estas conductas también merecen reparo de los señores profesores. Otra vez podemos preguntarnos ¿qué responsabilidad tiene el alumno que presenta este tipo de conductas cuando ni siquiera tiene conciencia de lo que le está ocurriendo?

Lo invitamos a continuar con el ejercicio que comenzamos en la página anterior. Recuerde el número de alumnos que según usted tiene satisfechas las necesidades fisiológicas. ¿Listo?, ¿lo tiene en su mente? Si no lo recuerda retroceda algunos párrafos.

De esa cantidad de niños, ¿cuántos, además de las necesidades fisiológicas tendrán bien cubiertas las necesidades de seguridad? Sin duda que el número de niños que tiene ambas necesidades cubiertas de manera simultánea disminuye. ¿En cuánto le quedó el número de niños que tienen todo bien hasta aquí? Grabe en su mente este número que, seguramente, es más pequeño que el anterior.

Cuando las necesidades fisiológicas y de seguridad están relativamente atenuadas, entonces las necesidades de pertenencia y cariño (amor) comienzan a motivar la conducta, a activarla, dirigirla y mantenerla. Cuando ello sucede, el niño, el joven o el adulto sentirá agudamente la necesidad de tener amigos, de tener novia o esposa, según su edad y su estatus social. Tendrá hambre de relaciones afectuosas en general, por un lugar en su grupo, y luchará intensamente por lograr su meta.

Deseará lograr ser considerado, tomado en cuenta como amigo, deseado por una pareja, más que cualquier otra cosa en el mundo, e incluso podrá olvidar que alguna vez, cuando estuvo hambriento de pan, se burlaba del amor, por irreal o innecesario o por no tener importancia (Maslow, 1955).

Los padres, y también los profesores, a menudo se quejan de que los niños (generalmente de 10 años y más) están más motivados por dedicarle tiempo a sus amigos que a sus estudios.

La observación de los padres y profesores es correcta; la explicación del hecho es la que tiende a ser incorrecta y gatilla discusiones y malos entendidos.

Los niños desde los 10 años aproximadamente comienzan a sentir de manera muy intensa la necesidad de pertenencia y cariño y la única manera de que se tranquilicen es logrando su satisfacción y por lo tanto tienen que *lograr pertenecer a un grupo de amigos*; si no lo logran se sentirán mal y se va a perturbar su conducta como lo describiremos en algunas líneas más.

Por lo tanto se debe buscar, *junto con los hijos*, alguna fórmula que compatibilice la satisfacción de las necesidades tanto de los padres como de los hijos, es decir, que el hijo pueda estar con sus amigos y también les dedique el tiempo necesario a la relación con sus padres y a los estudios.

A menudo se frustran estas necesidades en nuestra sociedad, dice Maslow, y son una base común del mal ajuste y de la psicopatología.

Los niños que no tengan satisfecha la necesidad de pertenencia y cariño, entre otros, sufren las siguientes alteraciones, de las cuales, por supuesto no tienen ninguna responsabilidad: se juntan de preferencia con niños de *mala conducta*, se transforman en el alumno "*payaso del curso*", se involucran en *pequeños robos*, se ponen muy sensibles a las provocaciones *respondiendo con agresividad* y presentan un escaso o *ningún interés por aprender*.

De acuerdo a nuestra experiencia, es recurrente el caso de alumnos con las conductas recién enunciadas y es difícil pedirle al profesor que pueda reaccionar con tranquilidad si tiene 2 ó 3 alumnos o más en la sala de clases que se conducen de esta manera. ¿Difícil, verdad?

Lo invitamos, en este punto, a retomar el ejercicio que estamos desarrollando en conjunto. Recuerde el último número, el de los niños que tienen satisfechas en forma simultánea tanto las necesidades fisiológicas, como las necesidades de seguridad. Reste los niños que usted piensa que podrían no tener satisfecha la necesidad de pertenencia y cariño. ¿Cuántos tendrían satisfechas todas las necesidades estudiadas hasta ahora, en forma simultánea y de manera más o menos permanente? ¿Se redujo el número verdad? Mantenga en su mente el número de alumnos que de acuerdo a su experiencia, podrían tener satisfechas las tres necesidades en forma simultánea y más o menos permanente.

Reflexione ahora en lo siguiente: Hasta este momento los niños que usted puede esperar que tengan una buena disciplina y que además presenten interés en los estudios son aquellos que tienen satisfechas de una manera razonable las tres necesidades estudiadas hasta este momento. ¿Qué le parece? Y no se pueden comportar bien, ni tienen deseos de estudiar todos aquellos que fallan en una o más de sus necesidades y ellos no tienen en esto ninguna responsabilidad. ¿Qué opina? Reflexione algunos minutos en estas preguntas y las implicaciones de sus respuestas.

El siguiente nivel en la jerarquía corresponde a las necesidades de estima, las que comienzan a comandar el comportamiento de los alumnos cuando ya tienen satisfechas las tres necesidades que se han estudiado hasta ahora; mientras no estén satisfechas el alumno no se preocupa de este nivel. La necesidad de estima tiene relación con «una necesidad o un deseo por una estable, firmemente fundamentada y generalmente alta evaluación de sí mismo, de autoestima, de autorrespeto y de la estima de otros».

Los niños que están motivados por este nivel de necesidades, buscan que los demás los respeten, escuchen y consideren sus opiniones como válidas, reconozcan sus conocimientos y habilidades.

Esta necesidad es muy sensible a las descalificaciones de los padres, profesores y adultos en general y a la falta de consideración de lo que cada alumno piensa y siente.

Afirmaciones tales como: «eres un flojo», «eres el peor de todos», «estoy tan arrepentida de haberte tenido», «tus primos sí valen la pena, no son como tú», «mientras más grande, eres peor», «este es el peor curso que he tenido», «son un atado de flojos», «quién se iba a sacar la peor nota, sino tú», «no sé qué hacer con ustedes» etc. constituyen una manera

muy eficiente de mantener en un estado de insatisfacción la necesidad de estima.

