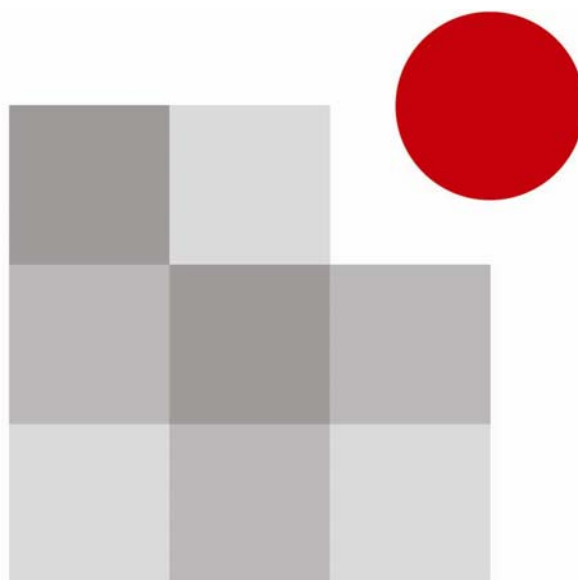


RAMO: PSICOLOGÍA EDUCACIONAL



IPLACEX
instituto profesional

UNIDAD I

TEORÍA E INTERVENCIÓN DE LA PSICOLOGÍA EN EL ÁMBITO
ESCOLAR

CLASE 01

I. PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

La Psicología Educacional se podría definir, como aquella disciplina encargada de la aplicación del método científico al comportamiento de los individuos y grupos sociales en los ambientes educativos; en otras palabras, es una disciplina cuyo enfoque está dirigido al estudio psicológico de los problemas cotidianos de la educación, prestando particular atención a los problemas de la interacción entre profesores, estudiantes, padres e hijos.

Entenderemos el término “educativos”, en el sentido más amplio de formación y desarrollo personal y colectivo.

Su objeto de estudio, no es el aprendizaje humano en sí mismo, sino el aprendizaje del alumno o sujeto, que es resultante de unos procesos de enseñanza, que interactúan en múltiples direcciones.

Las áreas de estudio de la psicología de la educación, se superponen inevitablemente con otras áreas de la psicología, incluyendo la psicología del desarrollo (del niño y del adolescente), la psicología social (grupos e instituciones, socialización), la evaluación psicológica y la orientación vocacional o educativa.

Esta disciplina, desarrolla su actividad profesional principalmente en el marco de los sistemas sociales dedicados a la educación en todos sus diversos niveles y modalidades; tanto en los sistemas reglados, no reglados, formales e informales, y durante todo el ciclo vital de la persona.

Así mismo, interviene en todos los procesos psicológicos que afectan al aprendizaje, o que de éste se derivan, independientemente de su origen personal, grupal, social, de salud etc., responsabilizándose de las implicancias educativas de su intervención profesional y coordinándose, si procede, con otros profesionales.

1. EVOLUCIÓN DE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Hasta 1879, se aplicó el método filosófico para estudiar el aprendizaje. Sin embargo, ese año el fisiólogo alemán Wilhelm Wundt, sentó las bases de la psicología científica, estableciendo un laboratorio en la ciudad alemana de Leipzig, dedicado al estudio experimental de esta disciplina. Mientras tanto, otro pionero alemán, Herman Ebbinghaus, desarrollaba técnicas experimentales para el estudio de la memoria y el olvido, investigando por primera vez, y de forma científica, los procesos mentales

superiores. La importancia de este enfoque para la práctica cotidiana en las escuelas, sería reconocida de inmediato.

Al mismo tiempo, el filósofo y psicólogo estadounidense William James, fundó un laboratorio en la Universidad de Harvard, cuyo objetivo sería la aplicación de la psicología experimental, influido por las teorías del naturalista británico Charles Darwin, que le llevaron a investigar cómo se adapta el comportamiento individual a los diferentes medios. Este enfoque funcionalista, aplicado a la investigación del comportamiento, condujo a James a estudiar áreas donde el esfuerzo humano tuviera una aplicación práctica, como la educación. En 1899 publicó **“Charlas a los profesores”**, donde analizaba la relación entre la psicología y la enseñanza.

Uno de sus alumnos, Edward Lee Thorndike, es considerado el primer psicólogo de la educación. En su libro **“Psicología de la educación”** (1903), hacía un llamamiento a la divulgación única de investigaciones científicas y cuantitativas. Entre 1913 y 1914, publicó tres volúmenes donde estaban recogidas prácticamente todas las investigaciones científicas en psicología, relevantes para la educación. Thorndike hizo importantes contribuciones al estudio de la inteligencia y de la medida de las capacidades, a la enseñanza de las matemáticas, de la lectura y escritura, y a cómo lo aprendido se transfiere de una situación a otra. Además, desarrolló una importante teoría del aprendizaje que describe cómo los estímulos y las respuestas se conectan entre sí.

Sin embargo, la psicología educativa floreció en el seno del movimiento de educación progresista que comenzó a principios del siglo XX. La Gran Depresión, hizo que los psicólogos adoptaran una posición más conformista acerca del potencial para la mejora educativa. Desde comienzos de la década del 30 y hasta mediados de los 40, fueron muy pocos los investigadores que se dedicaron a los estudios empíricos en psicología educativa. Pero cuatro circunstancias modificaron esta situación: la II Guerra Mundial, el fuerte aumento de la natalidad en la posguerra, el movimiento de reforma de los planes educativos y la mayor preocupación por los niños discapacitados.

Durante la II Guerra Mundial, los psicólogos de las fuerzas armadas debieron solucionar problemas educativos más prácticos, aprendiendo a predecir, por ejemplo, quién podría ser mejor piloto o técnico de radio, y a enseñar habilidades complejas en poco tiempo (cómo pilotar un avión o cocinar rápidamente para grupos numerosos). Cuando la guerra terminó, muchos de estos psicólogos volcaron su interés en la evaluación psicológica y en la enseñanza educativa. Al mismo tiempo, las escuelas se llenaron por el fuerte aumento de la natalidad y los psicólogos educativos, se dedicaron a elaborar y evaluar materiales de enseñanza, programas de formación y tests de evaluación.

A finales de los 50, cuando los Estados Unidos entraron en plena competencia tecnológica con la Unión Soviética, los esfuerzos para poner al día, los programas educativos de la enseñanza estadounidense se incrementaron. Los psicólogos trabajaban junto con los matemáticos y científicos más destacados para adaptar y crear nuevas asignaturas y nuevos programas de educación. Además, se destinaron millones

de dólares de las reservas federales, para mejorar los resultados académicos de los alumnos discapacitados. Los psicólogos de la educación, se comprometieron profundamente con el diseño y evaluación de programas dirigidos a este objetivo.

En un principio, la psicología de la educación fue concebida como la aplicación a la educación de principios y teorías de otras áreas (psicología del aprendizaje, psicología general, del desarrollo, entre otras). Tampoco era demasiado correcta, la extrapolación de investigaciones del aprendizaje en animales, al ámbito humano. La investigación psicológica estaba alejada de los problemas prácticos de los docentes y trabajadores en el campo aplicado a la educación. Esta posición de dependencia o de extrapolación, se mantendría durante la primera mitad del siglo XX.

A partir de 1960, la psicología de la educación tuvo un gran desarrollo debido a diversos factores que empezaron a manifestarse en las sociedades más avanzadas: la expansión de la educación formal al conjunto de las poblaciones (clases sociales y segmentos de edad históricamente ignorados por los sistemas educativos), el auge del enfoque cognitivo, flexibilización de la investigación, el surgimiento de teorías del aprendizaje escolar, la amplitud de literatura especializada, etc. Contribuyeron a que la psicología de la educación alcance un estatus de disciplina con objetivos, programas de investigación y contenidos propios.

Hoy en día, la mayoría de las universidades y centros de enseñanza media-superior del mundo, exigen a sus profesores la asistencia a cursos especializados antes de empezar a ejercer.

2. RELACIÓN DE CIENCIA Y PSICOLOGÍA

La ciencia es el mejor camino para **obtener información**, pero no el único. Da una información más completa y mejor organizada, pero es provisional.

Se puede recibir información, a través de tres canales:

- La experiencia

Proporciona un conocimiento de la realidad cotidiana, por lo tanto es un conocimiento práctico basado en previsiones certeras, sobre lo que todo el mundo debería saber sobre las actividades básicas de la vida diaria. Es decir, la experiencia es lo que hacemos. Posibilita el trabajo diario en la vida social, y por eso, es de gran relevancia; sin embargo, a pesar de su importancia y utilidad, es una canal muy frágil, ya que no es sistemático, controlado, ni crítico.

- El razonamiento

La capacidad de razonar del ser humano, le permite superar la percepción inmediata y preguntarse por las causas de lo que vive. Este canal de información, es específico de los hombres.

El razonamiento puede ser de 3 tipos:

- Pensamiento deductivo: de lo general a lo particular, lo generamos con el razonamiento (Filosofía)
 - Pensamiento inductivo: de lo particular a lo general, lo desarrollamos con el sentido común
 - Pensamiento mixto: lo que se usa en la ciencia, y que puede partir de la teoría y de la experiencia
 - Sin importar en donde se comience, siempre se forman los siguientes ciclos de lo general a lo particular y de lo particular a lo general
- La investigación

Ciencia, es una forma de pensamiento racional que surge cuando el hombre pierde el miedo a la naturaleza, y es capaz de contemplarla y describirla. Se basa en la investigación. Pasos de la investigación:

- Plantearse una serie de interrogantes sobre la realidad (hipótesis)
- Recoger datos de la realidad (observar, experimentar)
- Interpretar los datos según las interrogantes planteadas
- Aplicarlos de nuevo a la realidad: observar, experimentar, demostrar, comprobar hipótesis, deducir de lo que hemos partido y llevarlo a la práctica

2.1. Características de la Ciencia

La Ciencia, es síntesis del conocimiento alcanzado por la experiencia y el razonamiento, y por eso, es el conocimiento más exacto de los tres; es el mejor, es el conocimiento más preciso, claro y extenso. Es el más exacto, porque permite responder al porqué de lo que se vive.

Lo más específico de la Ciencia, es que es sistemática y controlada, y da una información más completa y mejor organizada, pero es provisional; porque verdades demostradas en un momento histórico son descartadas o sustituidas por descubrimientos de épocas posteriores (por ejemplo, la concepción del origen del hombre propuesta por Darwin, que el sol gira alrededor de la tierra; corregida por Copérnico y que la tierra es cuadrada; corregida por Galileo). Por eso, las leyes que se definan, no deben ser nunca cerradas, sino abiertas a nuevas aportaciones.

Se pueden mencionar otras características de la ciencia, que se relacionan con la psicología, las cuales serán detalladas a continuación:

- Se va explorando progresivamente hacia lo desconocido

En Ciencia, se parte siempre de lo más sencillo y se avanza hacia lo complejo, por eso, al principio parece que una Ciencia o una investigación, se ocupa de cuestiones evidentes, pero es preciso no dar nada por supuesto, para no dar ningún paso en falso; cuando algo ofrece la más mínima duda, no se debe dar por válido y se deja el interrogante abierto para seguir investigando.

Ésta sin duda alguna, se presenta como dificultad para la psicología, por tener interrogantes abiertas desde hace siglos.

Otras dificultades que presenta la psicología, son las siguientes:

a) Relaciones filosóficas: el hombre siempre se ha interrogado acerca de sí mismo, y esas interrogantes, las ha respondido desde la filosofía o desde la experiencia

La Ciencia, debe ir paso a paso, y cuando la psicología se quiere hacer Ciencia, ya tiene su horizonte abierto (las preguntas que se han hecho ya tienen respuesta). La consecuencia, es que muchas respuestas no demostradas científicamente en psicología, se dan por verdaderas.

b) Diferencias interpersonales

c) Objeto de estudio: la persona (que se estudia por Método)

d) Cambia la sociedad y momento histórico

Las tres últimas razones son muy importantes, ya que al igual que las relaciones filosóficas, afectan a la psicología en cuanto a sus objetivos, en contextos determinados.

- ¿La Ciencia es neutra?

Esto supondría aceptar que el ser humano, personal y colectivamente, no es libre y no puede protagonizar la historia.

La ciencia es realizada por personas y siempre hay subjetividad. La ciencia no puede ser independiente del contexto social e histórico en el que se desarrolla, que en buen parte, es el resultado de los distintos modos de pensar de cada época, refleja unos determinados valores y busca predilección por una imagen concreta de la persona y de la sociedad. Siempre encontraremos que detrás de la ciencia, hay una ideología.

A pesar de esto, es muy frecuente la resistencia a los nuevos descubrimientos en función de las categorías mentales propias de cada época, y se tiende a rechazar todo descubrimiento que vaya en su contra; ejemplote ello es el de Galileo, cuando afirmaba que la tierra era redonda y no cuadrada.

Esto quiere decir, que la ciencia recoge la ideología de cada momento histórico concreto; además se investiga de manera predeterminada (es decir, con una finalidad

concreta) según el número y el rendimiento que se pueda sacar de ella, etc. Aceptar que la ciencia sea neutra, supondría aceptar que el hombre, personal y colectivamente, no es libre y no puede protagonizar la historia ¿por qué?: si la ciencia fuera realmente neutra, escaparía de todo control humano, y la naturaleza sería la primera protagonista de la historia.

CLASE 02

2.2. Métodos de Investigación Científica, utilizados en Psicología

Al momento de investigar en ciencia, el uso de los métodos y diseño de investigación, toman un papel fundamental. La utilización de éstos, dependerá de los tipos y complejidad de los problemas que se busca indagar. Sin embargo, en el campo de la psicología, los más utilizados son:

- Método experimental

La forma de realizar investigación en este tipo de método, consta de una serie de pasos que se detallan a continuación:

1. Manipular los factores que intervienen en un hecho, para localizar las causas:

Implica localizar las causas que hacen aparecer un hecho concreto, y que además, lo hacen cambiar.

2. Partir de una hipótesis, recoger datos y organizarlos:

- Siempre se comienza con una hipótesis, es decir, una suposición o una interrogante que contiene ya, una posible explicación. La hipótesis finalmente, hay que verificarla o negarla. Aquí, hay que relacionar dos o más variantes: una que es el efecto y se llama variable dependiente (V. D.); y otra, que es la causa y se llama variable independiente (V. I.); por ejemplo: ver escenas agresivas en televisión, influye en el comportamiento de los niños.
- Experimentar. Para esto, se manipula la variable independiente, es decir, la posible causa del hecho, de manera que a un grupo se le somete a dicha variable, y a otro no. El primer grupo, es el experimental y el segundo, es el grupo control.
- Recogida de datos, se recogen los datos necesarios.
- Organización, finalmente se organizan y se interpretan los datos, de la forma más objetiva posible.
- Verificación de hipótesis, finalmente se verifica o rechaza la hipótesis planteada.

3. Limitaciones, límites:

- Ética: existen situaciones de estudio en las que se prevé cuál podría ser el experimento a realizar, pero al trabajar con personas es imposible, ya que sería mayor el daño que el beneficio que se obtuviera con la información recogida.
- Naturaleza de los fenómenos: hay fenómenos o hechos, imposibles de “meter” en un laboratorio o de estudiar de manera manipulada.

- Método Correlacional

Este es otro método utilizado en psicología y contempla los siguientes pasos:

1. Observar repetidamente y cuantificar para hallar relaciones: busca descubrir las relaciones existentes en individuos y situaciones específicas. Aquí no existe manipulación, sólo se trata de observar y relacionar.

La observación es una de las acciones más comunes de la vida diaria, pero como método científico, no basta con cualquier observación; es un proceso que requiere atención, inteligencia y sobre todo, planificación y sistematicidad. La recogida de datos, debe ser lo más inmediata posible, ya que si pasa mucho tiempo, se pueden olvidar informaciones y la observación es menos confiable.

2. Sus tipos son:

- De laboratorio: consiste en crear una situación concreta en un laboratorio de psicología, de forma que se genere la conducta que interesa observar; para ello, se recogen los datos de varias personas, en una situación simulada, común a todos. De este modo, los datos se pueden comparar. (Laboratorio de psicología, cámara de Gesse, consiste en una habitación que por un lado es un espejo y por el otro, un cristal).
- De campo: se trata de observar la conducta directamente, en el ambiente natural en el que se presenta (sin crear la situación): esto puede hacerse de 2 maneras:
 - a. Que los observados no vean al observador.
 - b. Haciendo que el observador participe de las actividades que realicen los observados, sin influir en sus conductas, y sin que su presencia les incomode. A esto, se le llama observación participante.

3. Límites:

- No aporta causas: no entrega ningún tipo de información en lo referente a las causas y los efectos de los fenómenos, simplemente explica las relaciones que se establecen entre los diferentes factores.
- Dificultad en que la observación sea objetiva y a la vez realista. Para lograr mayor objetividad, la observación debiese realizarse en el laboratorio, lo que implicaría

una pérdida de espontaneidad. Para que sea real, lo más adecuado es acudir a la situación natural, con todos los inconvenientes que tiene.

- Estrategias de valoración

Informan sobre experiencias internas no observables externamente. Son los tradicionales tests, útiles para obtener información que no se puede ni controlar ni observar, es decir, obtener información de experiencias internas no observables directamente. Podemos encontrar tres tipos:

1. Cuestionarios. Vienen elaborados y dependen de varios factores:

- Las preguntas deben estar redactadas de forma simple y específica, para que el significado sea claro y no den lugar a interpretaciones diferentes. Si esto sucede, las respuestas no son comparables.
- Las preguntas no deben implicar, ni preferencia ni rechazo a las posibilidades de respuesta.
- Las preguntas deben evitar, que se respondan sin prestarles mayor atención.
- Las posibilidades de respuesta para cada pregunta, deben reflejar adecuadamente la amplitud de las posibles respuestas, las que idealmente deben entregar cinco posibilidades. Éstas permiten recopilar información sobre la manera de pensar y sentir, y el comportamiento de una cantidad considerable de personas, de manera rápida y económica.

2. Entrevistas. La información se recoge cara a cara y no a través de un papel; puede ser de dos tipos:

- Estructuradas: similares a los cuestionarios, pero orales, es decir, tienen preguntas definidas, sobre las cuales, se pueden presentar posibilidades de respuesta cerrada.
- Abiertas: el entrevistador va haciendo las preguntas que le parecen oportunas, según el curso de la conversación y el entrevistado responde abiertamente, con sus propias palabras.
- Los entrevistadores necesitan habilidades sociales específicas; deben saber generar un ambiente de calidez y comprensión, de modo que el entrevistado pueda entrevistarse con libertad. El buen entrevistador, debe saber cuándo escuchar y cuándo preguntar. Debe tener capacidad de empatía.

3. Test. Los test o pruebas psicológicas, son pruebas elaboradas para medir variables muy específicas.

Éstas pueden ser de inteligencia, enfermedad, salud mental, etc. Son pruebas específicas y muy variadas en su forma. Podemos encontrar de diferentes tipos, tales como, el cuestionario (preguntas con respuestas cerradas), el examen (preguntas para responder con libertad), pruebas manipulativas (puzzles), individuales o de grupo.

4. Estudio de casos

No es estrictamente científico, pero contribuye a la ciencia. Se trata de estudiar una situación excepcional. Sin embargo, el problema está en que no es generalizable, por lo que no es admitido por todos, como un método científico, aunque sí, puede ser considerado como un punto de partida para otras investigaciones.

El estudio de casos, es la recogida de información detallada sobre una persona o un grupo, a lo largo de un período de tiempo determinado. La información se puede obtener a través de varios métodos, como los ya mencionados.

Muchos psicólogos no consideran importante éste método, porque no permite la comprobación, es decir, el contraste con otros grupos; por lo cual, no se puede generalizar; pero es un método útil para la ciencia ya que:

- a. Permite formular ideas
- b. Posibilita estudiar personalidades poco corrientes
- c. Descubre las excepciones que confirman la regla
- d. Aporta información sobre sucesos íntimos o complejos, que es imposible conseguir por otros métodos
- e. Ofrece hipótesis, y futuras investigaciones científicas

A modo de conclusión, se puede mencionar que a pesar de todos los intentos de que la psicología sea considerada como una ciencia, sigue ocupando un lugar intermedio entre la ciencia y el sentido común, y esto, no sólo para los que no son psicólogos, sino también, para los propios especialistas.