¿Recuerda haber escuchado este tipo de afirmaciones, o similares, referidas a usted o a alguien que estaba cerca? Lamentablemente son muy utilizadas, hasta ahora, en muchos hogares y en una gran cantidad de los establecimientos educacionales y, por lo tanto, dificulta o imposibilita que el niño, joven, o incluso el adulto pueda acceder al siguiente nivel de la jerarquía. Por decirlo así, la persona queda atascada en este nivel motivacional.

Por el contrario, el reconocimiento generoso de los logros del niño, por pequeños que estos sean tiene un efecto muy positivo en su estima. Estos logros generalmente, cada día de sus vidas, son bastante más abundantes que sus errores, tanto en su casa como en el colegio, pero profesores y padres estamos más atentos a los errores que a los aciertos de nuestros alumnos e hijos.

Los profesores y los padres *no hacemos tanto escándalo ni gritamos con tanta emoción* cuando un alumno o un hijo hace un *acto positivo, interesante y a veces muy hermoso*; no, más bien pensamos: está bien lo que hizo, en fin, es su deber.

¿Qué dice su experiencia de las afirmaciones que en estos párrafos se está haciendo? Tómese algunos minutos y reflexione sobre su experiencia al respecto.

Algunos reconocimientos como los siguientes, las cuales deben corresponder a la realidad, son muy positivos: «muy buen aporte», «excelente idea», «muy buena memoria», «fuiste muy amable con tu hermano», «gracias por ser tan cariñoso conmigo», «cada día progresas más», «te amo», «me alegras el día», «te ves bien», «estupenda tu respuesta», «ustedes constituyen un curso muy interesante», «me resulta muy agradable escuchar vuestras reflexiones», «hiciste un trabajo muy dedicado», «te agradezco tu compañerismo», «con ustedes todos los días aprendo algo», etc. Estos reconocimientos son una muy buena manera de facilitar que en los niños, jóvenes y adultos se satisfaga la necesidad de estima, lo cual facilitará el acceso al siguiente nivel.

Pero, ¿qué pasa si los alumnos no logran satisfacer su necesidad de estima? En ellos tienden a aparecer conductas como las siguientes: “*compien por malas notas y/o por anotaciones por mala conducta*”; aún cuando

saben una respuesta a la pregunta formulada por el profesor, *no la contestan*, pero se encargan de que sus compañeros se enteren de que él sabía y que no la quiso contestar; *se burla de sus compañeros de manera grosera, con risotadas destempladas*.

Por supuesto, un alumno que está teniendo este tipo de conducta resulta muy desagradable tenerlo en clases, pues no parece estar interesado en sus estudios, en sus notas ni en relacionarse de una buena manera con sus compañeros, pero esto se debe a la insatisfacción grave de su necesidad de estima. Si el alumno tuviera satisfecha su necesidad de estima funcionaría de una manera muy distinta y presentaría un comportamiento muy agradable para el profesor y sus compañeros.

Recuerde, de acuerdo al ejercicio que estamos desarrollando juntos, ¿cuántos alumnos tienen satisfechas las necesidades fisiológicas, de seguridad, y de pertenencia y cariño en forma simultánea?

A ese número reste los que no tengan al mismo tiempo satisfecha su necesidad de estima. ¿Cuántos niños del curso que usted tiene en la mente tienen *satisfecha* en forma *simultánea* las necesidades *fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y cariño y de estima*?

Este resultado es muy, pero muy importante, pues los alumnos de cualquier curso que logren tener las cuatro necesidades bien satisfechas, son los únicos que tendrán la posibilidad de comportarse de manera disciplinada y además presentarán deseos de estudiar, estarán motivados por el trabajo académico, gozarán con el aprendizaje, aun cuando la clase no sea tan entretenida, ni los contenidos tan pertinentes.

Los otros alumnos, aquellos que tienen déficits permanentes en una u otra necesidad tenderán a presentar los problemas conductuales señalados y una fuerte tendencia a no estar motivados por los estudios ni por las actividades de tipo académico.

¿Cuántos alumnos, en promedio, de cada curso de cualquier establecimiento educacional de nuestro país tendrán todas las necesidades razonablemente cubiertas? ¿Cuántos alumnos cumplen esta condición en el curso que usted tiene en su mente? Recuerde que esos y solo esos alumnos tendrán posibilidades de portarse disciplinadamente y tener interés por los estudios y por las actividades académicas.

¿Qué reflexiones le suscita el resultado de este ejercicio?

Finalmente, el ser humano accede al nivel de las necesidades de autorrealización, lo cual se refiere a la tendencia de llegar a realizar todas sus *potencias o posibilidades*; le inquieta permanentemente *perfeccionarse*, ser más. Los sujetos que llegan a este nivel están *motivados a aprender por el placer que les produce aprender*. Los alumnos que se encuentran en este nivel de la jerarquía tienden a presentar espontáneamente algunas características en su manera de ser, como las siguientes:

- a) Una percepción más eficiente de la realidad y relaciones más cómodas con ella.
- b) Espontaneidad.
- c) Interés social.
- d) Sentido del humor.
- e) Creatividad.

¿Qué tal funcionaría un curso en que *todos los alumnos* accedieran a este nivel? ¿Qué hacer para que esto ocurra? ¿El profesor tiene posibilidades de lograr estas condiciones dentro de la sala de clases?

3.2 Síntesis

Las investigaciones en el tema de la influencia de las actitudes y conductas de los adultos significativos, como el profesor, y de la familia en general en el aprendizaje del estudiante y los estudios clínicos, por una parte, y la teoría motivacional de A. Maslow por otra, permiten afirmar que los alumnos van a estar con mejores o peores posibilidades de comportarse disciplinadamente y más o menos motivados por el deseo de aprender si las personas significativas en sus vidas les están permitiendo lograr satisfacer de manera razonable todos sus niveles motivacionales y, por lo tanto, están accediendo sin mayores dificultades al nivel de autorrealización, que es el nivel de satisfacción que permite a los alumnos autocontrolar su disciplina y facilita que en los alumnos se suscite el deseo de aprender por el placer que produce en ellos el saber más.

Dicho de otra manera, si los padres, la familia en general y los profesores crean las condiciones necesarias y suficientes para satisfacer de una buena manera las necesidades de los niños o jóvenes alumnos, estos tendrán una disposición positiva hacia el buen comportamiento y hacia el apren-

dizaje, estarán con deseos de aprender lo que sus profesores les sugieran y las dificultades que pudieren surgir en el aprendizaje tendrían su origen en otros factores, no en una falta de motivación.

Pero, ¿es posible que los profesores, dentro del aula de clases puedan conseguir que los alumnos satisfagan todas sus necesidades, de tal forma, que pueda emerger la conducta disciplinada y la motivación por las actividades escolares y los estudios académicos?

Considerando todo el análisis en el que usted ha participado, los elementos teóricos que se han compartido, su propia experiencia y las respuestas que ha dado a las preguntas que se le han hecho a lo largo de este capítulo, intente una respuesta personal a la pregunta anterior. Sugerimos que se detenga unos 30 minutos a pensar sobre esta crucial cuestión del rol profesional del profesor.

Los autores esperamos que haya invertido los 30 minutos o más en esta pregunta y que ahora proceda a leer la propuesta que se hace, basándose en experiencias concretas realizadas en establecimientos educacionales, principalmente de la Quinta Región.

4. Propuesta para facilitar la emergencia de los deseos de comportarse disciplinadamente y aprender en los alumnos

Esta propuesta concreta se va a centrar en dar a conocer una forma posible de intervenir en la sala de clases las necesidades de los alumnos buscando satisfacerlas, permitiendo de esta manera que surja en los alumnos la necesaria buena disciplina y los deseos de aprender por el placer de aprender cuestiones relacionadas con temas académicos, obviamente, teniendo como marco de referencia la información presentada en las páginas anteriores.

4.1 Propuesta conceptual general

El profesor debe construir dentro de la sala de clases un microclima organizacional que, aunque sea temporalmente, satisfaga las necesidades

de los alumnos y permita que surja en ellos el deseo de desarrollar una buena disciplina y ganas de aprender temas académicos.

El microclima permite que los alumnos:

- 1) Se sientan fisiológicamente bien (necesidades fisiológicas).
- 2) Se sientan en un ambiente libre de peligros y amenazas (necesidades de seguridad).
- 3) Se sientan amados y aceptados con sus virtudes y defectos (necesidades de pertenencia y cariño).
- 4) Se sientan valorados, reconocidos, estimados y respetados (necesidad de estima).

Estas condiciones, en lo posible, deben darse en forma simultánea y permanente. Este microclima debiera comenzar a construirse desde el primer día de clases y es necesario que continúe su elaboración durante todo el tiempo que sea necesario, quedando el desarrollo de los contenidos de las asignaturas postergados hasta que se termine de construir el ambiente necesario, en que todos y cada uno de los alumnos sienta muchos deseos de portarse en forma disciplinada y gran interés por aprender los temas académicos y desarrollar las tareas y estudios que el profesor le encomiende.

4.2 Propuesta operativa concreta

Esta propuesta operativa surge de investigaciones realizadas en escuelas y de la aplicación de estas ideas por parte de algunos profesores en escuelas y liceos con resultados bastante positivos.

- **La Fase Cero**

En el primer minuto de relación con un curso comienza en la Fase Cero. ¿En qué consiste la Fase Cero? Consiste en establecer una relación afectiva mínima con todos y cada uno de los alumnos con los cuales usted va a trabajar en un determinado curso. Si usted va a trabajar con varios cursos, debe desarrollar la Fase Cero con todos ellos.

Esta Fase termina solo cuando usted siente cariño hacia todos sus alumnos y percibe que todos y cada uno de ellos sientan un mínimo de cariño hacia usted. Mientras sienta un mínimo de antipatía hacia uno de los alumnos o si uno de los alumnos aún mantiene una actitud de alejamiento de usted esta fase aún no está terminada.

Importante: ¡Mientras no esté lograda la Fase Cero, NO se debe comenzar a pasar contenidos de ningún sector de aprendizaje. Los únicos objetivos que se pueden trabajar son los Transversales.

¿Qué intervenciones concretas puede realizar el profesor para generar esta relación afectiva mínima?

- 1) Preguntar el nombre a cada uno de los niños y niñas de su curso.
- 2) Preguntar a todos ¿cómo les gustaría que él se comportara con ellos?
- 3) Compartir con los alumnos cómo le gustaría a él, en su rol de profesor que ellos se comportaran.
- 4) Pedirles a todos los alumnos que opinen sobre el deseo del profesor acerca del comportamiento que él espera.



FIGURA 31

- 5) Ponerse de acuerdo acerca de las consecuencias de que el profesor o los alumnos no respeten los acuerdos.
- 6) Conversar acerca del sentido que tiene para cada uno de los participantes de la clase estar ahí.
- 7) Conversar acerca de algunas preocupaciones que cada uno de los participantes pueda tener y que piense que podría afectar su trabajo escolar.

- 8) Conversar acerca del modo en que cada uno podría plantear sus preocupaciones emergentes y cómo y a quién solicitarle ayuda.
- 9) Etc.

Estos son algunos de muchos tópicos que el profesor podría querer conversar con los alumnos para facilitar el logro de la Fase Cero, a través de los cuales se puede además ir preparando el terreno para establecer las normas con las cuales profesor y alumnos van a trabajar durante el tiempo que estén juntos en una relación de profesor-alumno.