Todos somos un poco psicólogos, pues contamos con la experiencia de nuestro propio comportamiento y el de los demás, pero no todos lo desarrollamos de una manera rigurosa y profesional.

Realice ejercicio nº1

3. FUNCIONES DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO

El profesional de la psicología educativa, interviene en el ámbito personal, familiar, organizacional, institucional, socio-comunitario y educativo, en general; con educandos, receptores del proceso educativo, y agentes educativos, intervinientes directa o indirectamente en el proceso educativo.

CLASE 03

a) Intervención ante las Necesidades Educativas de los Alumnos

El profesional de la psicología, participa en la atención educativa del desarrollo, desde las primeras etapas de vida, para detectar y prevenir discapacidades e inadaptaciones funcionales, psíquicas y sociales.

Específicamente, el psicólogo educacional, realiza la evaluación psico-educativa referida a la valoración de las capacidades personales, grupales e institucionales, en relación a los objetivos de la educación y al análisis del funcionamiento de las situaciones educativas. Para ello, trata de determinar la más adecuada relación entre las necesidades individuales, grupales o colectivas y los recursos del entorno inmediato, institucional o socio-comunitario, requerido para satisfacer dichas necesidades.

Además, ligado al proceso de evaluación, el especialista puede proponer y/o realizar intervenciones que se refieran a la mejora de las competencias educativas de los alumnos, de las condiciones educativas y contribuir al desarrollo de soluciones a las posibles dificultades detectadas en la evaluación.

b) Orientación, Asesoramiento Profesional y Vocacional

El especialista de esta área, promueve y participa en la organización, planificación, desarrollo y evaluación, de los procesos de orientación y asesoramiento profesional y vocacional, tanto en lo que respecta al apoyo y orientación de los alumnos, frente a las distintas posibilidades educativas o profesionales que se presenten, como en la elaboración de métodos de ayuda, para la elección de estrategias de aprendizaje y de toma de decisión vocacional. El objetivo general de estos procesos, es colaborar en el desarrollo de las competencias de las personas, en la clarificación de sus proyectos personales, vocacionales y profesionales, de modo que puedan dirigir su propia formación y su toma de decisiones.

c) Prevención

Incluye a todas aquellas acciones en las que el psicólogo o psicóloga educacional interviene, proponiendo la introducción de modificaciones del entorno educativo y social,

que eviten la aparición o atenúen posibles alteraciones en el desarrollo madurativo, educativo y social.

La prevención, se orienta a proponer las condiciones para un mejor desarrollo de las capacidades educativas, y también, a prevenir las consecuencias que puede generar la diferencia entre las necesidades educativas de la población y las respuestas que dan los sistemas sociales y educativos; incluye por un lado, acciones específicas para la prevención de problemas educativos concretos, como son la adaptación inicial a la escuela o la detección precoz de alumnos con necesidades educativas especiales, entre otros; y por otro, los aspectos de intervención desde las primeras etapas, mediante técnicas de estimulación y, ya en las etapas escolares, los procesos dirigidos a permitir a los alumnos, afrontar con progresiva autonomía y competencias eficaces, las exigencias de la actividad educativa.

Desde el enfoque preventivo, se contemplan intervenciones tanto en el asesoramiento dirigido a los agentes educativos (educadores, padres etc.), como en el desarrollo de programas específicos: educación para la salud, educación afectivo-sexual, prevención de las drogo-dependencias, y de proyectos relacionados en general, con la transversalidad (educación de valores, educación no sexista, etc.).

d) Intervención en la mejora del Acto Educativo

Las funciones ligadas a esta intervención, pretenden la adecuación de las situaciones educativas, a las características individuales y/o grupales (evolutivas, cognitivas, sociales etc.) de los alumnos y viceversa. Estas funciones, se realizan a través de asesoramiento didáctico, de la organización y planificación educativa, de programación del asesoramiento y actualización del educador; y en general, se refieren a la intervención sobre las funciones formativas y educativas que se realizan con el alumno.

El psicólogo presta apoyo y asesoramiento técnico al educador, tanto en su actividad general de adaptación de la programación a las características evolutivas psico-sociales y de aprendizaje de los alumnos, organización del escenario educativo, métodos de enseñanza-aprendizaje, niveles de concreción curricular, aplicación de programas psico-educativos concretos; como en su actuación educativa, con alumnos que presentan necesidades y/o situaciones educativas especiales, que requieren adecuaciones curriculares y programas individuales, actuaciones compensatorias, diversificaciones y en general, procedimientos de atención a la diversidad.

Igualmente, colabora en la formación permanente del docente, entregando apoyo didáctico y aportando sus conocimientos profesionales, sobre las áreas evolutivas, cognitivas, afectivas, comportamentales, psicosociales e institucionales.

También son objeto de la intervención del psicólogo educacional, los fenómenos institucionales que configuran los centros educativos: la relación entre los objetivos y las formas organizativas con el funcionamiento real, la mejora eficaz de las relaciones entre los componentes de la institución educativa, etc. Así, presta su colaboración y apoyo técnico en la elaboración y desarrollo de proyectos educativos de centro, de proyectos de

innovación curricular, integración y atención a la diversidad, nuevas tecnologías de compensación y apoyo educativo, etc., contribuyendo además, en los cambios organizativos y metodológicos requeridos por estos proyectos, en la línea de hacer competentes a las propias instituciones, en la realización de los fines que se proponen.

e) Formación y Asesoramiento Familiar

El psicólogo actúa, promoviendo y organizando la información y formación con los padres, en una línea de apoyo al desarrollo integral de sus hijos. Realiza la intervención para la mejora de las relaciones sociales y familiares, así como la colaboración efectiva entre familias y educadores, promoviendo la participación familiar en la comunidad educativa, y en los programas, proyectos y actuaciones que el profesional de la psicología educativa desarrolle.

f) Intervención Socioeducativa

En este sentido, el especialista participa en el análisis de la realidad educativa, y de los factores sociales y culturales que influyen en el proceso educativo de la comunidad concreta; interviene en la prevención socioeducativa, impulsa la cooperación y coordinación de los servicios, instituciones y organizaciones sociales del entorno. En resumen, se involucra en las relaciones entre las actividades educativas y la comunidad donde tienen lugar, así como en los factores sociales y culturales, que condicionan las capacidades educativas.

También puede participar en el diseño de planes de intervención comunitaria en el ámbito territorial, promoviendo criterios metodológicos, procesos de implantación, sistemas de evaluación etc.

El psicólogo puede asesorar técnicamente a los responsables de la toma de decisiones de planificación y actuación, a partir de su pronunciamiento especializado y de su aplicación al análisis y estudio del sistema educativo, en una línea de mejora de la atención educativa.

g) Investigación y Docencia

La investigación, incluye las actividades para el análisis y reflexión sobre el propio trabajo; la mejora y actualización de su competencia técnica, la profundización y extensión de la teoría y los procedimientos propios de la psicología de la educación.

La docencia que realizan los profesionales de la psicología educativa, está orientada a difundir su conocimiento entre los demás profesionales de la educación, los grupos sociales implicados en ésta, los propios psicólogos y estudiantes de psicología y otros colectivos profesionales.

Realice ejercicio n°2

II. PSICOLOGÍA DE LOS COMPONENTES DEL ÁMBITO EDUCATIVO

La educación está conformada por diferentes agentes educativos, los cuales están constantemente interactuando. Desde la visión de la psicología educacional, los componentes de este sistema son: el escolar, el educador, el currículo y la familia. Todos ellos, de vital importancia para que este proceso se lleve a cabo.

1. EL ESCOLAR

La escuela ocupa un lugar central en la vida de los niños. Su experiencia en ella, afecta y se ve afectada por cada aspecto de su desarrollo cognoscitivo, físico, social y emocional. Con todo, a menudo los profesionales en el cuidado del niño y los educadores, se muestran en desacuerdo sobre la forma como la escuela puede mejorar el desarrollo de los niños, como puede verse en los grandes cambios de la teoría educativa durante las últimas décadas.

1.1. Tendencias Recientes en la Educación

Puntos de vista en conflicto, junto con hechos históricos, han llevado a cambios importantes en cuanto a la teoría y práctica educativa, durante el siglo XX. El currículo tradicional centrado en lectura, escritura y matemáticas, fue el primer camino hacia los métodos “centrados en el niño”, que se enfocaron en los intereses de los pequeños y luego, a finales de la década de los cincuenta, hacia un énfasis en las ciencias y en las matemáticas para superar la ventaja soviética en la carrera espacial. Durante los turbulentos años sesenta, los estudios rigurosos se reemplazaron con el aprendizaje dirigido por el estudiante en “aulas de clase abiertas”, en donde los niños participaban en diferentes actividades y los maestros servían de “facilitadores” del proceso. Los estudiantes de secundaria, tomaban más cursos electivos y por iniciativa propia; después, a mediados de la siguiente década, un descenso en los puntajes de los estudiantes de educación secundaria en pruebas de aptitud escolar, llevó a las escuelas de regreso a las áreas “básicas”.

Hoy en día, muchos educadores se oponen a este regreso y, por el contrario, recomiendan enseñar con el método que se basa en el interés natural y el talento de los niños: enseñar a leer y escribir por ejemplo, en el contexto de un proyecto de estudios sociales o enseñar conceptos matemáticos en el estudio de la música. Fomentan el uso de proyectos de cooperación, experiencia manual, utilización de materiales concretos para resolver problemas y una estrecha cooperación padre–maestro.

Es así, que actualmente nos encontramos frente a un escolar **protagonista** en el sistema educativo, donde el interés se centra en los aprendizajes. De esta forma, el alumno debe comprometerse en su propio aprendizaje y trabajar en forma cooperativa, para lo cual deberá ser crítico; reflexivo y tener capacidad para resolver problemas, entre otras habilidades. Desde este punto de vista, el aprendizaje no se garantiza mediante requisitos académico administrativos, sino brindando libertad para que los alumnos se constituyan en **protagonistas conscientes, activos y responsables de sus aprendizajes**.

CLASE 04

1.2. Factores que Influyen en el Desempeño Escolar

En el presente material de estudio, se detallan algunos de los aspectos más importantes que influyen en cómo se desenvolverán los alumnos en los establecimientos educacionales, con el fin de tener una visión más clara acerca de cómo se pueden potenciar efectos positivos en los educandos.

- Autoestima y autoconcepto

Cabe, en primer lugar, hacer una distinción entre lo que se entiende por **Autoestima** y lo que se entiende por **Autoconcepto**. El autoconcepto, se refiere a las cogniciones que el individuo tiene conscientemente acerca de sí mismo. Incluye todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran e incluyen lo que el individuo concibe como su yo. También se suele definir autoconcepto, como la imagen que tenemos de nosotros mismos en las dimensiones cognitiva, perceptual y afectiva.

De lo anterior, se desprende que el autoconcepto, tal como su nombre lo indica, viene a ser un concepto, una percepción que tienen los individuos de diversos aspectos de sí mismo. La autoestima en cambio, se entiende como la valoración positiva o negativa que el sujeto hace de su autoconcepto, incluyendo las emociones que asocia a ellas y las actitudes que tiene respecto de sí mismo. Es decir, el autoconcepto vendría a ser el referente de la autoestima de un sujeto.

- Autoconcepto académico

De particular importancia dentro de la investigación concerniente a la relación entre autoestima y rendimiento, es el estudio del autoconcepto académico. Este constructo, se ha definido como “la parte de sí mismo que se relaciona más directamente con el rendimiento académico y que aparentemente, sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento en la escuela y que juega un rol fundamental en la determinación del rendimiento académico del estudiante” (Arancibia, Maltes y Álvarez, 1990; 15).

- Dimensiones del autoconcepto académico

Distintos autores, han identificado diferentes dimensiones en el autoconcepto académico. Otros, distinguen desde la perspectiva de las conductas presentadas por el alumno hasta las siguientes dimensiones en el autoconcepto académico.

- 1) Relaciones con otros. Se refiere al nivel de confianza y aprecio del estudiante por otras personas. En su nivel óptimo, implica un niño identificado con su contexto escolar, amistoso, espontáneo y tolerante a la frustración y rabia.
- 2) Asertividad. Es el sentido de control que experimenta el niño sobre lo que ocurre en la clase. Conductualmente, se manifiesta en acciones donde el alumno expresa honestamente los propios sentimientos y usa sus derechos sin negar los de los demás. Incluye la habilidad de expresar sentimientos positivos, afecto y amor. Una alta asertividad, implica que el niño está dispuesto a enfrentar la autoridad y hacerse escuchar, defiende su propia identidad personal y exige reconocimiento.
- 3) Compromiso. Se refiere a la confianza en el propio potencial. Un alto compromiso, indica interés en la originalidad, creatividad y disposición al riesgo. Esta cualidad se observa con escasos refuerzos extrínsecos, ya que el individuo, está interesado y motivado y la actividad misma, es un refuerzo positivo para él.
- 4) Enfrentamiento de situaciones escolares. Indica la confianza que tiene el niño en las propias habilidades académicas. Una alta puntuación, revela interés e involucramiento por lo que ocurre en el aula, satisfacción con el propio trabajo y buen cumplimiento de las metas académicas en general.

Realice ejercicio n°3

1.3. Relación entre Autoconcepto Académico y Rendimiento Escolar

Hoy en día, existe gran cantidad de evidencia que indica una relación positiva entre los niveles de autoestima y autoconcepto, y el rendimiento escolar. Los niños con mejor autoconcepto académico, son quienes tienen también un mejor rendimiento. Así por ejemplo, tenemos que, en un estado del arte realizado por Vélez (1993), sobre factores asociados al buen rendimiento académico, la autoestima apareció con una relación positiva significativa con el rendimiento, en 7 de los 14 estudios revisados. Sin embargo, los múltiples estudios realizados al respecto, se cuidan de señalar una dirección causal; aunque es posible que un desarrollo afectivo bueno, eleve el rendimiento de los escolares, también es razonable pensar que un niño con buen rendimiento, tendrá más probabilidades de tener un autoconcepto elevado. Lo anterior, ha dado origen a dos enfoques opuestos en el estudio del autoconcepto académico (Helmke y van Aken, 1995).

- Modelo de desarrollo de Habilidades

Por una parte, se tiene el enfoque de desarrollo de habilidades (Helmke y Van Aken), que sostiene que los éxitos relacionados con el logro académico influyen en el autoconcepto a través de varios mecanismos, particularmente, por medio de la evaluación de los otros significativos (por ejemplo, profesores y padres). Así, este enfoque sostiene que el autoconcepto académico es fundamentalmente, el resultado del rendimiento pasado, más que causa del rendimiento posterior.

- Modelo de Autopromoción

Una posición opuesta a la anterior, está representada por el modelo de autopromoción, que afirma que el logro académico no depende sólo del logro académico anterior del alumno, sino que el autoconcepto académico contribuye significativamente en su predicción. Por ejemplo, un concepto alto relativo a la propia habilidad académica, puede ser una condición favorable para la iniciación y mantención del esfuerzo en situaciones de aprendizaje y de desempeño (Helmke, 1992, citado en Helmke y Van Aken, 1995). En cambio, los estudiantes con un autoconcepto bajo, pueden evitar las situaciones de aprendizaje que podrían amenazar su autoconcepto, presentando así, un esfuerzo menor en la escuela. Esto es fuertemente apoyado por la evidencia empírica proveniente de la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1977), la cual plantea que los esfuerzos que una persona haga para obtener un determinado logro, se relacionan entre otras cosas, con la percepción que esa persona tiene de que podrá ejecutar las acciones que la conducirán a un resultado deseado. Así, si un sujeto no se siente capaz en una determinada situación, limitará sus esfuerzos a un mínimo, reduciendo su rendimiento y probabilidades de éxito.

1.4. Contexto Escolar y Desarrollo de la Autoestima

Hasta aquí se ha analizado la evidencia en favor y en contra de la hipótesis de que la autoestima (autoconcepto académico, específicamente), afecta el rendimiento de los escolares. Pero la autoestima y autoconcepto no sólo son importantes en la predicción del rendimiento, sino que juegan un rol fundamental en la salud mental y buen desarrollo afectivo de los escolares. Sin duda, la experiencia escolar será un factor determinante para el desarrollo de la autoestima, dado el gran impacto de las experiencias de rendimiento escolar tanto en el niño como en su familia. Según Milicic (1995), la experiencia escolar determinará en forma importante el bienestar socioemocional de un niño y tendrá efectos significativos durante la vida adulta de éste.

De aquí la importancia de evaluar cómo el contexto escolar afecta al desarrollo de una autoestima positiva o negativa en los niños, analizando el tema de si las condiciones actuales de los sistemas escolares, fomentan o no una autovaloración positiva en los niños. Para ello, es útil analizar, en primer lugar, cuáles son los factores que inciden en el autoconcepto a lo largo del desarrollo.

- Desarrollo de la autoestima y autoconcepto

Aunque las investigaciones concernientes a la autoestima son numerosas, pocas de ellas analizan la autoestima desde el punto de vista evolutivo. En su lugar, los estudios evolutivos suelen centrarse más bien en el desarrollo del concepto de sí mismo que en el desarrollo de las evaluaciones de sí mismos, que hacen los sujetos. Sin embargo, estos estudios proporcionan algunas luces interesantes, con respecto a qué aspectos son más importantes en el juicio que los sujetos hacen de sí mismos en distintas edades.

Damon y Han (1982) hacen una revisión de estudios sobre este tema, destacando diversas dimensiones de la autopercepción, que varían a lo largo de la infancia y adolescencia. Así por ejemplo, estos autores señalan algunos estudios que indican que el concepto de sí mismo, se desplaza durante la infancia desde un locus físico, hacia un locus psicológico (Broughton, 1978, Selman, 1980, ambos en Damon y Han, 1982). Así, durante los primeros años escolares el aspecto y características físicas, cobran principal importancia en la evaluación que los niños hacen de sí mismos. Dentro de esta concepción fisicalista de sí mismo, caben incluso las acciones que son típicas del individuo. Por ejemplo, un niño podría describirse a sí mismo haciendo una lista de las acciones que ejecuta usualmente, como por ejemplo, andar en bicicleta (Damon y Hart, 1982).

Un descubrimiento especialmente interesante, es el que señala que esta focalización en la actividad como elemento de autoevaluación, sufre un cambio de lo absoluto a lo relativo hacia los 7 años (Ruble, 1983). Así, a los 7 años los niños se describen en relación a una comparación entre lo que hacen y lo que hacen otros, por ejemplo, diciendo que ellos conducen mejor su bicicleta que otro niño. Ruble, interpreta esto como un cambio de foco desde las acciones habituales del sí mismo, hacia las competencias del sí mismo.

- Desplazamiento del foco del autoconcepto hacia la competencia en la edad escolar

Si se analiza desde este punto de vista, lo que ocurre con un niño de 7 años, ya inserto en el sistema escolar, el foco de su autopercepción se va desplazando gradualmente desde las cosas que suele hacer, hacia aquellas cosas en las que es bueno. Combínese este conocimiento, con el hecho de que las dos maneras principales de evaluar los niveles de competencia en la escuela son a través de la evaluación del profesor y a través de la comparación con otros niños, es decir, dos factores externos al propio niño. Así, con el ingreso a la escuela, el origen de la percepción de sí mismo, se desplaza desde la propia percepción, a la percepción que los demás tienen de sí mismo.

Esto es concordante con el análisis que hace Erik Erikson (1979), en su teoría del desarrollo psicosocial, de la forma en que el ingreso a la escuela puede afectar la autopercepción del niño. Según este autor, en la edad escolar, se oponen en el niño las fuerzas de la industria y la inferioridad. Por una parte, el niño se ve impulsado a poner en práctica las habilidades adquiridas en la práctica escolar, pero siempre enfrentando el miedo de sentirse inferior que el resto de sus compañeros. En esta edad, es cuando el niño comienza a tener mayores parámetros de comparación con niños de su edad y esto puede provocar un efecto determinante en su autoestima. El niño se compara

constantemente, con sus semejantes y va adquiriendo, en base a su desempeño dentro del grupo, un sentimiento de competencia para enfrentar las tareas escolares, o bien, un sentimiento de inferioridad y de incapacidad para salir victorioso de la situación o crisis escolar. En este último caso, lo que se producirá será una actitud de inercia, donde el niño va poniendo cada vez menos interés en las tareas escolares, puesto que ha perdido la confianza en que será capaz de salir victorioso de ellas.

CLASE 05

- Dificultades de Aprendizaje y Autoestima

Esta actitud de inercia, se ve con especial claridad en el caso de los niños con dificultades de aprendizaje. Peral, Vayan y Donahue (1980), afirman que los niños con dificultades de aprendizaje, presentan una autoestima disminuida por efecto de las experiencias repetidas de fracaso. Asimismo, Milicic (1995), ha encontrado que los estudiantes con dificultades de aprendizaje, difieren en autoconcepto, atribuciones y persistencia de sus pares sin dificultades. Al parecer, habría evidencia para sugerir que un bajo autoconcepto puede llevar a atribuciones académicas desadaptadas: creencia en que el éxito se debe a causas externas y los fracasos, son debidos a la falta de habilidad. Se podría predecir entonces, que los niños con dificultades en el aprendizaje, probablemente no persistirán al enfrentar dificultades académicas.

- Desarrollo de la autoestima positiva en la escuela

En vista de la numerosa evidencia, que señala a la escuela como uno de los factores predominantes en la formación del autoconcepto y autoestima a partir de cierta edad, es factible plantear la necesidad de que la institución escolar, asuma su responsabilidad en fomentar una buena autoestima en los niños. Maris (1993), señala los siguientes aspectos generales, que debe tomar en cuenta la escuela a la hora de atender a la necesidad de autoestima de sus alumnos:

- Orientación hacia la progresiva construcción de una personalidad autónoma, tomando conciencia de la importancia del desarrollo de un locus de control interno.
- Planificación de estrategias docentes, que requieren de la participación activa de los alumnos y a la vez, que controlen el proceso de aprendizaje.
- Proponerse como objetivos educativos, la formación de hábitos relativos al trabajo intelectual; hábitos que a su vez comprometen y exigen la esfera volitivo-valorativa, íntimamente ligada a la toma de conciencia de los propios logros y dificultades, involucrados en el proceso de aprender.
- Todo esto, implicaría colocar en el centro del proceso educativo al sujeto, como centro consciente y autónomo.

1.5. Programas de Desarrollo de la Autoestima en la Escuela

Diversos autores, han desarrollado programas destinados a orientar a los profesores acerca de la forma en que es posible brindar a los alumnos experiencias útiles para el desarrollo de una buena autoestima. A continuación, revisaremos dos de ellos: el programa propuesto por Reasoner (1990) y el programa de desarrollo de la autoestima, propuesto por Haeussler y Milicic (1995).

Programa de desarrollo de la Autoestima de Reasoner (1990)

Reasoner, plantea que un ambiente positivo para la autoestima, es aquél que genera básicamente cinco tipos de sentimiento: sentimiento de seguridad, sentimiento de identidad o autoconcepto, sentimiento de pertenencia, sentimiento de propósito y sentimiento de competencia personal. Para la construcción de cada uno de ellos, el autor propone ciertos roles o actitudes que el profesor debe asumir en la sala de clases.

1) Sentimiento de Seguridad y Confianza

- Establecer exigencias y límites realistas. Además de ser realistas y posibles de ser logrados por los niños, estas exigencias y límites deben ser claramente especificados desde un principio. De lo contrario, los alumnos no podrán cumplirlas, el profesor se sentirá decepcionado y los estudiantes, en consecuencia, frustrados y resentidos con él.
- Establecimiento y aplicación consistente de las reglas. La aplicación inesperada o injusta de un castigo o una recompensa, causa confusión y desconcierto en los niños, así como resentimiento hacia la autoridad. Por ello, es importante que los profesores (y adultos en general), establezcan claramente, en qué contexto se aplicarán las reglas y en cuáles no.
- Estimular el autorespeto y la responsabilidad. Al velar por el cumplimiento de las leyes, es necesario hacerlo sin causar resentimiento en los niños. Una forma de hacer esto, es favoreciendo el autocontrol y la autodisciplina. Se puede lograr, por ejemplo, mediante listas de responsabilidades que los niños puedan chequear por sí mismos, o llamando la atención acerca de un comportamiento indebido antes de aplicar la sanción, para dar al niño la oportunidad de corregirse. El uso de las “consecuencias naturales” también es de utilidad para favorecer el cumplimiento de reglas sin resentimiento. Esto consiste en dejar que los niños se percaten de las consecuencias que siguen naturalmente a sus actos.
- Estimular la confianza. Cumplir las promesas que se hacen a los niños, apoyarlos cuando lo necesitan, explicar claramente cuando no se puede cumplir lo prometido,

son formas de favorecer la confianza de lo pequeños en los adultos. Por otra parte, darles la oportunidad de probar lo que son capaces de hacer por sí solos, les proporciona la sensación de que se confía en ellos y esto favorece su autoconfianza.

2) Sentimiento de Identidad o Autoconcepto

- Proporcionar retroalimentación. Un factor en la formación del autoconcepto, lo constituye la reacción de los otros frente al niño y sus conductas. Para saber si ha hecho algo correcto o bien, un niño depende en gran medida de la reacción de los otros. La naturaleza de esta retroalimentación, determinará en parte su sentimiento de identidad.
- Reconocer las fortalezas del niño. Repetidas expresiones acerca de cómo el niño “es” o lo que “siempre hace”, tendrán un efecto poderoso en su autoestima. Si a un niño se lo tilda de “el problemático” o “lento” por ejemplo, se le dificulta percibirse de otras formas y se ignoran sus aspectos positivos. Las cualidades positivas de los niños, generalmente se dan por sentadas: no se las destaca ni premia, porque se supone que “así es como debe ser”. Es necesario recordarle al niño, que tiene estas características buenas y que se le valora por ello.
- Demostrar amor y aceptación. Los niños necesitan sentir que se los quiere y acepta por lo que son; esto no implica aceptar todo lo que hagan y permitirles cualquier conducta: implica demostrar que se los ama pese a sus “errores”. En el ambiente de la sala de clases, es necesario relacionarse con ellos como individuos, demostrándoles respeto y cariño.
- Ayudar a los estudiantes a evaluar sus fortalezas y debilidades. Es necesario ayudar al niño a tener una imagen más realista de sus debilidades y fortalezas. No es bueno ocultar o negar las debilidades del niño, pues esto mina su confianza en el adulto. Más bien, hay que establecer con claridad qué es lo que implican esas debilidades y dejar claro, que se lo quiere pese a ellas.

3) Sentimiento de Pertenencia

- Crear un ambiente apropiado. Un ambiente apropiado para obtener sentido de pertenencia, es aquel donde se aceptan y valoran diversos tipos de persona y de características. Cuando se enfatiza y valora un sólo tipo de persona, los niños que no calcen con esa imagen, no se sentirán verdaderamente parte del grupo. El profesor debe incentivar en sí mismo y los niños, la mutua aceptación y la valoración de diversos intereses, actividades y habilidades, así como destacar las similitudes entre los niños pertenecientes al grupo.
- Explorar las responsabilidades que conlleva la pertenencia a un grupo. Se debe ayudar a los niños a funcionar como miembros de un grupo. Junto con aprender a valorarse a sí mismos, los niños aprenden paulatinamente a respetar y valorar a los otros, y descubren que formar parte de un grupo, implica una cierta responsabilidad

por el bienestar de los demás miembros. Se debe favorecer el desarrollo del sentido de justicia al interior de un grupo y enseñarles a los niños a equilibrar sus necesidades con las de los demás. Incentivar la aceptación e inclusión de los estudiantes en el grupo. El profesor puede lograr esto, estimulando la empatía en el grupo, para que comprendan cómo se sienten los niños aislados, o bien, ayudando a estos últimos, a destacar sus características positivas frente al grupo. Además, la instrucción directa en ciertas habilidades sociales, puede ayudar en algunos casos.

4) Sentido de propósito

- Comunicar las expectativas. Los niños parecen rendir mejor cuando saben lo que los adultos esperan de ellos. Sin embargo, estas expectativas deben comunicarse con cuidado, o de lo contrario podrían producir angustia o frustración en los niños, si perciben que van más allá de sus capacidades. Es mejor si se expresan las expectativas en términos generales, que si se exigen logros específicos, ya que en este último caso, hay mayor probabilidad de fracasar. Los desafíos y los contratos son buenas formas de ayudar a los niños a fijar expectativas y cumplirlas.
- Estimular la confianza. La comunicación de las expectativas, da al niño la sensación de que se confía en su capacidad para cumplirlas. Toda vez que se demuestre y exprese al niño que se confía en él, se estará estimulando su autoconfianza.

5) Sentimiento de Competencia

- Ayudar a los estudiantes a tomar decisiones y hacer elecciones. El adulto debe aprender a no intervenir completamente en las decisiones del niño, a no tomarlas por él, esto sólo aumentará la dependencia del pequeño. En cambio, debe asumir el rol de señalarle al niño todas las alternativas disponibles, mostrarle las implicancias de cada una y, cuando corresponda, alentar al niño a probar varias alternativas antes de escoger una, alentándolo durante la realización de tareas. El adulto puede apoyar al niño, ayudándolo a evaluar y analizar el progreso que está realizando y, si tiene alguna dificultad, ayudándolo a identificarla y analizarla. La alabanza y el reconocimiento de los progresos que se están logrando, refuerzan el sentido de competencia del niño.

CLASE 06

6) Motivación y rendimiento escolar

Como se ha visto en lo que va del capítulo, los afectos asociados a las situaciones de aprendizaje, parecen ser de gran relevancia para el desempeño de los estudiantes en dichas situaciones. Como lo demuestran los estudios sobre autoestima y autoeficacia, los niños con buen rendimiento muestran una actitud positiva y confiada frente a las tareas de aprendizaje. Un tercer rasgo que los niños de buen rendimiento suelen exhibir, es un alto compromiso emocional y conductual con la tarea. Esto último, ha podido relacionarse con

una alta motivación por el aprendizaje. Gage y Berliner (1988), describen tres maneras como la motivación afecta el aprendizaje:

- La motivación define lo que constituye un refuerzo: según sus intereses y motivos, distintas personas considerarán como valiosas distintas cosas, por lo tanto, lo que constituye un buen “premio” o refuerzo, depende de cada persona.
- La motivación explica la orientación a objetivos: cada secuencia de conductas está dirigida a un fin. La motivación de una persona, contribuye a explicarnos la razón por la cual esa persona se involucra en dicha secuencia de conductas.
- La motivación determina la cantidad de tiempo que se invierte en diferentes actividades: uno de los hallazgos más certeros en su estudio, es la relación positiva entre la motivación por un determinado tema y el tiempo invertido en el estudio de ese tema. Como sabemos, el tiempo y esfuerzo invertido en una tarea es, a su vez, uno de los predictores del desempeño en la tarea.

2. EL EDUCADOR

Durante mucho tiempo, se afirmó que todo proceso de enseñanza se basaba en la figura del profesor. Esa visión, hizo que la enseñanza lograra autonomía sobre el aprendizaje, y algunos “métodos” didácticos, pasaron a utilizarse de manera indistinta, como si su eficacia garantizara el aprendizaje de todos. En la actualidad, esa concepción está totalmente superada.

Hoy en día, existe una visión contraria; se capta la importancia de la asociación de la eficiencia de la enseñanza con la comprensión de cómo se procesa lo aprendido, y se descubre que, sin el aprendizaje, la enseñanza no se consume. Esa posición destaca el valor de la perspectiva constructivista del aprendizaje y vuelve a definir la función del profesor, no ya como un informador que, poseyendo el conocimiento, lo transmite a los alumnos, sino como un eficaz colaborador de ese alumno, que le lleva a tomar conciencia de las necesidades planteadas por la sociedad, en la elaboración de sus conocimientos, basándose en lo que ya conoce. La función del profesor, es conocer cómo se imparte el aprendizaje para estimular, a partir de los contenidos aportados por el ambiente y por el entorno social, las diferentes inteligencias de los alumnos y hacerles aptos para resolver problemas o, quién sabe, crear “productos” válidos para su época y cultura.

Esta nueva definición de la función del educador, expresa la certeza de que su función social, mucho más que antes, es primordial para la humanidad y que su misión se identifica con la garantía de la creación de un ser humano mejor y, por tanto, mucho más digno. A su vez, este nuevo rol, nos causa la angustia de indagar si al no tener debidamente estimuladas todas sus inteligencias, el profesor será capaz de transformarse en un estimulador de múltiples inteligencias.

Es evidente que el profesor no puede confiar ciegamente en su intuición; es más importante que estudie y aprenda, que practique y divulgue sus experimentos, que tenga una mente analítica para acompañarles y para notar la progresión de sus resultados y que, ante todo, sepa que las modificaciones en el estímulo de las inteligencias múltiples, sólo es viable con un programa para su estimulación.

El profesor actual, debe necesariamente educar sobre la base de los siguientes conceptos:

- Singularidad: hoy vemos más que nunca, la imperiosa necesidad de una educación que debe tener como centro a la persona del alumno, que es singular, o sea, único e irrepetible, diferente a los demás. La singularidad implica separación y distinción, no sólo numérica, sino también cualitativa. Este alumno tiene su personal manera de buscar la información, buscar los patrones mentales, extraer el significado, hacer los procesos mentales, formar nuevos modelos y utilizar lo aprendido de manera inteligente y creativa. Se le deben dar oportunidades para demostrar su superioridad frente a las cosas. Desarrollar la madurez de la persona significa, para Víctor García Hoz, “Darle los medios para desarrollar la máxima capacidad para dominar el mundo de las realidades materiales y para hacer más eficaz la solidaridad humana,” Desde este punto de vista, el ser humano necesita de su capacidad creadora, por lo que se deben proveer espacios para el desarrollo de la creatividad y la imaginación.
- Autonomía: la madurez de un ser humano, se manifiesta cuando es capaz de decidir lo que debe y no debe hacer, desarrollando la voluntad y controlando sus emociones para el logro efectivo de sus objetivos. Por esto, es fundamental desarrollar la autonomía, logrando que la vida de cada día en el aula sea de “Libertad de”, con ausencia de toda coacción, y con claros procedimientos para ir logrando gradualmente la independencia y la capacidad de gobierno de sí mismo. Para llegar a la “Libertad para”, se deben dar varias oportunidades para aprender a elegir, con trabajos que contemplen el desarrollo de las inteligencias múltiples y que comprometan el desarrollo de todo el cuerpo y la mente. Es necesario que el alumno se haga cargo de su propio aprendizaje, para lo cual tiene que vivir éste como propio, como un deber que tiene sentido y que le da la satisfacción de lo que Víctor García Hoz ha llamado: “La obra bien hecha”.
- Apertura: el ser humano a pesar de poseer un componente individual, tiene necesidad de apertura hacia los otros. La influencia de una enseñanza que contempla la potencialidad del individuo, continúa hasta nuestros días manifestada en aulas en donde los bancos, están separados unos de otros y en donde los trabajos se realizan individualmente. Este pensamiento olvidó que la singularidad tiene su complemento en la solidaridad, que se manifiesta en la colaboración generosa. En el mundo globalizado, que incluye la diversidad, es imperiosa la necesidad de educar para la colaboración en donde cada uno pueda aportar con lo mejor de sí mismo para el logro de los objetivos en común. En este clima solidario, algunos alumnos ayudarán a otros, considerándose esto, un elemento muy

importante para el desarrollo de la inteligencia Interpersonal. La empatía, la percepción de los sentimientos del otro, la generosidad y apertura de espíritu, las relaciones de amistad, de compañerismo, de liderazgo y de autoridad, resumen algunas de las condiciones ineludibles para el “encuentro”.

2.1. Rol del Educador

La calidad de las relaciones interpersonales entre el educador y sus alumnos, son las llaves de entrada para crear un ámbito compatible para el desarrollo pleno de las personas. Del autoritarismo y la rigidez del aula, pasamos a la permisividad y cultura “Light”. El ámbito para aprender, debe ser de modelos adultos confiables, con autoridad firme, sin amenazas, que considere a todos los alumnos como personas dignas de respeto y promueva lo mejor de cada uno. Entre toda la comunidad, se debe lograr indefectiblemente un ámbito en donde se viva en y para los valores, en donde se piense la vida y se imponga la verdad y el encuentro.

La responsabilidad del adulto es muy grande. Los niños y adolescentes crean su identidad a partir de los modelos de adultos que los rodean. Por esto, es importante la identificación con personas “sanas”; es importante la coherencia de actitudes y actos. Los educadores muchas veces diagnostican los problemas de los alumnos, y saben qué exigirles, pero fallan en el diagnóstico de sus propias actitudes. Conocer las emociones y debilidades para actuar sobre ellas, requiere un gran esfuerzo, pero es un deber del educador. El adulto debe reflexionar acerca de la exigencia, desde su rol de profesor, comenzando por reflexionar acerca de su modo de pensar, debe replantearse la forma de pensar los resultados y ser exigente consigo mismo, antes de modelar exigencias para los con los alumnos.

La inteligencia interpersonal requiere de empatía; ésta, muestra una auténtica preocupación por el otro, escucha, es sensible, genera paciencia, cooperación y comprensión. Es importante crear espacios, en donde se vivencien valores, ya que de esta forma, el docente podrá resolver problemas y crear con entusiasmo, soluciones a las dificultades, asumiendo su **libertad** responsable y logrando altos resultados de calidad para todos sus alumnos. Será así, un modelo de valores y esperanza, creando un ámbito en su aula donde es “bueno vivir”, como los señala Julio Cesar Labaké en “Juventud y Cultura de la vida”.

“Para lograr una persona que tenga la inteligencia de saber vivir, se debe reforzar la aptitud interrogativa, el uso correcto del lenguaje, citando las fuentes... se debe exigir la capacidad de contextualizar y globalizar, de plantearse los problemas del hombre y del medio, de buscar soluciones, y se debe exigir a los alumnos, el ejercicio de un pensamiento riguroso. Sólo así se logrará CALIDAD DE ENSEÑANZA; APRENDIZAJE Y COMPRENSION”.

Este resultado, se observará en un momento cumbre en el que el alumno “demuestre”, con el “hacer algo” “con lo que sabe”, lo que aprendió. El profesor no debe quedarse en el “yo le expliqué”. Tampoco debe creer que porque toma una prueba difícil, el alumno logró aprender nuevos modelos mentales que quedarán en su memoria a largo plazo. Debe lograr cambios y resultados reales de transformación en sus alumnos. Las Demostraciones, las acciones, el desempeño, la realización de un trabajo creativo e independiente, son un requisito básico para la comprensión y para un resultado de alta calidad.

CLASE 07

Estas enseñanzas deben tener **significado**, es decir, sentido para los alumnos. El contenido de lo que el alumno debe aprender, debe ser lo más cercano a la realidad de éste, llevándolo a realizar patrones de asociación mental, a cuestionarse, a transformar, a formar nuevos patrones de asociación mental más profundos, más complejos.

Los educadores deben ser creativos y extender su mirada a ese **contexto**, que es la vida misma y desde allí planificar. Las circunstancias que el alumno debe enfrentar, determinan lo que debe saber hacer y las actitudes que deberá tener para que su vida sea una fuente de constante aprendizaje.

El “nuevo” profesor, debe desarrollar en sus alumnos habilidades que le permitan ser el agente principal de su proceso educativo, algunas de las más importantes son:

- Aprender a Aprender: lograr que el alumno aprenda a aprender, desarrollando las habilidades y destrezas de pensamiento.
- Colaboración: lograr que el alumno trabaje en forma colaborativa, es decir, que trabaje en asociación con el otro, juntos en la búsqueda de un objetivo en común; aquí, se busca desarrollar la apertura de la persona, hacia la realidad que la rodea. Es interesante en esto, tomar en cuenta la teoría de Vigotsky, en su definición de la “**zona de desarrollo próximo**”, como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial; Y, el determinado por la resolución de problemas, bajo la guía del adulto o en coherencia con sus iguales más capacitados.
- Liderazgo: desarrollar actividades de liderazgo en todos los alumnos, no sólo en aquellos que naturalmente asumen este rol. Es importante incrementar la libertad de iniciativa, tomar riesgos y asumir responsablemente lo que esto implica.
- Trabajo en equipo: no sólo los alumnos deben trabajar en equipo, sino que todo el personal docente debe hacerlo. Es esencial para el desarrollo de habilidades de colaboración, de escucha activa y de responsabilidad en el rol asumido.