Durante el desarrollo de esta fase es posible ir explorando en qué nivel de satisfacción de sus necesidades está cada uno de los alumnos y la forma de cómo podría organizarse el curso, con la asesoría para lograr satisfacerlas plenamente mientras están en el establecimiento educacional. También es importante que el profesor esté atento a los tópicos que los alumnos quisieran desarrollar a lo largo de esta fase y de esta manera permitir su participación, por una parte, y por otra, acelerar el proceso de conocimiento mutuo profesor-alumno.

Una observación que suelen hacer los profesores, cuando se les ha solicitado que realicen esta Fase Cero, es que se va a perder mucho tiempo en este trabajo y no va a quedar tiempo para «pasar la materia». «No tenemos tiempo para dedicarnos a hacer este tipo de trabajo».

La respuesta a esta observación es la siguiente: La inversión de tiempo en crear las condiciones para que emerja la motivación por desarrollar una conducta disciplinada y deseos de lograr aprendizaje de temas académicos va a producir una gran rentabilidad pues, cuando las condiciones dentro de la sala de clase son óptimas, los alumnos, además de portarse bien, aprenden mucho más rápidamente y es probable que el profesor alcance a pasar mucho más contenidos en menor tiempo, y en condiciones que él y sus alumnos podrán disfrutar.

Por otro lado es pertinente recordar que en Chile y también en países como Estados Unidos, los profesores ocupan más del 50% del tiempo de cada hora de clase, controlando la conducta y la desmotivación de los alumnos. Si hacemos una proyección, tenemos que aproximadamente la mitad del año escolar la perdemos tratando de controlar disciplina y falta de motivación escolar en nuestros alumnos con la conducta tradicional del profesor: anotar en el libro, enviar comunicaciones, citar al apoderado, amenazar con suspensiones, etc. Si gastamos el 50% del tiempo del año escolar de manera

deficiente, ¿qué nos impide probar este modelo que finalmente requerirá menos tiempo y además los alumnos y el profesor lo pasarán mejor?

Esta propuesta ha mostrado ser bastante más eficiente; se invierte bastante tiempo al comienzo, pero con resultados sorprendentes.

Esta idea, de la Fase Cero, puede ser concebida como un apresto en el área afectiva, que es bueno construir todos los años en todos los cursos, lo cual llevará, en el mediano plazo, a que el tiempo para generar las condiciones óptimas sea cada vez más breve.

Posterior a la Fase Cero, el profesor junto con la colaboración de los alumnos deberá planificar actividades que le permitan satisfacer las necesidades de todos los alumnos.

Estas actividades, algunas de las cuales serán necesariamente diarias, otras de vez en cuando, deberán organizarse de tal manera que se compatibilicen con el desarrollo de los contenidos de los distintos sectores de aprendizaje de los planes de estudio del nivel del curso correspondiente (NB1, NB2, NB3, etc.).

4.3 Ejemplo de actividades para satisfacer las necesidades de los alumnos

a) Necesidades fisiológicas:

- 1) Organizar el curso de tal manera que en forma ordenada y sin que se interrumpa la clase los alumnos puedan ir al baño cada vez que lo necesiten.
- 2) Organizar el curso de tal manera que en forma ordenada los alumnos puedan acomodar su vestimenta a la temperatura reinante en cada hora de clase.
- 3) Organizar al curso de tal manera que en 5-10 minutos de una de las horas de clase, puedan servirse una colación (se puede solicitar colaboración a los apoderados para que ningún niño quede sin colación).

b) Necesidad de seguridad:

- 1) *Organizar la utilización de la Caja de Quejas.* Los alumnos voluntariamente pueden escribir un mensaje de una dificultad que puede estar

teniendo y que quisiera que con la ayuda de su profesor y de sus compañeros solucionarla. El profesor una o dos veces a la semana lee los mensajes y entre todos buscan la solución.

- 2) *Compartir símbolos representativos del curso.* Proporcionar la oportunidad a los alumnos de elegir en grupo los símbolos del curso (la bandera del curso, el grito del curso, el himno del curso).

c) *Necesidad de pertenencia y cariño:*

- 1) *Favorecer el juego del “amigo secreto”.* Todas las semanas cada alumno del curso tiene un amigo secreto al que debe hacerle pequeños presentes elaborados por ellos mismos. En la semana siguiente cambian los amigos secretos.
- 2) *Intercambio semanal de compañeros de banco.* A través de una tómbola, teniendo numerados los bancos, se ubica cada alumno con un compañero nuevo, al que tendrá la oportunidad de conocer durante una semana. Se les puede sugerir qué averiguar de cada compañero: sus programas favoritos de T.V., los juegos con que más se divierte, qué museos conoce, qué libro o revista le gusta más, etc.
- 3) *Compartamos un momento.* El profesor ayuda a los alumnos a organizarse de tal forma que todas las semanas, se realiza una pequeña convivencia dentro de la sala de clases, de no más de 30 minutos de duración, a cargo de 5 ó 6 alumnos cada vez.
- 4) El curso organiza, con la asesoría del profesor, celebración de los cumpleaños del mes.

d) *Necesidad de ser estimado:*

- 1) *Un día para mí.* Se organiza el curso de tal manera que todos los alumnos tendrán un día para ellos. En ese día, él será el más importante. Todos le harán ese día un pequeño presente. Al final de la jornada, todos sus compañeros dirán en voz alta aspectos positivos de su personalidad.
- 2) *Espejito, espejito, qué bueno ves en mí.* Cada alumno tiene un espejito al que debe preguntarle qué de bueno encuentra en él. El profesor le solicita a un compañero que intente adivinar qué pudo decirle el espejo al compañero.
- 3) *Saludar en forma personal a los alumnos que estén de cumpleaños.* Al comienzo y final de la clase desearles felicidades en el día de su cumpleaños a cada uno de los alumnos.

Sin duda que la aplicación de este modelo exige de parte del profesor una actitud de absoluto respeto hacia el alumno y un interés máximo en generar buenas relaciones con todos los alumnos, sin excepción. Debe estar permanentemente dispuesto a escuchar activamente a los alumnos, a ayudarlos cada vez que sea necesario.