- Habilidades en tecnología: el impacto de la tecnología actual, hace imprescindible entregar al alumno herramientas para poder integrarse al mundo global de este nuevo milenio.
- Habilidades para resolver problemas y tomar decisiones: en un mundo que cambia vertiginosamente, se debe tener claro los ideales, con una firme escala de valores para poder resolver situaciones nuevas y tomar las decisiones correctas cuando se planteen problemas. Es importante enseñar la resolución de problemas dentro de todas las asignaturas, crear espacios para la investigación y promover la resolución de conflictos de la vida cotidiana.
- Habilidad de pensar sobre como pensar: enseñar a pensar, implica enseñar a reflexionar (inteligencia intrapersonal), conocerse a sí mismo, conocer y manejar sus emociones, autoevaluarse y conocer su forma de pensar.

La gran meta final del educador es: “Lograr desempeños de aprendizaje auténticos, de excelencia en los estándares y de alta calidad”.

El secreto para ello, es permitir que los alumnos tengan claro hacia dónde van y se hagan responsables de aprender y lograr buenos desempeños; que realicen actividades individuales y grupales, explorando hechos o fenómenos importantes, que usen diversos medios y tecnología, que creen productos resultado de sus investigaciones, y que puedan explicar el resultado de su trabajo a otros alumnos y adultos, comprometiéndose con una postura de valor.

a) ¿Cómo lograr desempeños auténticos de alta calidad?

Sin duda, esta es una interrogante frecuentemente realizada en educación, debido a su complejidad, existiendo muchos paradigmas en torno a esta pregunta; entre ellos, se pueden mencionar:

- Tener un objetivo de aprendizaje: el alumno debe tener claro cuál es el tema o punto clave a desarrollar y debe ser capaz de demostrar el programa mental que ha logrado comprender. Muchas veces, cuando hay gran cantidad de contenidos segmentados y no jerarquizados, al alumno le cuesta ver con claridad cuál es verdaderamente el concepto que tiene que incorporar en la memoria a largo plazo. En este caso, es posible ver a los alumnos que no saben estudiar y que a la hora de tener que hacerlo, no logran sintetizar ni comprender la idea principal.
- Crear un contexto significativo: es importante realizar las evaluaciones en un contexto significativo para el alumno. Éstas deben tener relevancia y ser compatibles con el desarrollo de la mente y el cuerpo, ya que de esta manera se verá cómo los alumnos han logrado desarrollar nuevos programas mentales, que podrán transferir a situaciones de la vida cotidiana.
- Identificar la audiencia a la cual se dirige: los docentes deben crear las condiciones para que las demostraciones o productos no sean evaluados siempre

ante el mismo docente, se puede seleccionar entre otros pares, parientes, otros maestros, directivos, etc.

- Especificar el propósito: el alumno debe poder preguntarse y responder; por ejemplo, “¿Por qué estoy haciendo este trabajo?, para defender una postura personal, algo en lo que creo.”
- Lograr un producto o demostraciones auténticas: así como los alumnos se benefician aprendiendo, también se benefician demostrando su aprendizaje en diferentes maneras y no sólo a través del lápiz y papel.
- “Rubrics”: es un instrumento de evaluación usado para discriminar entre diferentes grados de calidad, comprensión o habilidad. Tiene como objetivo lograr que el alumno se involucre en el seguimiento de sus notas, controle su éxito académico y se haga cargo de sus errores y éxitos.
- Proveer modelos y demostraciones de excelencia: es importante para el alumno saber cómo se ve, cómo se escucha o cómo se siente un trabajo de calidad, a modo de ejemplo; este modelo, debe ser utilizado antes de realizarse el trabajo, y de ninguna manera, utilizarlo para comparar.
- Enseñar estrategias explícitamente: durante mucho tiempo, el alumno ha sido tan pasivo en su aprendizaje, que no pudo descubrir las potencialidades que tiene en sí mismo para aprender. Hacerlo partícipe del proceso de enseñanza, enseñarle a aprender a aprender, que aprenda cuáles son sus habilidades mentales, que aprenda a discernir entre lo bueno y lo malo, a elegir y a hacerse responsable de su elección, a organizar su tiempo, que logre la **metacognición**, o sea conocer cómo piensa, sus estilos de aprendizaje... ¡que aprenda a pensar como piensa!

Realice ejercicio n°4

b) ¿Cómo lograr una evaluación de calidad?

Para lograr una evaluación de calidad, se pueden tomar en cuenta los siguientes criterios:

- Establecer metas claras
- Lograr la metacognición
- Definir criterios de evaluación, según expectativas de logro

- Lograr desempeños de aprendizaje auténticos, de excelencia en los estándares y de alta calidad
- Lograr transferir el aprendizaje a compromisos de valor
- Documentar, archivar y celebrar progresos

A continuación, estableceremos las diferencias del paradigma antiguo v/s nuevos paradigmas de evaluación:

Viejos paradigmas	Nuevos paradigmas
<ul style="list-style-type: none"> - Considera que los alumnos son básicamente iguales y que aprenden de la misma manera, por lo tanto las instrucciones y pruebas son estándar. - Los resultados de las pruebas, son los únicos y más importantes indicadores del proceso enseñanza-aprendizaje. - Las pruebas escritas y orales, son el único camino válido para evaluar el proceso académico. - La evaluación está separada del currículo, ya que ocupa un espacio, tiempo y métodos diferentes. - Los resultados son finales. Los alumnos no tienen oportunidad de corregir o hacer una prueba; crea tensiones que tienen un efecto negativo sobre los rendimientos. - Lo más importante del proceso enseñanza-aprendizaje, son los contenidos y los alumnos deben poder demostrarlos o reproducirlos en una prueba. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera a cada alumno como único, por lo tanto las instrucciones y pruebas deben ser variadas e individuales. - Una evaluación directa y activa que incluye una variedad de instrumentos, provee una imagen más completa, exacta y real del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno. - El portafolio, que incluye no solamente las pruebas escritas sino distintas herramientas de evaluación, ofrece una perspectiva más precisa del progreso del alumno. - La evaluación es continua. Evaluar es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no puede ocurrir por separado. - Involucra al alumno en un proceso continuo de autorreflexión, aprendizaje mediado y corrección. Ofrece experiencias interesantes, activas, alegres y emocionantes para los alumnos. - Lo más importante del proceso enseñanza-aprendizaje, es aprender a pensar y comprender, demostrando en acciones nuevas,

	creativas y de valor de vida.
--	-------------------------------

CLASE 08

2.2. Profesores Efectivos

Al hablar de profesores efectivos, surge la pregunta acerca de qué se entiende bajo el concepto de efectividad y cuáles son las características de estos profesores que dan cuenta de esta efectividad.

La respuesta pasa por considerar, que el gran objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es propiciar que cada uno de los educandos, independientemente de su clase social o entorno familiar, logre los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, un profesor efectivo es aquel que presenta comportamientos positivos en relación a promover el entendimiento académico, para lograr que todos o casi todos los alumnos, logren este aprendizaje.

Dada la importancia, entonces, de los profesores efectivos, es necesario describir cuáles son las características que ellos poseen, a partir de las investigaciones que se han realizado en torno al tema.

En primer lugar, resulta importante distinguir estas características de los profesores efectivos, en factores indirectos y factores directos del profesor. Los factores indirectos se relacionan con las características del profesor y los antecedentes del mismo. Por otra parte, los factores directos, serían todas aquellas acciones que realiza el profesor en la interacción con sus alumnos, en la sala de clases (Arancibia y Álvarez, 1994).

Además, se presentan en forma más específica, los resultados obtenidos en una investigación realizada por la UNESCO (1995), en siete países latinoamericanos, la cual arrojó importante información sobre cuáles variables de los profesores, sería necesario actuar, para generar un mejoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

a) Factores indirectos

Dentro de los factores indirectos, aparecen como especialmente importantes, la vocación, los rasgos personales y el dominio de los contenidos que se enseñan.

En primer lugar, la vocación (o compromiso profesional), característica de los profesores efectivos, se evidencia a través del “entusiasmo” de enseñar. Esto es señalado por McKean (1989), quien caracteriza a los profesores efectivos con alto grado de vitalidad, y con la capacidad de transmitir un contagioso entusiasmo por su materia; esto contribuiría a que los alumnos trabajen. Por otra parte, se ha señalado que **“un profesor con vocación, da prioridad a los aspectos formativos en su tarea educativa y proyecta las altas expectativas respecto a la capacidad de logro de sus alumnos”** (Rittershausen et. cols., 1991).

Los rasgos personales, por otra parte, son las características individuales que tienen los profesores, y que hacen más efectiva su labor educativa. Estos atributos serían propios de la persona y difícilmente se pueden aprender.

Desde otra óptica, Czerniack y Chiarelott (1990), señalan como rasgo importante de todo profesor eficaz, la tendencia a tomar como una responsabilidad personal el aprendizaje de sus alumnos. Los profesores con esta cualidad, al comprobar deficiencias en los aprendizajes de sus alumnos, no les atribuyen la falta a ellos, sino a sus métodos inapropiados de enseñanza. Gracias a esta característica, estos profesores son capaces de modificar sus métodos para llegar mejor a sus alumnos y persisten en ayudar a aquellos con mayor dificultad para aprender.

En este mismo sentido, Poggeler (1984), agrega un rasgo más del maestro efectivo, “su gran capacidad para hacer su materia entretenida e interesante”. Este autor, señala que el profesor no puede limitarse tan sólo a informar objetivamente y a transmitir un saber elaborado por la ciencia ya que si sólo hace esto, muchos alumnos que no sienten curiosidad en el tema, lo olvidarán fácilmente. Es por ello, que también es necesario que el educador, despierte un gran entusiasmo por su tema, al hacer lo señalado vivenciable, atractivo, con sentido, de manera que sus alumnos adopten lo enseñado de modo personal. Esta postura sostenida por Poggeler, se relaciona con lo señalado por Olivares (1993), quien recalca la importancia que tiene la creatividad del profesor. El profesor, al usar tácticas creativas, permite la exploración, fomenta la curiosidad y estimula el conocimiento.

Otros rasgos personales que son señalados habitualmente en un profesor eficaz, son el ser acogedores, cercanos y con llegada al mundo de sus alumnos, y al mismo tiempo ser exigentes y estrictos con ellos; consecuentes con las normas planteadas, logrando con ello, la formación de hábitos y actitudes de estudio, además de un clima de orden, trabajo y respeto mutuo; y finalmente, son percibidos por los alumnos como justos, responsables, realistas y con sentido del humor.

A las características recién señaladas, se deben agregar aquellas encontradas en un estudio comparativo de profesores efectivos (aquellos que sus alumnos tenían buen rendimiento, medido por una prueba externa) y profesores inefectivos (aquellos que sus alumnos tenían mal rendimiento), ambos atendiendo a niños del mismo nivel socioeconómico. Los resultados indicaron que los profesores efectivos, evalúan positivamente sus condiciones laborales en el colegio; presentan un alto nivel de compromiso profesional, presentan una mayor habilidad verbal, se atribuyen el éxito o fracaso del aprendizaje de los alumnos, y parecen estar conscientes de las implicaciones que tienen en el aprendizaje, sus prácticas instruccionales.(Arancibia y Alvarez, 1994).

Otro punto considerado importante por los investigadores, es el dominio del contenido que posea el profesor. Esto, ya que la seguridad con respecto a los contenidos que se enseñan, influye de modo positivo en lo aprendido por los alumnos. Se recalca, lo relevante que resulta que los profesores cuenten con un buen dominio de su asignatura. Esto les permitiría realizar divisiones o parcelaciones en sub unidades, según sea necesario; establecer relaciones entre los contenidos estudiados, con la realidad y la vida

cotidiana; y establecer relaciones e integraciones dentro de su disciplina y disciplinas afines.

También Czerniack y Chiarelott (1990), afirman que la preparación intelectual del maestro, ejerce una clara influencia en los resultados de sus alumnos. Esto, ya que profesores con una sólida formación exhiben actitudes y conductas asociadas con la enseñanza efectiva. La preparación de los profesores y el grado de dominio que éstos tienen de los contenidos, se hayan relacionados con el grado de ansiedad que tienen. Así, profesores con un buen grado de preparación y experiencia, muestran un escaso nivel de ansiedad lo que les permite ser más eficientes.

Al buen dominio de los contenidos, Klesius et. Cols. (1990), agrega la trascendencia que tiene la preparación del docente en el ámbito del manejo de estrategias instruccionales, ya que para una enseñanza efectiva, no sólo es necesario que el profesor domine las materias, sino que es fundamental que el maestro en su formación, aprenda cómo entregar de modo adecuado sus conocimientos.

b) Factores Directos

Entre los factores directos de los profesores efectivos, los que parecen más relevantes, son el clima grupal que se desarrolla en la sala de clases y el liderazgo académico.

Es característica de un profesor eficaz, la creación de un cierto ambiente propicio, o clima grupal, para el aprendizaje. Este se caracterizaría por ser un ambiente de orden, con reglas que son aprendidas y seguidas por los estudiantes, de manera que el aprendizaje de los alumnos se vea ininterrumpido por distracciones. Sin embargo, dentro de este ambiente de “orden”, los profesores efectivos les darían la oportunidad de ser estudiantes independientes.

Cuatro son los aspectos más importantes para la creación de un ambiente positivo en la sala de clases: la creación de un ambiente de trabajo, la creación de un clima afectivo, estimulación y refuerzo permanente a la participación, y un adecuado reconocimiento e interpretación de los distintos patrones de comportamiento grupal. Para ello, se consideran importantes los aspectos formales administrativos; preocupación por el cumplimiento efectivo de las normas de convivencia grupal y académicas, generadas participativamente y asumidas por todos; promoción constante de condiciones que faciliten la atención y concentración; y la generación de un ambiente de libertad, sin que ello altere el ambiente de trabajo.

Por su parte, Rodríguez (1989), agrega tres hechos que resultan importantes para lograr un ambiente de trabajo: la compenetración, es decir, que el profesor pueda permanecer consciente de lo que está sucediendo en todas las partes de la sala de clases; la simultaneidad, esto es, la capacidad del profesor para hacer más de una cosa a la vez, respondiendo a las necesidades de los alumnos en forma individual sin perder por ello, el control del curso; y, finalmente, el desafío y la variedad de las tareas, es decir, que

las tareas sean fáciles de resolver con un esfuerzo razonable y lo suficientemente difíciles para hacerlas desafiantes, logrando así, mantener la atención de los alumnos.

Respecto de la creación de un clima afectivo, se señala que para estimularlo resulta fundamental, primero, la mantención de un trato personal con los alumnos, estando siempre atentos a sus reacciones; segundo, una interpelación cariñosa, cordial, y coloquial, dirigiéndose a cada alumno por su nombre, expresándole confianza y apoyándolo positivamente; tercero, la capacidad de mantener la disciplina, haciéndose respetar por su propia presencia, sin dejar de ser una persona cercana y cordial; cuarto, el respeto por los alumnos, el reconocimiento de los propios errores; y, finalmente, la aceptación del humor en los alumnos.

Por otra parte, McKean (1989), considera que para llegar a formar un adecuado clima afectivo es importante que el profesor conozca las características de la etapa de crecimiento de sus alumnos, igual que sus motivos y necesidades, para así lograr una comprensión más integral de sus comportamientos.

Respecto de la estimulación y refuerzo permanente a la participación, distintos autores señalan que éste es un elemento fundamental para la mantención de un clima grupal que propicie el aprendizaje efectivo. Para lograr un clima efectivo el profesor puede estimular la participación, aceptar las expresiones de los alumnos, atender las consultas individuales sin que ello, lo desvincule del grupo total, respetar las normas establecidas, reforzar los logros y respuestas correctas, distinguiendo entre los distintos grados de la calidad de las mismas.

Finalmente, se señala que con el fin de alcanzar un clima positivo para la adquisición de nuevos aprendizajes, resulta importante lograr el máximo de comunicación entre profesor y alumno (Jourdan, 1984). Dentro de este marco, resulta de gran importancia la generación de una buena relación profesor-alumno en gran parte fundada sobre la capacidad del profesor para reconocer e interpretar de modo rápido y adecuado los distintos comportamientos de sus alumnos, lo que permitiría la intervención específica y oportuna ante comportamientos disruptivos.

El segundo elemento directo del profesor efectivo es el liderazgo académico. Este se refiere, en general, a la capacidad del profesor para dirigirse en forma adecuada al interior de la sala de clases. Algunos elementos centrales de este factor son: el uso de estrategias adecuadas, la organización de instancias evaluativas, el buen uso del tiempo, y la orientación hacia metas formativas.

Respecto del uso de estrategias adecuadas, los profesores efectivos utilizan sistemáticamente una secuencia lógica en la enseñanza. Estas prácticas son sinérgicas, es decir, no importa cuan efectiva sea cada una de ellas, lo importante es que se den como un todo. Gran influencia tiene en el desempeño de los alumnos la habilidad del profesor para entregar refuerzo en forma contingente a conductas deseables. Dentro de las formas de refuerzo efectivo se mencionan, el otorgar responsabilidades a los alumnos. Además, Arancibia y Álvarez, señalan dos conductas de manejo instruccional propiamente tales, que serían propias de los profesores eficaces: la capacidad de

mantener la continuidad de la clase, y la capacidad de mantener al curso involucrado en actividades instruccionales.

Otro punto considerado relevante para el desempeño del profesor, es su capacidad para lograr adecuadas instancias evaluativas. Con respecto a este tema, se propone la generación de instancias evaluativas de tipo informal; la creación de instancias evaluativas de tipo formal; la aplicación de criterios de evaluación, acordados previamente con el curso; y la retroalimentación permanente de lo aprendido, al comentar los resultados obtenidos en las pruebas.

Respecto al uso del tiempo en la sala de clases, múltiples investigadores, señalan que el tiempo dedicado por los profesores a actividades instruccionales, ha resultado ser un factor influyente en la cantidad y calidad de los aprendizajes logrados por los alumnos. Basándonos en los hallazgos de distintas investigaciones, podemos afirmar que cuanto más tiempo reciben los alumnos de parte de maestros comprensivos, respetuosos, preocupados y naturales, mejores resultados obtienen. En particular, se indica que los profesores efectivos dedican muy poco tiempo a actividades no instruccionales, consiguiendo además, comenzar la clase en menos tiempo que sus colegas menos efectivos. Estos profesores también logran mantener al curso involucrado en las tareas que ellos proponen, consiguiendo así que la mayoría de los niños trabajen.

Por último, Fend (1986), identifica al uso del tiempo como un factor decisivo en el rendimiento escolar. Este autor asegura que cuanto más tratan los maestros de aprovechar de buena manera el tiempo disponible y cuanto más tiempo de enseñanza ocupan, mayores son los éxitos de sus alumnos en el aprendizaje. En cambio, “los maestros que desperdician el tiempo, que se ocupan mucho de grupos individuales, sin hacer intervenir a toda la clase en las actividades de aprendizaje, que enseñan con mucha minuciosidad y que ofrecen poco, tienen menores éxitos de aprendizaje”.

El último elemento que observamos, relacionado a los profesores con liderazgo académico, es su permanente esfuerzo y orientación hacia el logro de una mejor formación en sus alumnos. Se ha observado que el profesor con liderazgo académico se esfuerza por: desarrollar el pensamiento de sus alumnos, formarlos valóricamente, impulsarlos a un estudio permanente, fomentar la adquisición de conocimientos relevantes, desarrollar sus habilidades intelectuales y habilidades instrumentales básicas.

Realice ejercicio n°5

CLASE 09

3. EL CURRÍCULUM

Existe un importante consenso entre los teóricos del currículum, cuando afirman que éste es una selección cultural o, dicho de otro modo, una organización selectiva de la cultura social para ser enseñada y aprendida en las escuelas.

El camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular, es el fruto de una serie de decisiones sucesivas, que son resultado de la aplicación de principios firmemente establecidos y unánimemente aceptados. Lo que importa en consecuencia, es justificar y argumentar la solidez de las decisiones que vayamos tomando y, sobre todo, velar por la coherencia del conjunto.

Las actividades educativas escolares responden a la idea de que hay ciertos aspectos del crecimiento personal, considerados importantes en el marco de la cultura del grupo, que no tendrán lugar de forma satisfactoria, o que no se producirán en absoluto, a no ser que se suministre una ayuda específica, y se pongan en marcha actividades que están al servicio de un proyecto educativo. La primera función del currículum, su razón de ser, es la de explicitar el proyecto que preside las actividades educativas escolares.

En tanto que proyecto, es un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor. Esta función implica que no puede limitarse a enunciar una serie de intenciones, de principios y de orientaciones generales que, al estar excesivamente alejados de la realidad de las aulas, sean de escasa o nula ayuda para los profesores. El currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente por una parte, entre las intenciones, los principios y las orientaciones generales y, por otra, la práctica pedagógica.

Los componentes del currículum, pueden agruparse en cuatro aspectos:

- Proporciona informaciones sobre **qué enseñar**. Este capítulo incluye dos apartados: contenidos y objetivos.
- Proporciona informaciones sobre **cuándo enseñar**, sobre la manera de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos.
- Proporciona informaciones sobre **cómo enseñar**, es decir, sobre la manera de estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje, en las que van a participar los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos, en relación con los contenidos seleccionados.
- Proporciona informaciones sobre **qué, cómo, y cuándo evaluar**. En la medida en que el proyecto responde a unas intenciones, la evaluación es un elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responde

adecuadamente a las mismas y para introducir las correcciones oportunas, en el caso contrario.

Resumiendo, entendemos el currículo como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución.

Si bien es cierto, que en la elaboración del currículum es absolutamente imprescindible utilizar informaciones que provienen de distintas fuentes, las que tienen su origen en el análisis psicológico merecen, en este caso, un tratamiento especial. En primer lugar porque, al referirse a los procesos que subyacen al crecimiento personal, su pertinencia está en gran parte asegurada, cualquiera sea el nivel educativo al que corresponda el diseño curricular y las intenciones concretas que persiga. En segundo lugar, porque inciden en mayor o menor medida, sobre los cuatro bloques de componentes principales del currículum. En efecto, las informaciones que proporciona el análisis psicológico, son útiles para seleccionar objetivos y contenidos, para establecer secuencias de aprendizaje que favorezcan al máximo la asimilación significativa de los contenidos y el logro de los objetivos, para tomar decisiones respecto a la manera de enseñar y, por supuesto, para evaluar si se han alcanzado los aprendizajes prescritos en la extensión y profundidad deseados.

El tema de las aportaciones de la psicología al currículum y, en general, a la educación escolar, es muy complejo. Nuestro objetivo sólo consiste en poner de relieve algunas aportaciones que son de particular interés para la elaboración del diseño curricular. En el momento actual, la Psicología de la Educación no dispone todavía de un marco teórico unificado y coherente que permita dar cuenta de los múltiples y complejos aspectos implicados en los procesos de crecimiento personal y de la influencia que sobre ellos ejercen las actividades educativas escolares. No se dispone aún de una teoría comprensiva de la instrucción con apoyo empírico y teórico suficiente para utilizarla como fuente única de información. Tenemos, eso sí, múltiples datos y teorías que proporcionan informaciones parciales pertinentes. El problema reside en que a menudo estas aportaciones no son fácilmente integrables, pues responden a concepciones distintas del funcionamiento psicológico.

3.1. Principios del Currículum

Sin duda existen múltiples teorías por las cuales guiar el currículo. Ante esto, la alternativa consiste en huir tanto de un eclecticismo fácil, en el que pueden encontrar justificación prácticas pedagógicas contradictorias, como de un purismo excesivo que, al centrarse en una única teoría psicológica, ignore aportaciones substantivas y pertinentes de la investigación psicoeducativa contemporánea.

Nuestro marco de referencia concreto, es un conjunto de teorías y explicaciones que, si bien mantienen entre sí discrepancias importantes en numerosos puntos, participan de una serie de principios comunes o, al menos, no contradictorios. Son estos principios los que deben mantenerse en el Diseño Curricular y que no constituyen

prescripciones educativas en sentido estricto, sino más bien, principios generales que impregnan todo el Diseño Curricular y encuentran un reflejo en la manera de entender la concreción de sus elementos. Estos principios serán detallados a continuación.

- 1) La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno, está fuertemente condicionada, entre otros factores, por su **nivel de desarrollo operatorio**. La psicología genética ha estudiado este desarrollo y ha puesto de relieve la existencia de unos estadios que, con pequeñas fluctuaciones de los márgenes de edad, son relativamente universales en su orden de aparición. A cada uno de los grandes estadios de desarrollo (sensorio motor: 0-2 años aproximadamente; intuitivo o preoperatorio: 2-6/7 años aproximadamente; operatorio concreto: 7-10/11 años aproximadamente; operatorio formal: 11-14/15 años aproximadamente) corresponde una forma de organización mental, una estructura intelectual, que se traduce en unas determinadas posibilidades de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia. El Diseño Curricular debe tener en cuenta estas posibilidades no sólo en lo que concierne a la selección de los objetivos y de los contenidos, sino también en la manera de planificar las actividades de aprendizaje de forma que se ajusten a las peculiaridades de funcionamiento de la organización mental del alumno.
- 2) La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno, está igualmente condicionada por **los conocimientos previos** pertinentes con que inicia su participación en las mismas. Estos conocimientos pueden ser a su vez, el resultado de experiencias educativas anteriores (escolares o no) o de aprendizajes espontáneos; asimismo, pueden estar más o menos ajustados a las exigencias de las nuevas situaciones de aprendizaje y ser más o menos correctos. En cualquier caso, de lo que no hay ninguna duda, es de que el alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa y los utiliza como instrumentos de lectura y de interpretación que condicionan el resultado del aprendizaje. Este principio, debe tenerse especialmente en cuenta en el establecimiento de secuencias de aprendizaje, pero posee también implicaciones para la metodología de la enseñanza y para la evaluación.
- 3) Considerar el nivel del alumno en la elaboración y aplicación del Diseño Curricular, exige tener en cuenta simultáneamente los dos aspectos mencionados. Lo que un alumno es capaz de hacer y de aprender en un momento determinado (exponente de su nivel de crecimiento personal) depende tanto del estadio de desarrollo operatorio en que se encuentra, como del conjunto de conocimientos que ha construido en sus experiencias previas de aprendizaje. Las actividades educativas escolares tienen como finalidad última, promover el crecimiento personal del alumno en esta doble vertiente, mediante la asimilación y el aprendizaje de la experiencia social culturalmente organizada: conocimientos, destrezas, valores, normas, etc.
- 4) Hay que establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí sólo (fruto de los dos factores señalados), y lo que es capaz de hacer y

de aprender con la ayuda y la acción de otras personas, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas. La distancia entre estos dos puntos (Zona de Desarrollo Próximo), delimita el margen de incidencia de la acción educativa. En efecto, lo que en un principio el alumno únicamente es capaz de hacer o de aprender con la ayuda de los demás, podrá hacerlo o aprenderlo posteriormente por sí sólo. Desarrollo, aprendizaje y enseñanza, son tres elementos relacionados entre sí: el nivel de desarrollo efectivo, condiciona los posibles aprendizajes que el alumno puede realizar gracias a la enseñanza, pero ésta, a su vez, puede llegar a modificar el nivel de desarrollo efectivo del alumno, mediante los aprendizajes que promueve. **La enseñanza eficaz, es pues la que parte del nivel de desarrollo del alumno, pero no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar, para ampliarla y generar, eventualmente, nuevas Zonas de Desarrollo Próximo.** En los puntos siguientes, es posible ver algunos requisitos que deben cumplir los aprendizajes escolares, para tener este impacto sobre el crecimiento personal del alumno.

CLASE 10

- 5) La cuestión clave, no reside en si el aprendizaje escolar debe conceder prioridad a los contenidos o a los procesos, sino en asegurarse de que sea **significativo**. La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo, acuñada en el marco de un intento de construir una teoría del aprendizaje escolar, concierne al vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno; si el nuevo material de aprendizaje, se relaciona de forma substantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado en su estructura cognoscitiva, estamos en presencia de un aprendizaje no repetitivo, memorístico o mecánico.

Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye la realidad atribuyéndole significados. La repercusión del aprendizaje escolar sobre el crecimiento personal del alumno, es tanto mayor cuanto más significativo es, cuantos más significados le permite construir. Así pues, lo verdaderamente importante es que el aprendizaje escolar – de conceptos, de procesos, de valores- sea significativo.

Nótese el papel destacado que juega el conocimiento previo del alumno en el aprendizaje significativo. En efecto, “el factor más importante que influye sobre el aprendizaje es la cantidad, claridad y organización de los conocimientos que presente (en el momento de iniciar el aprendizaje), constituidos por hechos, conceptos, relaciones, teorías y otros datos de origen no perceptivo, de los que el alumno puede disponer en todo momento, constituyen su estructura cognoscitiva” (Ausbel y Robinson, citados por Novak, 1982).

- 6) Para que el aprendizaje sea significativo, deben cumplirse dos **condiciones**. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (significatividad lógica, no debe ser arbitrario ni confuso), como desde el punto de vista de su posible asimilación (significatividad psicológica;

tiene que haber, en la estructura cognoscitiva del alumno, elementos pertinentes y relacionables).

En segundo lugar, se ha de tener una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, el alumno debe estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe. Este segundo requisito, es una llamada de atención sobre el papel decisivo de los aspectos motivacionales. Aunque el material de aprendizaje sea potencialmente significativo, lógica y psicológicamente, si el alumno tiene una predisposición a memorizarlo repetitivamente (a menudo requiere menos esfuerzo y es más sencillo hacerlo de este modo), los resultados carecerán de significado y tendrán un escaso valor educativo. Asimismo, el mayor o menor grado de significatividad del aprendizaje, dependerá en gran parte de la fuerza de esta tendencia a aprender significativamente.

El alumno puede contentarse con obtener conocimientos vagos o difusos o, por el contrario, puede esforzarse por construir significados precisos; puede conformarse con establecer una relación puntual o puede tratar de integrar nuevo material de aprendizaje con el mayor número posible de elementos de su estructura cognoscitiva. Inversamente, no debe olvidarse, sin embargo, que la motivación favorable para aprender significativamente, de nada sirve si no se cumple la condición de que el contenido de aprendizaje sea potencialmente significativo en la doble vertiente lógica y psicológica.

- 7) La significatividad del aprendizaje, está muy directamente vinculada con su **funcionalidad**. Que los conocimientos adquiridos (conceptos, destrezas, valores, normas, etc.) sean funcionales, es decir, que puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentre el alumno lo exijan, debe ser una preocupación constante de la educación escolar. Cuanto más numerosas y complejas sean las relaciones establecidas entre el nuevo contenido de aprendizaje y los elementos de la estructura cognoscitiva, cuanto más profunda sea su asimilación, en suma, cuanto mayor sea el grado de significatividad del aprendizaje realizado, tanto mayor será también su funcionalidad, pues podrá relacionarse con un abanico más amplio de nuevas situaciones y de nuevos contenidos.
- 8) El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo, requiere una intensa **actividad** por parte del alumno, quien debe establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognoscitiva; juzgar y decidir la mayor pertenencia de éstos; matizarlos, reformularlos, ampliarlos o diferenciarlos en función de las nuevas informaciones; etc. Esta actividad, como queda patente, es de naturaleza fundamentalmente interna y no debe identificarse con la simple manipulación o exploración de objetos y de situaciones; es un medio que puede utilizarse en la educación escolar (y un medio privilegiado en determinadas situaciones y en determinados momentos evolutivos), para estimular la actividad cognitiva interna, directamente implicada en el aprendizaje significativo. No debe confundirse, en consecuencia, “aprendizaje por descubrimiento”, con “aprendizaje significativo”. El descubrimiento como método de enseñanza, como manera de plantear las actividades

escolares, es sólo una de las vías posibles para llegar al aprendizaje significativo; pero ni es la única, ni consigue siempre su propósito inexorablemente.

- 9) Es necesario proceder a una reconsideración del papel que se atribuye habitualmente a la **memoria** en el aprendizaje escolar. Debe distinguirse la memorización mecánica y repetitiva, que tiene un escaso o nulo interés para el aprendizaje significativo, de la memorización comprensiva, que es por el contrario, un ingrediente fundamental del mismo. La memoria no es sólo el recuerdo de lo aprendido, sino la base a partir de la cual se abordan nuevos aprendizajes. En la medida en que más rica sea la estructura cognoscitiva del alumno (en elementos y en relaciones), mayor será la probabilidad de que pueda construir significados nuevos, es decir, mayor será su capacidad de aprendizaje significativo. Por ello, memorización comprensiva, funcionalidad del conocimiento y aprendizaje significativo, son los tres vértices de un mismo triángulo.
- 10) Aprender a aprender, sin lugar a dudas, el objetivo más ambicioso y al mismo tiempo irrenunciable de la educación escolar, es la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo, en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Este objetivo, recuerda la importancia que debe otorgarse en el aprendizaje escolar, a la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento, así como de planificación y de regulación de la propia actividad. Estas estrategias, sin embargo, una vez adquiridas, quedan integradas en la estructura cognoscitiva del alumno, y su significatividad y funcionalidad está en función de la riqueza de la misma, de los elementos que la configuran y de la red de relaciones que las conecta. En otros términos, la adquisición de los procesos o estrategias que subyacen al objetivo de aprender, no puede contraponerse a la adquisición de otros contenidos (hechos, conceptos o valores). Cuanto mayor sea la riqueza de la estructura cognoscitiva –cuantas más cosas se conozcan significativamente-, tanto mayor será la funcionalidad de estas estrategias en las nuevas situaciones de aprendizaje.
- 11) La estructura cognoscitiva del alumno, cuyo papel central en la realización de aprendizajes significativos, ha sido puesta de relieve en los puntos anteriores, puede concebirse como un conjunto de esquemas de conocimiento (Posner, 1984). Los esquemas son “un conjunto organizado de conocimientos; pueden contener tanto conocimiento como reglas para utilizarlo, pueden estar compuestos de referencias a otros esquemas, pueden ser específicos o generales”.

Un esquema de conocimiento, puede ser más o menos rico en informaciones y detalles, poseer un grado de organización y de coherencia interna variables, y ser más o menos válido, es decir, más o menos adecuado a la realidad. Los diferentes esquemas de conocimiento que conforman la estructura cognoscitiva, pueden mantener entre sí, relaciones de extensión y complejidad diversa. Todas las funciones que hemos atribuido a la estructura cognoscitiva del alumno en la realización de aprendizajes significativos, implican directamente los esquemas de conocimiento. La nueva información adquirida se almacena en la memoria mediante su incorporación y asimilación a uno o más esquemas; el recuerdo de los aprendizajes previos queda modificado por la construcción de nuevos esquemas: la memoria es pues constructiva; los esquemas pueden distorsionar la nueva

información forzándola a acomodarse a sus exigencias; los esquemas integran conocimientos puramente conceptuales con destrezas, valores, actitudes, etc.

- 12) La modificación de los esquemas de conocimiento del alumno (revisión, enriquecimiento, diferenciación, construcción y coordinación progresiva), es el objetivo de la educación escolar. Inspirándonos en el modelo de equilibración de las estructuras cognitivas de Piaget (1975), podemos caracterizar la modificación de los esquemas de conocimiento, en el contexto de la educación escolar como un proceso de “equilibrio inicial - desequilibrio - reequilibrio posterior”.

El primer paso para conseguir que el alumno realice un aprendizaje significativo, consiste en romper el equilibrio inicial de sus esquemas respecto al nuevo contenido de aprendizaje. Si la tarea es totalmente ajena, o está excesivamente alejada de los esquemas del alumno, éste no puede atribuirle significación alguna y el proceso de enseñanza-aprendizaje se bloquea. No basta, sin embargo, con conseguir que el alumno se desequilibre, tome conciencia de ello y esté motivado para superar el estado de desequilibrio. Para que llegue a término, es preciso además, que pueda reequilibrarse modificando adecuadamente sus esquemas o construyendo unos nuevos.

- 13) La visión de conjunto que resulta de esta apretada síntesis de algunas aportaciones del análisis psicológico, sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de crecimiento personal que trata de promover la educación escolar. Una interpretación constructivista del aprendizaje escolar –incompatible a todas luces con una concepción de la enseñanza, entendida como pura transmisión de conocimientos –exige una interpretación igualmente constructivista de la intervención pedagógica, cuya idea directriz consiste en crear las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento, que inevitablemente construye el alumno en el transcurso de sus experiencias, sean lo más correctos y ricos posible. Sin embargo, como señala acertadamente Resnick (1983), una concepción constructivista de la intervención pedagógica, no renuncia a formular prescripciones concretas para la enseñanza ni a planificar cuidadosamente las actividades de enseñanza-aprendizaje. Una concepción de esta naturaleza, está igualmente obligada a plantearse las cuestiones tradicionales del Diseño Curricular: objetivos, contenidos, establecimiento de secuencias de aprendizaje, métodos de enseñanza, evaluación, etc. Estas cuestiones, sin embargo, adquieren una dimensión distinta cuando se abordan desde la perspectiva constructivista.

Antes de abordar directamente, la concreción de los componentes del Diseño Curricular a la luz de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, es necesario aún plantear y resolver algunas cuestiones previas. En primer lugar, se manifiesta el problema de la responsabilidad respectiva de la administración y de los profesores en la elaboración del currículum, con una serie de posturas que oscilan entre dos extremos: una concepción centralizadora en la que el currículum prescribe detalladamente los objetivos, los contenidos, los materiales

didácticos y los métodos a utilizar por todos los profesores en cada una de las áreas de enseñanza; y una concepción absolutamente descentralizadora, en la cual la responsabilidad recae en los profesores o equipos de profesores de cada centro. La primera postura, responde a la idea de unificar y homogeneizar al máximo el currículum para toda la población escolar y, consecuentemente, contempla el desarrollo del currículum como una aplicación fiel del Diseño Curricular. La segunda postura, por el contrario, renuncia al propósito de unificar y homogeneizar el currículum en beneficio de una mejor adecuación y de un mayor respeto a las características de cada contexto educativo particular, por lo que concibe el Diseño Curricular como algo indisoluble del desarrollo del currículum.

Al margen de la responsabilidad respectiva de la administración y de los profesores en el tema curricular, las dos posturas mencionadas reflejan también dos modelos opuestos de currículum, que suelen calificarse como "cerrado" y "abierto", respectivamente. Estas son dos concepciones distintas de cómo debe ser el currículum escolar. Una intenta unificar y detallar al máximo su aplicación, mientras que la otra, deja un amplio margen de iniciativa al profesor que va a aplicarlo; en otros términos, prácticamente identifica currículum y programación, y concibe el currículum como un instrumento para la programación.

Los currículum detallados y cerrados, tienen la indudable ventaja de la comodidad para el profesor, que puede aplicarlos sin excesivos problemas, limitándose a seguir paso a paso las instrucciones; en cambio, plantean la dificultad insuperable de no adaptarse a las características particulares de los diferentes contextos de aplicación, así como de ser impermeable a las aportaciones correctoras y enriquecedoras de la experiencia pedagógica de los profesores. Por el contrario, los currículum abiertos tienen la doble ventaja de garantizar el respeto a los diferentes contextos de aplicación y de implicar creativamente al profesor en el desempeño de su actividad profesional; esto, no obstante, implica mayor dificultad para conseguir una relativa homogeneidad en el currículum para toda la población escolar, que sería deseable en el caso de la enseñanza obligatoria.

CLASE 11

3.2. Componentes del Diseño Curricular

El currículo está conformado por varios componentes, los que se encuentran en constante relación. En este apartado, se detalla cada uno de estos componentes y sus funciones.

- Organización Escolar

La escuela ha sido tradicionalmente un lugar marcado por un ambiente autoritario y de gran disciplina, al que acudían los niños para adquirir una formación intelectual más que moral, por lo que para muchos, se convertía en un verdadero problema, tener que asistir.

A este clima autoritario, se unía la disposición de las clases que favorecía la unidireccionalidad de la comunicación del profesor y la no interacción entre los alumnos.

En la actualidad, el ambiente autoritario ha dejado paso a un ambiente de colaboración y confianza, que hace ver a la escuela como el contexto donde los niños se desarrollan intelectualmente y donde aprenden a relacionarse entre iguales. “La relación poder-sumisión de la escuela tradicional, ha sido sustituida por una relación de afecto y camaradería, que incluso se prolonga más allá del horario escolar”.