El profesor estará dispuesto a utilizar el reconocimiento generoso ante las actitudes buenas de los alumnos, saludarlos cada día con una sonrisa, desearles un buen día, referirse a ellos por su nombre. Tratarlos bien, siempre bien, aun cuando el alumno esté con una conducta agresiva o antipática; en este momento recordará que algo debe estar pasándole a dicho alumno para que reaccione así.

Esta propuesta se basa en la convicción de que el profesor es capaz de crear estas condiciones con sus alumnos en sus horas de clases y que bastará que sus colegas respeten su esfuerzo para que comience a obtener frutos.

Aunque sea solo en su asignatura, aún cuando el resto de los profesores que le hacen clase al mismo curso sigan una línea teórica distinta y, por lo tanto, hagan otras cosas, igual tendrá éxito.

Lo fundamental es que todos los profesores busquen la manera que les resulte más apropiada para hacer que los alumnos se porten mejor y se interesen más, y de una mejor manera, por aprender lo que el sistema educacional de Chile les ofrece.

En todo esto ¿qué papel juegan los padres? En forma intencional los padres se dejaron en un plano menor, para destacar que el rol del profesor es fundamental y aunque la familia de los niños no colabore en absoluto o esté muy deteriorada igual el profesor puede conseguir lo mejor de los alumnos.

¿Se puede concluir entonces que los padres o apoderados son innecesarios en el proceso educacional de sus hijos? Categóricamente no. Si los padres son capaces de cooperar con este proceso y además son una familia bien organizada y apoyadora, la velocidad con la que aparecerá el funcionamiento óptimo en los hijos será mayor, es decir, mientras más y mejor colabore la familia más pronto se tendrán los frutos esperados, o dicho de otra manera, la calidad de la intervención del profesor y de la familia se suman, pero siempre el profesor con sus conocimientos y su vocación puede sacar adelante a todos y cada uno de sus alumnos.

RESUMEN

En las páginas precedentes presentamos con mucho cariño una apretada síntesis de los conocimientos que consideramos esenciales para trabajar con un nuevo modelo la disciplina y la motivación académica.

En el modelo teórico que se propone y que ha surgido de la integración de teoría, trabajo clínico y experimental, el primer tema que debe resolverse es el de la disciplina y posteriormente el tema de la motivación académica.

Los problemas disciplinarios consumen una gran cantidad de tiempo de la interacción del profesor con el alumno; de acuerdo a las investigaciones, alrededor del 50% de cada hora de clases. El modelo que se propone busca utilizar parte de este tiempo en crear y mantener las condiciones que faciliten la emergencia de un deseo de portarse bien en la sala de clases y de una actitud muy favorable hacia el aprendizaje de temas académicos.

En esta unidad también nos permitimos proponer un nuevo concepto de disciplina, coherente por supuesto con el modelo que se propone. En este concepto se hace hincapié en que la disciplina es en relación a otros, que debe surgir de un acuerdo en un ambiente de respeto y consideración mutua y que las personas que se comprometen lo hacen con relación a conductas que efectivamente puedan lograr.

Los profesores han utilizado para controlar la disciplina una serie de estrategias, las que en términos generales han fracasado sistemáticamente una y otra vez; sin embargo los profesores siguen utilizándolas, entre otras razones, porque no conocen otro modelo que sea más eficiente.

El modelo que se presentó permite explicar, entre otras cosas, por qué los alumnos se portan indisciplinadamente cuando podría ganar bastante más simpatía de sus profesores comportándose de un modo agradable para estos.

Posteriormente se desarrolló el aspecto motivacional por el tema académico, haciendo notar que los alumnos de nuestros establecimientos educacionales, sin ninguna duda, están tremendamente motivados por dece-

nas y tal vez millares de estímulos diversos, pero no por los estímulos académicos.

Nos permitimos presentar algunas observaciones que son compartidas por centenares de profesores con los que hemos trabajado: los alumnos motivados por aprender lo realizan con cualquier metodología. Los alumnos que no están motivados por aprender se encuentran en todos los niveles socioeconómicos y en estas últimas décadas ha aumentado el porcentaje de alumnos sin motivación por los temas académicos.

A la falta de motivación escolar, los profesores han reaccionado con diversas estrategias, tales como preparación de clases más activas, búsqueda de contenidos más pertinentes, etc. con resultados poco alentadores.

Se estudiaron los supuestos que sustentan las estrategias que han aplicado durante tantos años los profesores, fracasando una y otra vez; pero que, sin embargo, excepcionalmente funcionan, lo que tiende a hacer que los profesores sigan aplicándolas a pesar de sus magros resultados.

Luego se hizo una apretada presentación de la teoría motivacional de Maslow aplicada a los temas de disciplina y motivación académica, cuestión que surge, como se dijo en páginas anteriores, del desarrollo de la teoría motivacional de A. Maslow, de la experiencia clínica y de investigaciones tanto correlacionales como experimentales.

La idea central de este modelo es que tanto la tendencia a comportarse de un modo indisciplinado como la falta de motivación por temas académicos se debe fundamentalmente a déficits que sufrimos los seres humanos, en este caso particular, los alumnos de los establecimientos educacionales.

La naturaleza del déficit estaría relacionada con el tipo de comportamiento y la motivación que presenta el alumno. Por el contrario, mientras más satisfactorias sean las condiciones para el alumno, o, dicho de otra manera, mientras menos déficits presente el alumno, mejor es su disciplina y más fuerte es la motivación por el trabajo académico.

El modelo plantea que es una condición necesaria para que los alumnos tengan acceso a automodificarse y presentar motivación para hacerlo, tanto en lo disciplinario como en lo académico, que este tenga satisfechas

de una manera razonable las necesidades fisiológicas, seguridad, pertenencia y cariño y estima.