Esta nueva concepción de la escuela como "contexto social", es esencial para la labor de un orientador, porque es más factible conseguir en los niños, motivación e interés por el aprendizaje, por trabajar en grupo y relacionarse, es decir, permite un buen desarrollo físico, psíquico y social.

La tradicional frase: " Mamá, no quiero ir al colegio " ha sido sustituida por "Mamá, apúrate que llegaré tarde al colegio". El sentimiento de temor en los niños pequeños frente a la escuela, ha sido reemplazado por un sentimiento de interés, gracias al concepto innovador que estamos exponiendo a través de esta unidad.

Actualmente, podemos apreciar en cualquier aula, cómo ha evolucionado la escuela en pocos años y como son los niños los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la mayoría de los casos, sienten que la escuela es como su segundo hogar por la cantidad de horas que en ella pasan, por eso es que sería conveniente que todos los profesores crearan un clima de colaboración y confianza para que sus alumnos verdaderamente se sintieran como en su casa. Según J. Palacios: "La cooperación y solidaridad vienen así, a sustituir el aislamiento tradicional y las clases o escuelas comienzan a entenderse más como grupos y comunidades, que como la suma de entes aislados".

Es así, como vemos que la escuela se proyecta como un contexto social, formado por personas, en el que se da un proceso de enseñanza-aprendizaje, se favorece las relaciones interpersonales y se valoran los sentimientos, tanto del profesor o profesora, como de los alumnos.

Todas las organizaciones que deseen llevar a cabo las actividades estratégicas para lograr su misión, deben ordenarse de tal forma que la implementación de estas actividades, sea realmente coordinada. Es a este orden coordinado, a lo que se denomina estructura organizacional, y se caracteriza por la asignación de las actividades estratégicas a las funciones, las cuales se agrupan, por lo general, en departamentos o divisiones de la escuela.

La estructura organizacional, incluye la suma de los departamentos en su interior y la forma en que se organizan los canales de comunicación y la coordinación interdepartamental, de tal forma de aprovechar al máximo las sinergias o conexiones que se puedan producir.

Lo anterior, nos conduce a definir el rol de los directores de los establecimientos educacionales, como “diseñadores de mecanismos que faciliten la comunicación y cooperación entre los departamentos, de manera de compartir sus habilidades y conocimientos, y así lograr un flujo de recursos y capacidades interdepartamentales eficientes”.

En este sentido, el estilo personal del director, es altamente significativo a la hora de estructurar la organización de la escuela para implementar las acciones necesarias que lleven adelante la estrategia. Su personalidad y su estilo, son claves en la marcha de la escuela, en la forma en que se trabaja, en definitiva, en la manera en que se desarrollan las relaciones humanas al interior del establecimiento.

Las actividades de creación de valor del personal del colegio, son poco significativas, a menos que se utilice cierto tipo de estructura para asignar recursos humanos a las tareas y se vinculen las actividades de distintas personas o funciones. Cada función organizacional requiere desarrollar una habilidad distinta en una actividad de creación de valor, con el fin de incrementar la eficiencia, calidad, innovación o capacidad de satisfacer al alumno, que no debemos olvidar, es el cliente en educación. Por lo tanto, cada función necesita una estructura diseñada para permitirle desarrollar sus capacidades y ser más especializada y productiva. Sin embargo, como las funciones se especializan cada vez más, a menudo comienzan a seguir sus propias metas en forma exclusiva y se olvidan de la necesidad de comunicarse y coordinarse con otras funciones.

- **Estructura de la Organización Escolar**

La organización escolar, no sólo debe saber planificar en forma participativa, sino que también, debe regirse por principios organizativos que se deben plasmar en un organigrama que refleje dichos principios. Esto no implica rigidez, ya que una organización abierta y flexible puede plasmar otros principios en forma gráfica y de esa manera, hacer que sean claramente asimilados por toda la comunidad educativa.

La división del trabajo, es la forma en que la organización se prepara para enfrentar los dominios recurrentes de posibilidades, problemas y promesas. Si deseamos conocer cómo funciona una escuela, lo primero que debemos hacer es mirar su organigrama, el cual es un gráfico que representa la forma como está estructurada. El organigrama de un colegio, sirve para describir, en forma más o menos comprensible, funciones y puestos de los integrantes de la comunidad educativa: directivos, docentes, alumnos, apoderados, ex alumnos, personal administrativo y personal de servicio (Triguero y Pérez, 1994).

a) Trabajo en equipo

Cuando hablamos de la organización al interior de un establecimiento educacional, no podemos pasar por alto el cómo se trabaja en la escuela para conseguir el logro de su misión.

Hemos mencionado que quedó atrás aquel sistema autoritario, que dominaba la educación impartida en las escuelas, para dar paso a un ambiente que favorece el trabajo

colaborativo y de confianza, que permita al niño un desarrollo integral en donde potencie todas sus habilidades cognitivas, físicas, psicológicas y sociales para transferir los conocimientos adquiridos a la solución de diversos problemas.

Considerando lo anterior, se hace indispensable el trabajo en equipo en la organización escolar. Desde esta perspectiva, hay dos grandes áreas de las cuales preocuparse al momento de planificar un **trabajo en equipo**:

- Primero debemos establecer claramente cuáles son los parámetros en los cuales el equipo funcionará; esto tiene que ver con la delimitación de los objetivos del equipo y de los roles de sus miembros. Como sabemos, cuando las variables están claramente acordadas, se optimiza el trabajo en equipo.
- En segundo lugar, están las condiciones relacionadas con la comunicación. Existen diversas formas de enfrentar las interacciones en un equipo y todas ellas, con consecuencias diferentes. El trabajo en equipo, exige respeto y consideración por todas las opiniones, por diversas que ellas sean.

Para que un equipo de trabajo funcione correctamente, es necesario **funcionar como un solo cuerpo**.

En síntesis, un equipo de trabajo es un grupo que posee una **misión común**, donde todos y cada uno de sus miembros, trabajan y son fundamentales, para su realización.

Si trasladamos lo anterior a la organización escolar, es necesario a lo menos, saber qué rol cumplen el equipo directivo y el equipo docente.

b) Rol del equipo directivo

Su labor, una vez establecido el tipo de liderazgo que ejercerá en la escuela, es observar y llegar a acuerdos en base a los objetivos comunes y metas de este equipo.

Luego de tener claridad con respecto al punto anterior, comienza el trabajo hacia los otros niveles, y es aquí donde se debe atender especialmente a la forma en que se están estableciendo las relaciones, a nivel comunicacional. Ante las dificultades o momentos de crisis, no se debe “enjuiciar a los demás”, lo que se relaciona directamente con la validación y aceptación de las diversas opiniones.

Lo anterior, no quiere decir que se pierde la dirección, sino que se deben organizar o acoplar las diferentes visiones de las distintas partes del equipo, para así enriquecer el trabajo cotidiano y optimizar la comunicación.

c) Rol del Equipo Docente

El equipo docente, tiene una de las misiones más difíciles: “interactuar directamente con los alumnos y al mismo tiempo cumplir con las expectativas educacionales establecidas”.

No siempre se cuenta con el tiempo necesario para discutir en torno a los estilos educativos, a los cambios que cada uno crea que podría aportar en su rol y/o evaluar los métodos de acción compartiendo sus experiencias. Tampoco ocurre con frecuencia, que se generen instancias en las que los docentes puedan relajarse psicológicamente de las tensiones acumuladas en la semana.

Frente a estos problemas, una alternativa es aprovechar los espacios de reuniones y destinar tiempo al abordaje constante de uno de los temas que a ellos mismos les inquiete. La idea es generar en los profesores, la sensación de pertenecer a un **equipo docente**, que funcione como un todo integrado donde se resuelvan las dificultades individuales y grupales, y así, el equipo docente se convierta en un soporte del desempeño profesional, donde se cuente con un escenario comunicacional de esparcimiento psicológico y de cooperación.

d) La Naturaleza Conflictiva de las Escuelas

La naturaleza conflictiva de las escuelas, se explica por la localización de los centros, derivado de su condición institucional, en el seno de la macropolítica escolar, delimitada por las relaciones entre el Estado, la Administración y la sociedad civil; y a la vez, por su dimensión macropolítica, determinada por las relaciones, entre profesores, currículum y estructuras organizativas (Beltrán, 1991). La realidad del conflicto en la escuela, está originada en el hecho de ser una organización en la especificidad de su naturaleza organizativa, así como en la relación que se establece entre los centros educativos y las metas educativas de la sociedad a través de las políticas educativas y los currículos establecidos. “Las escuelas son sedes de conflictos propios y de la sociedad en general” (Fernández, 1992).

Una de las teorías que con mayor acierto ha profundizado en la naturaleza conflictiva de las escuelas, es la denominada “Teoría Micropolítica de la Organización Escolar”, definida entre otros, por Hoyle, como el conjunto de estrategias por las que el individuo y los grupos en contextos organizados, intentan usar sus recursos de autoridad e influencia para ahondar en sus intereses. Desde este enfoque, las escuelas son consideradas como campos de lucha, divididos por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. La escuela como institución, produce simultáneamente conflictos culturales, políticos y económicos muy reales en el interior y en el exterior de nuestro sistema educativo (Apple, 1987). Por consiguiente, el conflicto y el control son parte esencial y definitoria de la naturaleza organizativa y, en consecuencia, centro de la investigación y la teorización. Es más, conflicto y control no son meramente cualidades del funcionamiento organizativo, sino efectos y resultados de planificaciones deliberadas e interacciones cara a cara.

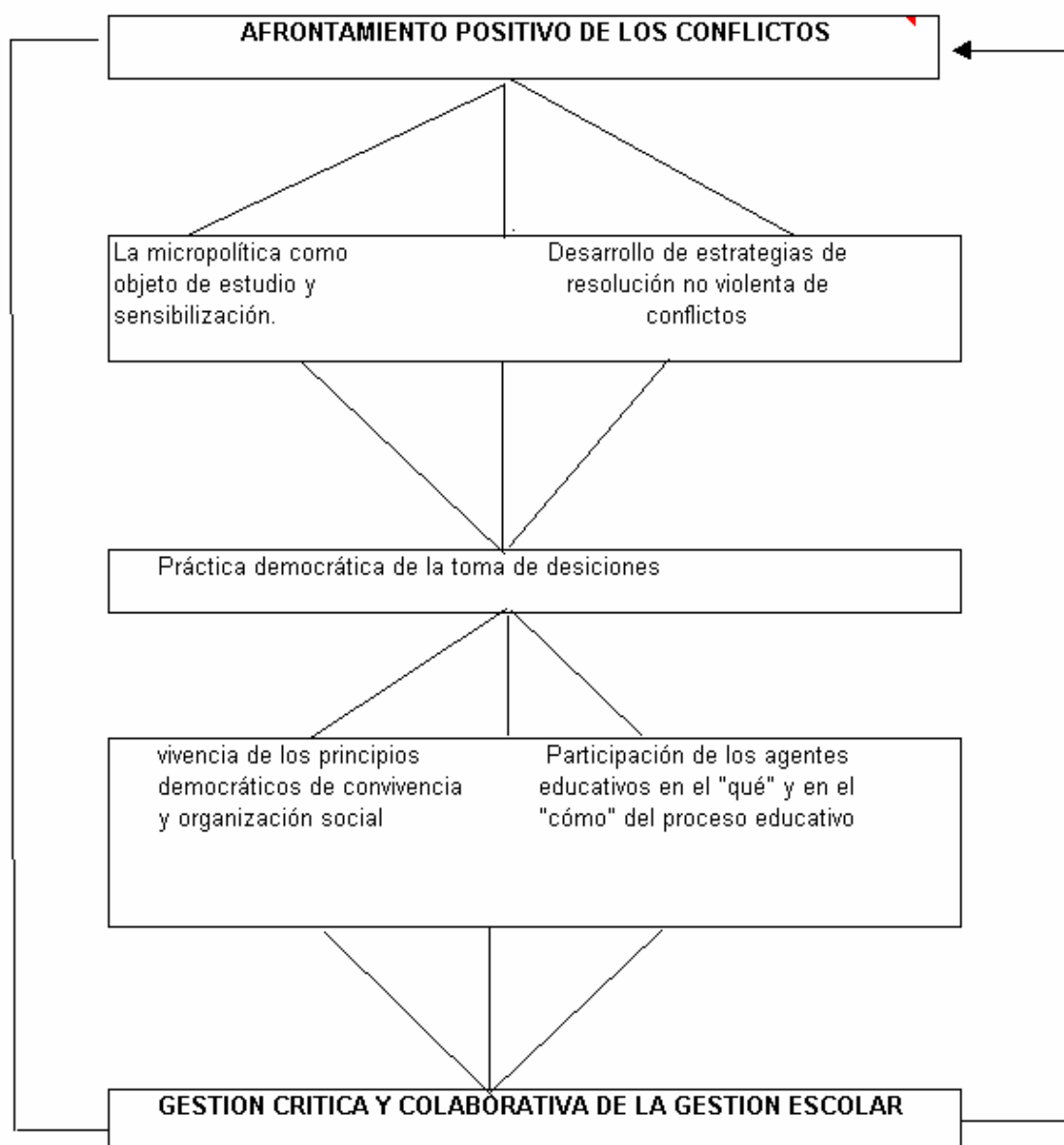
e) El conflicto en la perspectiva crítica

Desde la perspectiva crítica, el conflicto no sólo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que además, se configura como un elemento necesario para el cambio social: “El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social, como el aire para la vida humana” (Galtung, 1981). **Por consiguiente, el conflicto se considera un elemento esencial para la transformación de las estructuras educativas**, que es, en definitiva, a lo que aspira la teoría crítica de la educación.

Una ciencia educativa crítica, tiene como propósito transformar la educación. Se encamina al cambio, a la transformación de las prácticas pedagógicas, de los entendimientos educativos y de los valores de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales, que definen el marco de actuación de dichas personas.

Dicho proceso de transformación y cambio, vendrá dado por la toma de conciencia colectiva de los miembros de la organización, destinada a detectar las contradicciones implícitas en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia, que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes. Por ello, desde este paradigma, no sólo se admite, sino que también se favorece el afrontamiento de determinados conflictos desde una perspectiva democrática y no violenta, lo que podemos denominar la utilización didáctica del conflicto, que suponga el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución escolar, y con ello, la correlación de fuerzas que en la misma existen.

Al mismo tiempo, desde el enfoque crítico se intenta demostrar cómo la ideología deforma la realidad social, moral y política, y oculta las causas del conflicto, la represión y la insatisfacción, sometiendo a las personas a un conjunto bien determinado de normas y relaciones de poder. Desde el punto de vista de la teoría crítica, la administración educativa se rige por unos valores explícitos; es decir, no sólo interesa el afrontamiento del conflicto para mejorar el funcionamiento de la organización escolar, para crear un buen clima organizativo o para favorecer un mayor impulso creativo, sino que, además, el afrontamiento positivo de los conflictos, puede favorecer los procesos colaborativos de la gestión escolar para que las escuelas, como organizaciones sociales, se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares (Escudero,1992). De forma esquemática, podemos expresarlo como sigue:



Realice ejercicio nº6

4. LA FAMILIA

¿Qué es una familia o qué entendemos por ella? Por lo general, la palabra familia representa la unidad y amor existente entre personas unidas por lazos de sangre, pero esto no es siempre así.

La familia es muchísimo más que nacer, crecer, reproducirse y morir junto a una serie de personas con características físicas y de personalidad frecuentemente similares. La familia es una comunidad natural de vida, es una unidad viviente, generalmente conformada por padres e hijos.

Esta unidad viviente, ha sido nominada por muchos (al igual que en nuestra constitución) como la célula o base fundamental de la sociedad humana. Sus integrantes son quienes conforman una serie de otros sistemas existentes, es decir, la familia es un sistema de tipo abierto, ligado e intercomunicado con otros sistemas.

Como se ha dicho anteriormente, la familia es una comunidad natural de vida; una unidad viviente, compuesta de padres e hijos, que se origina en base al matrimonio. Pero en la actualidad, es posible advertir -sin necesidad de realizar un análisis científico al respecto- que ésta estructura ha sufrido serias transformaciones, lo cual nos hace diferenciar entre diversos “tipos de familia”, dependiendo de ciertos factores.

CLASE 12

4.1. Tipos de Familia

a) Familia según tipo de unidad de convivencia

A continuación presentamos una tipología que permite clasificar a las personas, de acuerdo al tipo de unidad de convivencia en la que se encuentran insertos.

Hogar unipersonal: personas que viven solas en una vivienda familiar.

- Unidad de convivencia no familiar: conjunto de personas no emparentadas que comparten un mismo hogar.
- Familias preparentales (o nuclear conyugal preparental): constituida por una pareja de adultos que no tiene hijos en el hogar, pero todavía puede tenerlos, para lo cual se exige que la mujer tenga menos de 45 años de edad.
- Familias postparentales (o nuclear conyugal postparental): constituida por una pareja de adultos que no convive con hijos y que por la edad de la esposa (más de 45 años), no es probable que los tenga. Se incluirían aquí, todas las parejas que por su edad o condición sexual, se puede presumir que no sean fértiles, aunque eventualmente, puedan llegar a ser padres por medio de la adopción o por la utilización de técnicas de reproducción asistida.
- Familias parentales con hijos dependientes: integradas por la pareja de adultos y al menos un hijo o hija dependiente de los padres. La filiación puede ser biológica, adoptiva o adquirida por vínculo matrimonial o relación de pareja. Se considera que un hijo es dependiente si es menor de 18 años, o si teniendo entre 18 y 29 años, no puede considerarse como ocupado laboralmente en el momento censal. Basta

con que uno de los hijos que conviven con la pareja reúna estas características, para que la familia sea clasificada en este tipo.

- Familias parentales con hijos no dependientes: integradas por la pareja de adultos sin hijos dependientes, pero con al menos un hijo o hija no dependiente y que conviva con los padres. Serán considerados como no dependientes, los hijos que hayan cumplido los 30 años y los que habiendo superado los 18 años, tengan la condición de ocupados laborales.
- Familias postconyugales con hijos dependientes: constituidas por un adulto no soltero y al menos un hijo o hija dependiente de él, en los términos expuestos en el tipo anterior.
- Familias postconyugales con hijos no dependientes: constituidas por un adulto no soltero y al menos un hijo o hija, pero no dependiente de él en los términos expuestos para el tipo anterior.
- Familias no conyugales maternas con hijos dependientes: constituidas por una madre soltera y al menos un hijo o hija dependiente. Se exige que la madre soltera no mantenga una relación estable de pareja, pues, en caso contrario, debería formar parte del tipo familiar parental con hijos no dependientes.
- Familias no conyugales maternas con hijos no dependientes: constituidas por una madre soltera y al menos un hijo o hija no dependiente.
- Familias no conyugales paternas con hijos dependientes: formadas por un padre soltero y al menos un hijo o hija dependiente. Este tipo de familia, no es habitual en Chile por cuanto la legislación vigente, da preferentemente la tuición de los hijos a la madre.
- Familias no conyugales paternas con hijos no dependientes: serían las integradas por un padre soltero y un hijo o hija no dependiente.
- Familias no nucleares con otros parientes: son las formadas por un grupo de personas, existiendo entre dos de ellas un lazo de parentesco que no sea ni el conyugal, de filiación o fraterno.

b) Familia según relación con los hijos

También es posible realizar una clasificación de familias, de acuerdo a la relación existente con sus miembros menores.

- Familia Rígida: son familias en las cuales sus miembros de menor edad, presentan cierta dificultad frente a los cambios, es decir, no admiten el sano crecimiento de sus hijos, de niños a adultos. Son hijos sometidos a la rigidez de sus padres.

- Familia Sobreprotectora: se caracterizan por una exagerada preocupación por sus hijos, tendiendo a la sobreprotección.

Como familia, proporcionan al niño satisfacciones y necesidades físicas, además de protegerlo de peligros y enfermedades. Sin embargo, no poseen un adecuado desarrollo en su autonomía, lo cual se refleja en determinadas conductas como: no saber ganarse la vida ni defenderse, tener excusas para todo y convertirse en adultos infantiles, incapaces de asumir responsabilidades.

- Familia Amalgamada: este tipo de familia, encuentra su felicidad en vivir todos juntos, lo cual hace casi imposible el proceso de individualización. Suele ser un insulto para sus miembros, la separación de uno de ellos en relación a los demás, Ya que comparten todo entre ellos.

Como consecuencia de tan estrecha relación, los hijos se conviertan en personas inhibidas, con tensión por no querer separarse, sin libertad pues están atados a los demás, son inseguros.

Según algunos psicólogos, se crean ataduras de la madre y después de los demás, existiendo vínculos incestuosos, por fijaciones del hijo hacia la madre o de la hija hacia el padre, y después de los demás.

- Familia Centrada en los Hijos: en ocasiones, cuando los padres no saben enfrentar sus propios conflictos, centran su atención en los hijos. Este tipo de padres, busca la compañía de los hijos y depende de éstos para su satisfacción; en otras palabras "viven para y por sus hijos".

Generalmente, las conversaciones de los padres, se basa en temas relacionados con sus hijos, como si entre ellos este fuera el único tema que los une. Por otro lado, cuando los padres se ven enfrentados a algún tipo de conflicto, los hijos tienden a participar en las discusiones entre sus padres y a ponerse del lado de uno de ellos, en desmedro del otro.

- Familia con un solo padre: con frecuencia observamos que en este tipo de familia, uno de los hijos (casi siempre el mayor y especialmente, el del sexo contrario al padre presente), desempeña el papel del padre ausente, lo cual le ocasiona grandes trastornos en su desarrollo como persona ya que, por asumir roles que no le corresponden, no aprende a compartir con sus pares y/o hermanos, como correspondería a su edad.
- Familia Anárquica: en este tipo de familia, los padres son incapaces de disciplinar a los hijos, por lo que éstos hacen todo lo que quieren. En este tipo de hogares, los padres no funcionan como padres, ni los hijos como hijos. No existe un representante claro de autoridad.

Por lo general, los miembros de esta familia, presentarán conductas antisociales y consumo de alcohol u otras sustancias. La inestabilidad emocional y el nulo respeto

por jerarquías y reglas, junto con otras expresiones de una personalidad mal integrada, hacen pensar que los hijos pertenecientes a este tipo de familia, poseerán tendencias destructivas.

- Familia Inestable: en este tipo de familias, los padres habitualmente presentan actitudes discordantes, las que en ocasiones son en extremo severas y en otras, exageradamente indulgentes, conduciendo a los niños al desconcierto, por dicha falta de congruencia en sus actos.

Debido a la ambivalencia y el conflicto de los padres, el niño no desarrolla adecuadamente las funciones del "YO", los padres están confusos acerca del mundo que quieren mostrar a sus hijos. Por falta de metas comunes, les es difícil mantenerse unidos, ya que, por su inestabilidad, los hijos crecen inseguros, desconfiados y temerosos, con gran dificultad para dar y recibir afecto.

El niño que pertenece a este tipo de familia, suele convertirse en un adulto pasivo-dependiente, incapaz de expresar sus necesidades, lo que lo impulsa a adquirir sentimientos de frustración, culpa y rencor, producto de las hostilidades que no expresa, o bien, se convierte en un hombre sujeto a explosiones periódicas de agresión, cuando se ve liberado de sus inhibiciones.

- Familia Democrática: en este tipo de familia, los padres suelen ser consensuales, alientan a sus hijos a tomar decisiones, haciéndolos responsables de sus propias conductas y de las consecuencias que de ellas se derivan. El ambiente, es de respeto hacia quien detenta la autoridad, como así también, hacia los demás miembros de la familia.

Los hijos de este tipo de familia, son por lo general, seguros de sí, independientes, colaborativos y respetuosos de las opiniones de los demás.

c) Factores a tener en cuenta

Existen algunos factores que, aunque no sirvan para definir tipos de familia, sí permiten identificar situaciones familiares problemáticas y con alta vulnerabilidad para sus miembros.

- El número de miembros
- El número de hijos
- Los tipos de relación, relativos a aspectos jurídicos o de opción sexual
- Las relaciones intergeneracionales
- El estado de salud de sus distintos miembros
- Los factores de necesidad o riesgo social
- La situación laboral
- El nivel de ingresos
- El nivel de estudios
- Las condiciones de la vivienda

4.2. Familia y Responsabilidad

1) Los padres: un ejemplo de responsabilidad

Los niños son una extensión de los padres con respecto a pensamientos, palabras y acciones. Así por ejemplo, cuando los padres aceptan la responsabilidad de cuidar a sus padres ancianos, de una manera respetuosa y cariñosa, el niño aprende respeto, amor y la manera de manejar situaciones y circunstancias similares. Cuando los padres graciosamente manejan una situación de conflicto con un vecino enojado, el niño aprende el sentido de la paciencia y entendimiento. Lo mismo ocurre cuando los padres defienden lo que es correcto; esto ayuda a los niños a desarrollar su autoestima de una manera saludable. Otro ejemplo, es el de aquellos padres que comunican sus expectativas y sentimientos, ya que de esta manera, muestran a los niños la manera de comunicarse con otros.

Los niños aprenden en la medida que ven a sus padres responder a emociones, reaccionar a comentarios, manejar circunstancias y tomar decisiones. Ellos son como una esponja que absorbe todo lo que perciben de su entorno.

Para una mayor claridad de esto, podemos ver un ejemplo de lo que habitualmente sucede:

Reclamo de los padres hacia los hijos	Conducta habitual de los padres
¿Cuántas veces te tengo decir que hagas algo y no lo haces?	Suspensión de un proyecto planificado junto al hijo.
¿Me podrías mirar a los ojos cuando te estoy hablando?	Generalmente no centran su atención en la persona con la cual hablan, especialmente cuando se trata de su hijo.
¡¡Este cuarto es un desorden!!	Frecuentemente dejan las "cosas" en un lugar que no corresponde.

2) Enseñanza de la Responsabilidad

No existe una receta infalible para enseñar responsabilidad, sin embargo es posible dar algunos consejos o sugerencias:

- Al pretender enseñar responsabilidad a los niños, siempre se debe dar el ejemplo. Los niños pequeños aprenden la manera de actuar en la vida, viendo a sus padres o adultos que lo rodean.
- Es conveniente fijar normas claras y concisas desde el comienzo. Esto ayudará a los niños, a saber qué está pasando en casa y también lo que se espera de ellos.
- Finalmente, una tercera sugerencia consiste en asignar a los niños, tareas pequeñas y fáciles de realizar. Cuando los niños confían en sí mismos, ellos empiezan a tomar responsabilidad de sus acciones.

3) Reglas y Límites

Es de suma importancia establecer con antelación, cuáles serán las reglas y límites a los cuales deberá ajustarse cada integrante de la familia, especialmente los niños más pequeños.

El proceso de fijar reglas y entenderlas, comienza a temprana edad. Cuando los niños se ven enfrentados desde pequeños a reglas y límites, éstos aprenden qué reglas son realmente importantes y cuáles pueden ser violadas desafiando los límites.

Por obviedad, es responsabilidad de la familia mantener fuera del alcance de los niños, ciertos elementos o situaciones que signifiquen peligro para ellos, por lo cual, se hace necesario implementar una serie de reglas que permitan mantenerlos seguros.

Cuando los niños son algo mayores y han adquirido e interiorizado las reglas, sólo necesitan recordatorios sobre cómo mantenerse fuera de peligro. Sin embargo, con los niños más pequeños, lo anterior no basta, es necesario una constante supervisión por parte de los adultos.

Las reglas y límites, por lo general reflejan los valores que los padres quieren inculcar en sus hijos, por tanto, es necesario que éstos piensen sobre lo que es importante para ellos. Por ejemplo:

- a) Reglas sobre cómo comportarse frente a otras personas: ser amable y respetuoso.
- b) Reglas sobre cómo las pertenencias de otras personas, deben ser cuidadas: cuidar las cosas de otros como si fueran propias.
- c) Reglas sobre cómo mostrar respeto a otras personas: usar palabras amables y acciones sinceras.

Claves para la enseñanza de reglas y límites

- Las reglas y límites deben de ser claras, sencillas y fáciles de entender.

- No debe haber muchas reglas, sólo las que se cree son más importantes. Si se establece un gran variedad de reglas, la mayoría de ellas no serán respetadas, con lo cual se confundirá a los niños, no facilitándoles el identificar aquellas que son de mayor importancia.
- Las reglas que por lo general representan mayor importancia para la familia, son aquellas relacionadas con la seguridad, valores y creencias. Estas no deben ser negociables, por el contrario, deben ser consistentes y siempre reforzadas.
- Los adultos o quienes han establecido las reglas y límites, deben siempre respetarlas, es decir, no es conveniente restarles mérito o modificarlas de acuerdo a lo que convenga en el momento, pues resultaría difícil para un niño el comprender esta ambivalencia.
- Es conveniente, que los adultos enseñen las reglas a través del ejemplo y no simplemente estableciéndolas.

Por lo general, las reglas parecen causar gran confusión en los niños más pequeños, ya que se encuentran en una etapa de descubrimiento y aprendizaje. Por ejemplo, los niños en edad preescolar tienen un promedio de 3.5 conflictos por hora, mientras que un adolescente de 16 años tiene un promedio de un conflicto cada tres días. Lo anterior, reafirma la idea de prestar ayuda a los niños pequeños para que logren comprender el significado de una regla y la importancia de respetarla.

Aprender sobre las reglas familiares y los límites preestablecidos, es la manera en que las familias ayudan a los niños a aprender acerca del mundo que los rodea, y los prepara para poder funcionar efectivamente en él.

4.3. Familia y Formación Valórica

La familia es el primer grupo de referencia para cualquier persona, lo que la hace ser el núcleo primario de aprendizaje y socialización del ser humano; por tanto, debe ser y es considerada (en sí misma) como un valor dentro del sistema de relaciones sociales.

La influencia que posee la familia en la educación valórica de un niño, reviste suma importancia, ya que está ayudando a la conformación del universo de valores, de esa conciencia en proceso de desarrollo.

Los valores que se adquieren a edades tempranas, suelen quedar enraizados en la estructura del niño, ejerciendo una fuerte influencia en la construcción de su personalidad. Sin embargo, esto no significa que necesariamente se constituyan como un factor determinante.

En algún momento del desarrollo de la conciencia, los hijos comienzan a cuestionarse los valores adquiridos en el núcleo familiar, frente a lo cual es posible la presencia de dos hechos distintos:

- Los valores adquiridos, cobran sentido y significado personal, quedando impresos en la conciencia, traducándose en actitudes y hechos concretos, llevándose a cabo en forma libre, responsable y congruente; o bien
- Convertirse en fuente de conflicto valórico, lo que pudiera ocasionar la renuncia voluntaria (parcial o total) de los valores familiares, con lo cual se harían presentes, manifestaciones de desacuerdos y discrepancias generacionales en el seno del ámbito familiar.

En uno u otro caso, resulta evidente que la familia, ya sea por convicción o por contraposición, constituye la cuna de los valores de todo individuo.

¿Cómo se lleva a cabo la transmisión de valores en el ámbito familiar?

En este sentido, es posible advertir tres etapas o fases:

- La primera, constituye un proceso que se inicia a partir de los primeros años de vida, en la cual el valor por excelencia, es la supervivencia, es decir, la conservación de la vida, la salud y el bienestar.
- Una segunda etapa, la constituye el ámbito valórico, que abarca desde el establecimiento de normas de conducta, de relación y de comportamiento dentro del marco de lo moralmente bueno, hasta los valores vinculados con el desarrollo de las habilidades de pensamiento.
- Finalmente, una tercera etapa que se expande ampliamente, conformando un mosaico pluridimensional y multicolor en el que se entrelazan valores ideológicos, económicos, filosóficos, políticos, ecológicos y otros, que se encuentran asociados a éstos.

Lamentablemente, existen ocasiones en que los padres no son conscientes de la responsabilidad de transmitir valores o no se encuentran suficientemente preparados para asumirla. Cuando esto sucede, los padres adoptan medios o formas de transmisión, que resultan obsoletos e inoperantes. Entre éstos, se encuentran:

- Los valores transmitidos de manera autocrática, que obliga, sanciona, dirige y amenaza no perduran. El niño debe comprenderlos y asimilarlos conscientemente, para posteriormente otorgarles un significado personal.
- El modo moralista, que consiste en sermonear al niño en relación a lo que se considera que es bueno para él, sin que esta acción vaya respaldada por una congruencia entre lo que se predica y lo que se vive, y sin tomar en cuenta la experiencia personal del educando.

- El dejar hacer. Muchas veces los niños advierten esto, como una falta de interés, de compromiso y de amor, experimentando sentimientos de abandonado frente a la aparente indiferencia de los padres. Esta situación resulta contraproducente, si lo que se pretende es favorecer el desarrollo de estos valores en el educando.

En contraposición a lo anterior, se encuentra el modelo humanista contemporáneo, que parte de un profundo respeto a la dignidad de la persona humana, así como de una confianza plena en el potencial latente, en cada una de las dimensiones que conforman su naturaleza.

Su práctica, se encuentra centrada en la relación interpersonal amorosa, cálida, comprometida y responsable, a través de la cual el padre y la madre, comunican sus valores sin imponerlos; los ofrecen y fundamentan; comparten sus experiencias y acompañan a sus hijos en el proceso de valoración consciente.

Esta forma de promover la formación valórica, se encuentra respaldada por las actitudes que promueven la creación de un clima propicio para el desarrollo integral y la adquisición de aprendizajes que resulten significativos a la persona que aprende. Estas son:

- Comprensión empática
- Aceptación positiva incondicional de la persona
- Congruencia y transparencia en la relación

Este modelo favorece el proceso valorativo, debido a que impulsa el desarrollo de la libertad responsable, lo cual facilita no tan sólo la elección consciente, sino también las capacidades de asumir con responsabilidad, las consecuencias que de ella derivan.

Desde esta perspectiva, se considera que el camino más apropiado y congruente para facilitar el proceso de desarrollo valórico, es el de la relación interpersonal comprometida, que se expresa a través de:

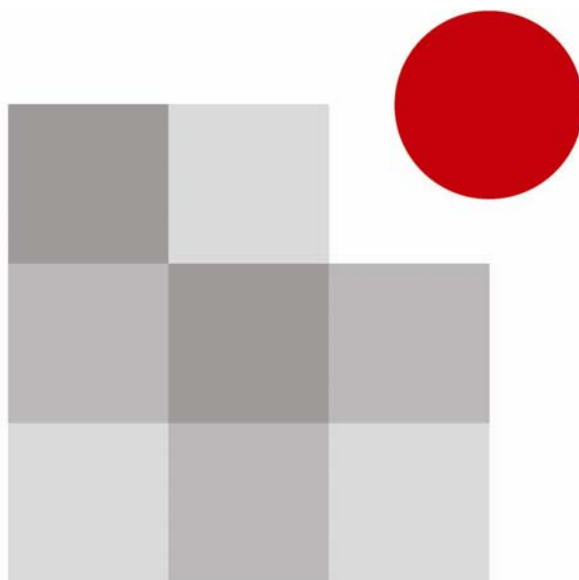
- a) La apertura al diálogo, a la experiencia y al cambio,
- b) El compartir con autenticidad y congruencia las experiencias, conocimientos y significados personales,
- c) Presentar y expresar actitudes de confianza, respeto, servicio, aceptación, empatía y transparencia y
- d) El compromiso consigo mismo y con los demás. La relación interpersonal así comprendida, se manifiesta a través del encuentro.

El humanismo contemporáneo, sostiene que hay que educar para la vida; en y para la libertad y la convivencia. Convivir es la inclusión del otro, de los otros, de todos en el

mundo del ser. Es reconocer y sacarle provecho a las semejanzas y aceptar, respetar y celebrar las diferencias. Es aprender a vivir juntos, a solucionar los conflictos de manera constructiva y pacífica, realizando proyectos comunes, creando vínculos, reconstruyendo el sentido de identidad, recuperando la memoria histórica y desarrollando una conciencia comunitaria de unidad, amor, equilibrio y armonía.

Realice ejercicio n°7

RAMO: PSICOLOGÍA EDUCACIONAL



IPLACEX
instituto profesional

UNIDAD II

FACTORES DE APRENDIZAJE EN LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

CLASE 01

1. ENFOQUES TEÓRICOS

La construcción del aprendizaje ha sido de gran interés para muchos psicólogos e investigadores, surgiendo así diversas teorías que intentan dar una explicación acerca de cómo este proceso tan complejo se produce. Las teorías de aprendizaje de mayor importancia serán mencionadas a través del siguiente capítulo.

1.1. Cognitivismo Piagetano

Jean Piaget fue un célebre científico suizo que trabajó durante muchos años en Francia. Doctorado en Filosofía y Psicología, ocupó la cátedra sobre tales especialidades en las Universidades de Neuchatel, Ginebra, Lausana y Sorbona. Cuando murió, era el más célebre y destacado psicólogo de niños del mundo entero.

Piaget afirmaba que el pensamiento de los niños, es de características muy diferentes del de los adultos, ya que con la maduración, se producen una serie de cambios sustanciales en las modalidades de pensar, que Piaget llamaba metamorfosis, la cual, es una transformación de las modalidades del pensamiento de los niños, para convertirse en las propias de los adultos.

Con el fin de profundizar acerca del trabajo de Piaget, se mencionan a continuación las ideas más importantes sobre las que se sustenta su teoría:

a) El Funcionamiento de la Inteligencia

En el modelo piagetiano, una de las ideas nucleares es el concepto de inteligencia como proceso de naturaleza biológica. Para él, el ser humano es un organismo vivo que llega al mundo con una herencia biológica, que afecta a la inteligencia. Con influencia darwinista, Piaget elabora un modelo que constituye a su vez, una de las partes más conocidas y controvertidas de su teoría. Piaget cree que los organismos humanos comparten dos "funciones invariantes": organización y adaptación.

La función de adaptación en los sistemas psicológicos y fisiológicos opera a través de dos procesos complementarios: la *Asimilación* y *Acomodación*.

La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la acomodación, implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Mediante la

asimilación y la acomodación vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva).

Asimilación y acomodación, son dos procesos invariantes a través del desarrollo cognitivo. Para Piaget, estos dos procesos interactúan mutuamente en un proceso de Equilibración. El equilibrio puede considerarse como un proceso regulador, a un nivel más alto, que gobierna la relación entre la asimilación y la acomodación.

b) El concepto de Esquema

El concepto de esquema se relaciona con el tipo de organización cognitiva que necesariamente implica asimilación, ya que los objetos externos son siempre asimilados a algo, a un esquema mental o a una estructura mental organizada.

Para Piaget, un esquema es una estructura mental determinada que puede ser transferida y generalizada, la cual puede producirse en muchos niveles distintos de abstracción. Uno de los primeros esquemas es el del objeto permanente, que permite al niño responder a objetos que no están presentes sensorialmente. Más tarde, el niño consigue el esquema de una clase de objetos, lo que le permite agruparlos en clases y ver la relación que tienen los miembros de una clase con los de otras.

c) El Proceso de Equilibración

Aunque asimilación y acomodación son funciones invariantes, en el sentido de estar presentes a lo largo de todo el proceso evolutivo, la relación entre ellas es cambiante, de modo que el desarrollo intelectual se dará en conjunto con la evolución de esta relación asimilación / acomodación.

Para Piaget el proceso de equilibración, entre asimilación y acomodación, se establece en tres niveles sucesivamente más complejos:

- Equilibrio entre los esquemas del sujeto y los acontecimientos externos
- Equilibrio entre los propios esquemas del sujeto
- Equilibrio en una integración jerárquica de esquemas diferenciados

Pero en el proceso de equilibración, ¿Qué ocurre cuando el equilibrio establecido en cualquiera de esos tres niveles se rompe? Es decir, cuando entran en contradicción bien sean esquemas externos o esquemas entre si.

En estos casos se produciría un Conflicto Cognitivo, que se presenta cuando se rompe el equilibrio cognitivo. El organismo, en cuanto busca permanentemente equilibrio, busca

respuestas, se plantea interrogantes, investiga, descubre,...etc., hasta que llega al conocimiento que le hace volver de nuevo al equilibrio cognitivo.

d) Las Etapas del Desarrollo Cognitivo

En la teoría de Piaget, el desarrollo Intelectual está claramente relacionado con el desarrollo biológico. El desarrollo intelectual es lento y cualitativo; ya que la evolución de la inteligencia, supone la aparición progresiva de diferentes etapas que se diferencian entre sí por la construcción de esquemas diferentes.