Finalmente se presenta una propuesta general para trabajar dentro de la sala de clases y un modelo operativo para llevarlo a la práctica cotidiana, comenzando con la Fase Cero, que como se recordará es el tiempo que se necesita, antes de comenzar a trabajar contenidos de algún sector de aprendizaje, para desarrollar una relación afectiva mínima entre el profesor y cada uno de los alumnos. El tiempo invertido en esta fase se considera de alta rentabilidad, pues permite lograr dentro de la sala de clases y eventualmente en el establecimiento educacional completo, un clima que facilita la emergencia del deseo de portarse bien y de aprender por el placer de aprender.

Se termina la unidad con la proposición de actividades concretas a través de las cuales satisfacer efectivamente las necesidades fisiológicas, seguridad, pertenencia y cariño y estima, de forma simultánea y permanente, mientras los alumnos están en el establecimiento educacional, como permitir, en forma ordenada, que “vayan al baño cuando lo necesiten”, organizar la “Caja de quejas”, “Intercambio semanal de compañeros de banco”, “Un día para mí”, etc.

De esta manera terminamos la presentación de un modelo alternativo (de fundamento humanista) al actualmente en uso (de fundamento conductista), que pretende ser más eficiente y eficaz y que aún cuando la familia no coopere en absoluto, igual se puede implementar y tener éxito con todos los alumnos, por supuesto, de una manera más lenta. El resultado óptimo se consigue con la colaboración de la familia, pues en este último caso, tenemos que la escuela y la familia suman sus efectos aumentando la velocidad con que se logre que todos los alumnos se comporten de manera disciplinada y tengan muchos deseos de aprender por el deseo de aprender.

GLOSARIO

Caja de Quejas: Depósito de cartón con tapa ranurada en la que los alumnos depositan cuando lo desean algunas preocupaciones en forma escrita.

Condicionabilidad: Situación en la que pone el establecimiento a un alumno, de tal forma que no puede cometer ninguna falta más so pena de ser expulsado.

Disciplina: Desarrollar un comportamiento en relación a otros -al que se tiene acceso- según lo acordado en forma explícita, en un ambiente de respeto y consideración mutua.

Fase Cero: Desarrollo de relación afectiva mínima del profesor con todos y cada uno de sus alumnos antes de comenzar a trabajar contenidos de sectores de aprendizaje.

Intención pedagógica: Todas las intervenciones que realizan los profesores en los alumnos, aunque sean erróneas, tienen una intención que es positiva.

Motivación: Necesidad que activa, dirige y mantiene la conducta de una persona.

Neurólogo: Médico especialista en alteraciones del sistema nervioso, al que frecuentemente los profesores solicitan que sean enviados los niños que son muy inquietos o que no aprenden.

Tolerancia: Respeto y consideración hacia las ideas o conductas de los demás.

AUTOEVALUACIÓN

I. Preguntas de Desarrollo

- 1) ¿Cuánto tiempo los profesores chilenos, en promedio, ocupan controlando la disciplina? ¿Por qué?
- 2) ¿Cómo aumentar la tolerancia de los profesores a los problemas disciplinarios?
- 3) Analice en detalle la definición de disciplina que proponen los autores de este texto. ¿Qué bondades y limitaciones le encuentra?
- 4) ¿Por qué los profesores aplican una y otra vez las mismas medidas disciplinarias, aunque no les resulten? ¿Qué va a hacer usted al respecto?
- 5) ¿Por qué los profesores aplican una y otra vez las mismas estrategias para motivar a los alumnos con resultados infructuosos?
- 6) Desarrolle el tema “Relación entre la deficiencia en algunas de las necesidades de los alumnos y su disciplina y motivación académicas”.
- 7) ¿Qué debe lograr el profesor al interior de su sala de clases para que en los alumnos surja el deseo de portarse bien y de aprender?
- 8) ¿En qué consiste y que objetivo tiene la Fase Cero?
- 9) ¿De dónde obtener tiempo para realizar una buena Fase Cero y que no falte tiempo para trabajar los contenidos del programa?
- 10) Un temor nuestro es que usted, en vez de aplicar el modelo que nosotros estamos fundamentando, aplique el modelo conductista basado en los premios y castigos (amenazas, suspensiones, anotaciones en la libreta, condicionalidad, etc.), pues es el más conocido y practicado, a pesar de lo ineficiente. ¿Qué responde a nuestro temor? ¿Tenemos razón?

II. Ítemes de Selección Múltiple

- 1) De acuerdo a investigaciones norteamericanas y chilenas, el tiempo que los profesores ocupan en la sala de clases en actividades que no son de enseñanza y aprendizaje son del orden del:
 - a) 20%
 - b) 30%
 - c) 40%
 - d) 50%

- 2) Si el nivel de exigencia de conducta disciplinada en los alumnos por parte del profesor es muy alto, esto hace que él tenga una muy baja:
 - a) frustración
 - b) aceptación
 - c) tolerancia
 - d) decisión

- 3) Reconozca los elementos de la definición de “disciplina” que proponemos los autores:
 - I. Al que se tiene acceso
 - II. Acordado de manera explícita
 - III. Ambiente de respeto y consideración mutua
 - IV. Desarrollar un comportamiento con relación a otros

Es(son) correcta(s):

- a) I, II, III y IV
- b) II, III y IV
- c) IV y I
- d) solo II

- 4) Una de las siguientes medidas **no está** entre las más frecuentes que utilizan los profesores para controlar la disciplina en Chile:
- a) hacer que el alumno reflexione acerca de lo adecuado o inadecuado de su comportamiento
 - b) anotaciones en el libro de clases si se comporta de manera incorrecta
 - c) citar al apoderado cada vez que el alumno le falta el respeto al profesor
 - d) amenazarlo con enviarlo fuera de la sala de clases si su conducta está alterando al curso
- 5) De acuerdo a los estudios realizados en el tema de la motivación por aprender, se han encontrado entre otras, las siguientes afirmaciones:
- I. la motivación depende de la metodología del profesor
 - II. la motivación depende del nivel socioeconómico
 - III. la motivación depende de lo estricto que seamos los profesores
 - IV. la motivación depende del clima relacional en la sala de clases

Es correcta:

- a) solo I
 - b) solo II
 - c) solo III
 - d) solo IV
- 6) Reconozca algunas de las estrategias más frecuentes que utilizan los profesores para mejorar la motivación de los alumnos:
- I. preparación de clases más activas
 - II. adecuación de contenidos
 - III. amenaza con malas calificaciones
 - IV. suspensión de clases y de asistencia a la escuela

Son correctas:

- a) I, II, III y IV
- b) I y IV
- c) II y III
- d) I, III y IV

- 7) Señale la estrategia que, a pesar de todo, produce los efectos más positivos, aunque temporales:
- a) preparación de clases más activas
 - b) conversación con el grupo curso acerca del mal rendimiento
 - c) conversación privada o semiprivada
 - d) caducación de la matrícula
- 8) Cuando los profesores les solicitan a los padres que tomen las medidas pertinentes, generalmente estos:
- a) conversan adecuadamente con los hijos
 - b) solicitan consejos para trabajar con los hijos
 - c) los amenazan y castigan
 - d) todas las anteriores
- 9) Los alumnos que reaccionan positivamente al maltrato y a las amenazas son:
- a) los que son muy queridos por sus padres
 - b) los que tienen buena relación con sus compañeros
 - c) los que tienen buena relación con sus profesores
 - d) los que sienten que su existencia no le importa a nadie
- 10) Los niños que no tienen satisfechas sus necesidades *fisiológicas* presentan algunos de los siguientes síntomas:
- I. flojo
 - II. poco animoso
 - III. mal aspecto en su cara
 - IV. olvidan rápidamente lo aprendido
- Es(son) correcta(s):
- a) solo I
 - b) II y III
 - c) solo IV
 - d) I,II,III y IV

11) La insatisfacción de la necesidad de *seguridad* puede traer como consecuencia:

- I. estar en la luna
- II. ser agresivos sin provocación
- III. tener una visión negativa de la vida
- IV. no tener interés por los ramos teóricos

Son correctas:

- a) I y II
- b) III y IV
- c) I y III
- d) I,II,III y IV

12) La insatisfacción de la necesidad de *pertenencia* y *cariño* produce en los alumnos los siguientes síntomas:

- I. se juntan con niños de mala conducta
- II. son el payaso del curso
- III. se involucran en pequeños robos
- IV. escaso o ningún interés en aprender

Es(son) correcta(s):

- a) II y IV
- b) I y III
- c) I, II, III y IV
- d) solo II

13) La insatisfacción de la necesidad de *estima* genera en los alumnos algunos de los siguientes síntomas:

- I. compiten por malas notas
- II. se burlan de sus compañeros
- III. compiten por anotaciones
- IV. no contestan aunque sepan

Son correctas:

- a) I, II, III y IV
- b) I y II
- c) III y IV
- d) I, II y IV

14) Los alumnos que están funcionando bien porque tienen satisfechas todas sus necesidades de manera adecuada tienen, entre otras, las siguientes características personales:

- I. una percepción más eficiente de la realidad
- II. sentido del humor
- III. espontaneidad
- IV. interés social

Son correctas:

- a) I, II, III y IV
- b) II, III y IV
- c) III y IV
- d) I y II

15) La propuesta general para crear un clima que permita que en los alumnos surja el deseo de portarse bien y aprender, implica que se cumplan las siguientes condiciones en que:

- I. se sientan fisiológicamente bien
- II. se sientan en un ambiente libre de peligros y amenazas
- III. se sientan amados y aceptados con sus virtudes y defectos
- IV. se sientan valorados, reconocidos, estimados y respetados

Es(son) correcta(s):

- a) solo IV
- b) II y III
- c) solo I
- d) I, II, III y IV

16) La Fase Cero consiste en:

- a) el momento en que usted comienza a trabajar con los cuadernos
- b) hacerle notar a los alumnos que todos parten con cero anotación
- c) establecer una relación afectiva mínima con todos los alumnos
- d) ninguna de las anteriores

17) El tiempo para realizar la Fase Cero se puede obtener:

- a) aprovechando bien los dos primeros días de clases de cada año
- b) haciendo que los alumnos no pierdan el tiempo al entrar a la sala
- c) del tiempo que los profesores generalmente pierden tratando de que los alumnos se porten bien y estudien
- d) todas las anteriores

18) ¿Es posible que el profesor, dentro de la escuela, cree las condiciones para que todos y cada uno de los alumnos dé lo mejor de sí?

- a) sí
- b) no
- c) tal vez
- d) ninguna de las anteriores

CLAVE DE RESPUESTAS CORRECTAS

1) d
2) c
3) a
4) a
5) d
6) a
7) c
8) c
9) d
10) d
11) d
12) c
13) a
14) a
15) d
16) c
17) c
18) a

II. *Ítemes de Selección Múltiple*

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, Sylvia; BUSTOS, A. y ROBERT, R. (1997) *Programa Piloto: Educación personalizada, aprendizaje significativo, expectativa de autoeficacia y juego, bases para la alfabetización funcional*. Tesis presentada a la Facultad de Medicina para optar al título de Psicólogo y al grado de Licenciado en Psicología. Universidad de Valparaíso.
- BANDURA, Albert. (1987) *Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- BELTRÁN LLERA, J. y BUENO ÁLVAREZ, J. A. (Eds.). (1995) *Psicología de la Educación*. Editorial Boixareu Universitaria, Barcelona, España.
- BLOOM, Benjamín. (1988) *Ayudando a todos los niños a aprender bien*. Revista de Educación N° 158.
- BROPHY, J. y GOOD, T. (1996). *Psicología Educativa contemporánea*. Javier Vergara Editor. Santiago, Chile.
- BRUNER, Jerome. (1960) *The process of education*. New York Vintage Books.
- BRUNER, Jerome. (1966) *Toward a theory of instruction*. New York: Norton.
- BRUNER, Jerome. (1973) *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing*. New York: Norton.
- BRUNER, Jerome. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BUSTOS, A. (1990) *La presencia de los padres y el éxito académico de sus hijos*, en Revista de Orientación Educacional, N° 6 y 7, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- BUSTOS, A. (1991) *El mal rendimiento académico y la indisciplina de los alumnos desde la perspectiva de la teoría motivacional de Maslow*, en Revista de Orientación Educacional, N° 8 y 9 páginas 15-21.
- CALDERÓN, Patricio; CHIANG, Roberto; BUSTOS, Angel y TELLO, Jaime. (1992) *Psicología de la Educación*. Dirección de Programas Especiales, Universidad de Playa Ancha.
- CALDERÓN, Patricio. (1996) *Psicología de la Educación Tecnológica*. Dirección de Programas Especiales, Universidad de Playa Ancha, 3a edición.
- CLIFFORD, Margaret. (1982) *Enciclopedia Práctica de la Pedagogía*. Tomo 2: Aprendizaje y Enseñanza. Ediciones Océano, Barcelona, España.

- COLL, C. y COLOMINA, R. (1992) *Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar*. En COLL, C.; PALACIOS J. y MARCHESI, A. *Desarrollo Psicológico y Educación*. Alianza Editorial, Madrid.
- EL MERCURIO: «*Racismo en Chile: Indio, Negro y Feo*», 19 de julio de 1998, p. E-14.
- EL MERCURIO. «*El Día de la Maestra Rural*», p. D11. 20 de septiembre de 1998.
- EPSTEIN, Joyce. (1989) *On Parents and schools: "A Conversation with Joyce Epstein."* *Educational Leadership* 47,2, pp. 24-27.
- FOX. *Año de Niños*. En *La Estrella de Valparaíso*, 5 de mayo de 1979.
- GARDNER, Howard. (1983) *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GOLEMAN, Daniel. (1996) *La Inteligencia Emocional*. Javier Vergara, editor, Buenos Aires.
- GOOD, T. L ; BROPHY, J. (1995). *Psicología educativa contemporánea*. Quinta edición. Editorial McGraw-Hill, p. 295.
- HINDE, Robert. (1987) *Individuals, relationships and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOWARD, Grace. *Culture tales: A narrative approach to thinking, cross-cultural psychology, and psychothera*. *American Psychologist*, 46, 187, 197.
- MASLOW, A. (1955). *Motivation and Personality*, Nueva York, Harper.
- McCONNELL, James. (1980) *Understanding Human Behavior*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- MORENO, M.; CORTES, K.; SALINAS, P.; ZAMORA, Y. (1996). *Nuevo enfoque para enfrentar con éxito los problemas de disciplina en la escuela*. Seminario de Tesis. Universidad de Playa Ancha.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998). *Diez recomendaciones para una escuela donde todos aprenden*. División de Educación General. Edición Viviana Galdames Franco.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1997) *Plan y programas de estudio para el tercer y cuarto año de enseñanza básica (NB2)* La Reforma en Marcha. Santiago.
- MUÑOZ, Miguel (1992). *Ambiente educativo del hogar y rendimiento académico matemático*. Tesis presentada a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Evaluación Educacional.
- PAVLOV, Ivan. (1927) *Conditioned Reflexes*. London: Oxford University Press.

- PERONNARD, M. y GÓMEZ, L. (1993). *Macroestrategias y metacognición en el proceso de comprensión textual*. Fondecyt 0805/92, Universidad Católica de Valparaíso.
- PIAGET, Jean. (1978) *Psychology and Epistemology*. Penguin Books, Canada.
- RIVIÈRE, Antoine. (1992) *La Teoría Cognitiva Social del Aprendizaje: Implicaciones Educativas*. En COLL et col., *Desarrollo Psicológico y Educación*, Alianza Editorial, Madrid.
- ROGOFF, Bert. (1990) *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxford.
- RUBIN, Zick. (1973) *Liking and Loving: An Invitation to Social Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- RUIZ, Alfredo. (1986) *¿Siempre enojado?* En Revista Ya , El Mercurio, Sección Psicología, 28 de octubre.
- SALEH, Eduardo. (1993) *Cambios de hábitos*. En Revista Ya de El Mercurio, Sección Psicología, marzo 1993.
- SCHMUCK, Richard y SCHMUCK, Patricia. (1992) *Group Processes in the Classroom*. Wm. C. Brown Publishers.
- SCHULTZ, Duane. (1981) *Theories of Personality*. Brooks/Cole Publishing Company, California.
- SCOTT, Allison; BLOOMFIELD, Alan & ROUGHTON, Linda. (1997) *Becoming a Secondary School Teacher*. Hodder & Stoughton, Great Britain.
- SKINNER, Fred. (1953) *Science and Human Behavior*. New York. Mc Millan.
- SPRINTHALL, Norman; SPRINTHALL, Richard y OJA, Sharon. (1996) *Psicología de la Educación*. McGraw-Hill, España.
- TIEDT, Peter y TIEDT, Ilda. (1990) *Multicultural Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- TRAVERS, John; ELLIOT, Stephen y KRATOCHWILL, Thomas. (1993) *Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning*. Brown & Benchmark.
- UMAÑA, Marcial. (1993) *Autoridad y humildad en el educador*. En Las Últimas Noticias, 17 de febrero.
- VYGOTSKY, Lev. (1964) *Thought and Language*. New York: Wiley.
- VYGOTSKY, Lev. (1978) *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WEISS, Brian. (1996) *Lazos de Amor*. Ediciones B, S.A., Barcelona.
- WOOLFOLK, Anita. (1980) *Educational Psychology for Teachers*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.