La teoría de Piaget descubre los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia. Cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta. Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro periodos importantes:

Etapas	Estadios	Edad
Etapa Sensoriomotora	a) Estadio de los mecanismos reflejos congénitos	0-1 mes
	b) Estadio de las reacciones circulares primarias	1-4 meses
	c) Estadio de las reacciones circulares secundarias	4-8 meses
	d) Estadio de la coordinación de los esquemas de conductas previos	8-12 meses
	e) Estadio de los nuevos descubrimientos por experimentación.	meses
	f) Estadio de las nuevas representaciones mentales	12-18 meses
Etapa preoperacional	a) Estadio preconceptual	2-4 años
	b) Estadio intuitivo	4-7 años
Etapa de las operaciones concretas		7-11 años
Etapa de las operaciones formales		11 años en adelante

Implicancias Educativas de la Teoría de Piaget

Piaget considera que la enseñanza se produce "de dentro hacia afuera". Para él, la educación tiene como finalidad favorecer el crecimiento intelectual, afectivo y social del niño, pero teniendo en cuenta que ese crecimiento, es el resultado de procesos evolutivos naturales. La acción educativa, por tanto, ha de estructurarse de manera que se favorezcan los procesos constructivos personales, mediante los cuales opera el crecimiento. Las actividades de descubrimiento deben ser por tanto, prioritarias. Esto no implica que el niño tenga que aprender en solitario; sino que por el contrario, una de las características básicas del modelo pedagógico piagetano es, justamente, el modo en que resaltan las interacciones sociales horizontales.

A continuación, se presentan los principios generales del pensamiento piagetano sobre el aprendizaje:

- Los objetivos pedagógicos deben, además de estar centrados en el niño, partir de las actividades del alumno
- Los contenidos, no se conciben como fines, sino como instrumentos al servicio del desarrollo evolutivo natural
- El principio básico de la metodología piagetana, es la primacía del método de descubrimiento
- El aprendizaje es un proceso constructivo interno
- El aprendizaje depende del nivel de desarrollo del sujeto
- El aprendizaje es un proceso de reorganización cognitiva
- En el desarrollo del aprendizaje son importantes los conflictos cognitivos o contradicciones cognitivas
- La interacción social favorece el aprendizaje
- La experiencia física supone una toma de conciencia de la realidad que facilita la solución de problemas e impulsa el aprendizaje
- Las experiencias de aprendizaje deben estructurarse de manera que se privilegie la cooperación, la colaboración y el intercambio de puntos de vista en la búsqueda conjunta del conocimiento (aprendizaje interactivo).

CLASE 02

1.2. Aprendizaje Significativo

Esta teoría es creada por Ausubel (1978), quien propone una explicación del proceso de aprendizaje según el punto de vista cognoscitivo, pero tomando en cuenta además, factores afectivos tales como la motivación. Para él, aprendizaje significa la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo.

Al igual que otros teóricos, Ausubel parte de la premisa de que existe una estructura en la cual se integra y procesa la información. La estructura cognoscitiva es, pues, la forma como el individuo tiene organizado el conocimiento previo a la instrucción, la cual esta formada por sus creencias y conceptos; los que deben ser tomados en consideración al planificar la instrucción, de tal manera que puedan servir de base para conocimientos nuevos (en el caso de ser apropiados), o puedan ser modificados por un proceso de transición cognoscitiva o cambio conceptual.

Ausubel centra su atención en el aprendizaje, tal como ocurre en la sala de clases día a día en la mayoría de las escuelas. Para él, la variable más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el alumno conoce. Nuevas informaciones e ideas, pueden ser aprendidas y retenidas en la medida en que existan conceptos claros e inclusivos en la estructura cognoscitiva del alumno, que sirvan para establecer una determinada relación con la que se suministra.

Un aprendizaje es significativo, cuando los temas o contenidos a ser aprendidos son relacionados, de modo no arbitrario y sustancial, con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria, se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante (pertinente) de la estructura cognitiva del alumno, como una imagen, un símbolo significativo, un concepto o una proposición (Ausubel: 1983). Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe, de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender.

Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos relevantes, es decir, ideas, proposiciones estables y definidas.

Es importante recalcar, que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognitiva del que aprende, sino que involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

a) Aprendizaje de Proposiciones: es el aprendizaje más elemental, del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, por ejemplo el aprendizaje de la palabra “pelota”, ocurre cuando el significado de esa palabra, pasa a representar, o se vuelve equivalente para la pelota que el niño está percibiendo en ese momento, por consiguiente, significan la misma cosa para él, no se trata de una simple asociación entre símbolo y objeto, sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria como una equivalencia representacional, con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

b) Aprendizaje de Conceptos: los conceptos se definen como “objetos, eventos, situaciones o propiedades con atributos de criterio comunes, y que se designan mediante algún símbolo o signos” (Ausubel; 1983), partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos: Formación y Asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis. El aprendizaje de conceptos por asimilación, se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos, se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva. A través de este proceso el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños etc.

c) Aprendizaje de Proposiciones: este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras, cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognitiva.

1.3. Teoría de la Asimilación

La teoría de la asimilación, se refiere a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognitiva existente, la misma que dará origen a una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognitiva diferenciada; esta interacción de la información nueva, con las pertinentes que existen en la estructura cognitiva, propician su asimilación.

Por asimilación entenderemos el proceso mediante el cual "la nueva información es vinculada con aspectos relevantes pre-existentes en la estructura cognoscitiva, y en el proceso se modifican la información recientemente adquirida y la estructura pre-existente

Esto quiere decir que, cuando una nueva idea (a) es aprendida significativamente, ésta se relaciona con otra ya establecida y pertinente (A), tanto la idea de afianzamiento(A) como la nueva (a) se modifican formando el producto de interacción (a´ A´).

Evidentemente, el producto de la interacción a´A´ puede modificarse después de un tiempo; por lo tanto, la asimilación no es un proceso que concluye después de un aprendizaje significativo, sino que continúa a lo largo del tiempo y puede involucrar nuevos aprendizajes, así como la pérdida de la capacidad de reminiscencia y reproducción de las ideas subordinadas.

Dependiendo como la nueva información interactúa con la estructura cognitiva, las formas de aprendizaje (asimilación) planteadas por la teoría de son las siguientes:

- a) Aprendizaje Subordinado: este aprendizaje se presenta cuando la nueva información es vinculada con los conocimientos pertinentes de la estructura cognitiva previa del alumno, es decir, cuando existe una relación de subordinación entre el nuevo material y la estructura cognitiva pre-existente.

El aprendizaje de conceptos y de proposiciones, hasta aquí descritos reflejan una relación de subordinación, pues involucran la asimilación de conceptos y proposiciones potencialmente significativas a las ideas mas generales e inclusivas ya existentes en la estructura cognitiva.

El aprendizaje subordinado puede ser a su vez de dos tipos: Derivativo y Correlativo. El primero ocurre cuando el material es aprendido y entendido como un ejemplo específico de un concepto ya existente, confirma o ilustra una proposición general previamente aprendida. En tanto el aprendizaje subordinado correlativo, "es una extensión, elaboración, modificación o limitación de proposiciones previamente aprendidas"(Ausubel; 1983).

- b) Aprendizaje Supraordinado: ocurre cuando una proposición se relaciona con ideas subordinadas específicas ya establecidas.

Este aprendizaje "tiene lugar en el curso del razonamiento inductivo o cuando el material expuesto implica la síntesis de ideas componentes"(Ausubel; 1983), por ejemplo: cuando se adquieren conceptos de presión, temperatura y volumen, el estudiante más tarde podrá aprender el significado de la ecuación del estado de los gases perfectos.

- c) Aprendizaje Combinatorio: este tipo de aprendizaje se caracteriza porque la nueva información no se relaciona de manera subordinada, ni supraordinada con la estructura cognitiva previa, sino se relaciona de manera general con aspectos relevantes de la estructura cognoscitiva. Es como si la nueva información fuera potencialmente significativa con toda la estructura cognitiva.

Realice ejercicio n°1

- Diferenciación Progresiva y Reconciliación Integradora

Como ya fue dicho antes, en el proceso de asimilación las ideas previas existentes en la estructura cognitiva se modifican adquiriendo nuevos significados. La presencia sucesiva de este hecho "produce una elaboración adicional jerárquica de los conceptos o proposiciones" (Ausubel; 1983), dando lugar a una diferenciación progresiva. Este es un hecho que se presenta durante la asimilación, pues los conceptos están siendo reelaborados y modificados constantemente, adquiriendo nuevos significados, es decir, progresivamente diferenciados. Este proceso se presenta generalmente en el aprendizaje subordinado (especialmente en el correlativo).

Por otro lado, si durante la asimilación las ideas ya establecidas en la estructura cognitiva son reconocidas y relacionadas, en el curso de un nuevo aprendizaje posibilitando una nueva organización y la atribución de un significado nuevo, a este proceso se le podrá denominar, según Ausubel, Reconciliación integradora. Este proceso se presenta durante los aprendizajes supraordinados y combinatorios, pues demandan de una recombinación de los elementos existentes en la estructura cognitiva (Moreira; 1993).

La diferenciación progresiva y la reconciliación integradora, son procesos dinámicos que se presentan durante el aprendizaje significativo. La estructura cognitiva se caracteriza por lo tanto, por presentar una organización dinámica de los contenidos aprendidos. Según Ausubel, la organización de éstos, para un área determinada del saber en la mente del individuo, tiende a ser una estructura jerárquica en la que las ideas más inclusivas que se sitúan en la cima y progresivamente incluyen proposiciones, conceptos y datos menos inclusivos y menos diferenciados.

CLASE 03

1.4. Inteligencias Múltiples

La discusión sobre la inteligencia, y a quiénes se les considera inteligentes, siempre se ha centrado en aspectos cognitivos que por lo general, se basan en habilidades de pensamiento abstracto. Desde este punto de vista, estamos restringiendo a centenares de personas que no cumplen con estos objetivos de manera acabada. ¿Quiere decir que todas estas personas son menos inteligentes?

En contraste con esta visión, Howard Gardner ha desarrollado una teoría que postula la existencia de diferentes tipos de inteligencias. Propone que todos los individuos no impedidos, tienen la capacidad de proponer preguntas y buscar soluciones, utilizando varias inteligencias, cada una de las cuales tiene una forma característica de procesar la información y enfrentar distintos tipos de problemas. Es decir, cada una tiene su forma de pensar. Gardner redefine la inteligencia:

La inteligencia es:

- La capacidad para resolver problemas de la vida
- La capacidad para generar nuevos problemas a resolver
- La habilidad para elaborar productos, u ofrecer un servicio que es de un gran valor en un determinado contexto comunitario o cultural

Desde este punto de vista, la inteligencia no se conceptualiza como una “cosa”, sino como una potencialidad cuya presencia permite al individuo tener acceso a formas de pensamiento apropiadas a determinados contenidos.

Utilizando esta definición y estos criterios, es posible identificar 8 inteligencias distintas. Es a través de la combinación de estas inteligencias, que nos podemos dar cuenta de las habilidades que manifiestan los seres humanos. Estas inteligencias son las siguientes:

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

<p>INTELIGENCIA LÓGICO MATEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para razonar en abstracciones. • Habilidad para calcular, cuantificar, resolver operaciones matemáticas. • Capacidad para emplear números eficazmente. 	<p>INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es el don del manejo de la lengua y la expresión escrita. • Habilidad para utilizar el lenguaje, para convencer, describir, informar.
<p>INTELIGENCIA ESPACIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para percibir visual y espacialmente lo que nos rodea. • Habilidad para orientarse. • Habilidad para pensar en tres dimensiones y realizar imágenes mentales. 	<p>INTELIGENCIA FÍSICO KINESTESICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad que involucra al cuerpo para resolver problemas. • Habilidad para manipular objetos para producir o transferir cosas. • Gran desarrollo de motricidad fina y gruesa.
<p>INTELIGENCIA EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nos da el sentido de la melodía, la rima y el ritmo. • Habilidad para escuchar sensiblemente, reproducir una canción y expresar formas musicales. 	<p>INTELIGENCIA NATURALISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para reconocer patrones en la naturaleza, discriminar entre los seres vivientes, para clasificar objetos, para encontrar relaciones en los ecosistemas. • Sensibilidad a los hechos de la naturaleza
<p>INTELIGENCIA INTRAPERSONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad que desarrolla el conocimiento de uno mismo, emociones, sentimientos, orientación en la vida. • Habilidad para actuar de acuerdo a la propia manera de pensar, acorde a su propia escala de valores. • Tener conocimiento acerca de las posibilidades y limitaciones propias. Tener autodisciplina. 	<p>INTELIGENCIA INTERPERSONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para entender e interactuar efectivamente con otros. • Habilidad de percibir y comprender los sentimientos de los demás, ser sensible a los signos corporales que representan emociones y, responder efectivamente a ellos.

- Educación de las inteligencias

Vamos a hacer dos suposiciones. La primera es que las inteligencias humanas dejaran de progresar y que cada individuo, al nacer, trajera definido en la herencia genética, todo el potencial de sus inteligencias y, con ese potencial, construyera el mundo de sus éxitos y de sus relaciones. La segunda es que el desarrollo de las inteligencias fuese posible, pero ello implicase el uso de fármacos estimulantes especiales o de productos de alto costo.

Cualquiera de ambos supuestos, sería interesante para un escritor que tratase temas de ciencia ficción, que implicasen a una inmensa clase de oprimidos y otra de opresores privilegiados. En el primer caso, el destino trazado al nacer favorecería a los inteligentes, como esa condición sería inmutable, serían ellos los verdaderos amos de la humanidad. Habría una casta poderosa de privilegiados que esclavizaría a otra de criaturas limitadas, hecha sólo para la servidumbre. En el segundo supuesto, la tiranía estaría en manos de los países ricos, únicos capaces de invertir mucho dinero en medios estimuladores de la inteligencia e, incluso entre otros países, la distancia entre los poderosos y los excluidos aumentaría la inevitable esclavitud.

La identificación de las inteligencias múltiples constituye una idea redentora; no sólo por su contenido académico ni por las innumerables posibilidades que abre la neurocirugía, sino sobre todo porque, niega enfáticamente los dos supuestos anteriores.

Al mostrar que la inteligencia es estimulable, en cuanto se utilicen esquemas de aprendizaje eficaces, y las limitaciones genéticas se puedan superar mediante formas diversificadas de educación y, sobre todo, en cuanto quede claro que los medios para esa estimulación no dependen de fármacos específicos y, menos aun, de sistemas escolares privilegiados; esa identificación puede hacer de cualquier niño una persona completa, y de cualquier escuela un centro excelente de múltiples estimulaciones.

El niño, sobre todo el procedente de entornos poco favorecidos, ingresa a la escuela con una acentuada inteligencia espacial, una inmensa apertura verbal, una curiosa percepción Lógico Matemática, una aguda vivencia naturalista y una curiosidad pictórica infinita, y descubre que todo eso carece de valor alguno dentro del aula, donde sólo hay que asimilar el saber del profesor. La suerte de ese niño es que existen, algunas veces, horas de recreo controladas, durante las cuales puede practicar, en la vivencia interpersonal, el conjunto de inteligencias reprimidas.

Para cambiar ese cuadro, sólo basta querer. No en el sentido romántico de hacer del deseo un sueño y divagar sin un programa lógico, sino en el sentido operativo de decidirse a buscar herramientas para transformar el sueño en realidad y el concepto en acción. Para ello existen cinco niveles:

- a) Medios o Vehículos: los modelos formales de estimulación de las inteligencias, incluyen desde sistemas simbólicos articulados, como de disciplinas curriculares,

hasta la diversidad creciente de medios, incluyendo manuales, libros didácticos, mapas, revistas y periódicos, cintas de vídeo, ordenadores e incluso salas especiales.

- b) Lugares Específicos: esta identificación de lugar y momento, es mucho más importante de lo que a primera vista pudiese parecer. Una casa puede ser un centro de encuentro familiar, un descanso físico y, en algunos casos, puede ser incluso un espacio de competencias estériles y agresiones. Es inadmisibles afirmar que toda casa es un hogar de convivencia y afecto, también es posible distinguir que no todo espacio puede ser un lugar para la educación. Transformar la escuela en una “academia de estimulación de las inteligencias” exige reflexiones y medidas concretas.
- c) Agentes: estos son los profesores, progenitores, abuelos, sacerdotes, tutores, hermanos mayores y todos los que, en cierta forma, asumen como misión suya la tarea de estimular las inteligencias múltiples.
- d) Programas: la implantación de un proyecto de estimulación de inteligencias múltiples, necesita de un programa donde se definan los objetivos generales, específicos e inmediatos, y donde se relacionen los recursos disponibles, el personal involucrado, los calendarios, las estrategias las políticas de interacción con las familias..etc.

- **Sistemas de Evaluación**

El estímulo de las inteligencias múltiples, no debe limitarse a una valoración que toma como referencia el valor máximo y que tiene como punto central la expresión de resultados en forma de notas o conceptos. Mucho más válida parece ser la adopción de un sistema de evaluación, que use como punto de referencia el rendimiento “óptimo” del alumno y así se le perciba en relación con los progresos que muestra y no con los resultados que logra. Los mejores resultados indican que los boletines de notas deben ser sustituidos por portafolios personales, verdaderas carpetas individuales, que contengan una amplia y diversificada relación de “producciones” del alumno resaltando mucho más su evolución, el dominio de habilidades y el la capacidad de utilizar los instrumentos en la resolución de problemas.

1.5. Aprendizaje y Procesamiento de la Información

En la actualidad, el aprendizaje y la memoria humana, se interpretan en términos del procesamiento de información. Dichas teorías proponen que el estímulo encontrado por el alumno es transformado, o procesado, de diversas maneras por las estructuras internas durante el período en el cual tienen lugar los cambios asociados al aprendizaje. El estímulo inicial, se transforma en el cerebro hasta convertirse en un registro de los acontecimientos vistos, escuchados o captados de alguna manera. Una segunda transformación tiene lugar cuando esa información se almacena temporalmente en la memoria a corto plazo (también llamada memoria de trabajo). Otro tipo de procesamiento, tiene lugar cuando la información

la almacena la memoria a largo plazo. Una vez más ocurre una transformación diferente cuando la información es recuperada a partir de la memoria a largo plazo, así como cuando genera las respuestas que conducen a la acción observada en el sujeto.

El modelo de procesamiento de la información del aprendizaje, ha tenido importantes consecuencias en lo que se refiere a la comprensión de la enseñanza. Las condiciones de estímulo que se hacen llegar hasta el que aprende, no se consideran simplemente como estímulos externos, se conciben como factores que inician, mantienen o sostienen de alguna manera los diferentes tipos de procesamiento interno de la información en los que se basan aprendizaje, memorización y acción. Una segunda aplicación, relacionada con la primera, es la idea de que ocurren varias fases del procesamiento, o bien un conjunto de varias fases. Cada una de estas etapas realiza un tipo diferente de procesamiento. Dichos procesos pueden ocurrir en secuencia, pero también dos o más de ellos ocurren en forma simultánea.

Los procesos de aprendizaje, forman la estructura básica de las teorías del procesamiento de la información del aprendizaje. Tales teorías adoptan un modelo que resalta las estructuras internas del educando humano y los tipos de procesamiento afectados por cada una de esas estructuras.

El modelo de aprendizaje y memorización, que constituye la base de las teorías del procesamiento de la información, postula la existencia de ciertas estructuras internas en el cerebro humano y algunos procesos correspondientes que dichas estructuras llevan a cabo.

- Flujo de la Información

El sujeto recibe de su ambiente estímulos que activan ciertos receptores, y son convertidos en información nerviosa. Inicialmente, dicha información llega a una estructura (o estructuras) llamada Registro Sensorial donde persiste durante un breve lapso. Las investigaciones de Sperling (1960) y Crowder y Morton (1969), muestran que la información proveniente de los diversos sentidos se “registra”, de una manera más o menos completa, durante unas cuantas centésimas de segundo. Los componentes de esa representación sensorial, que persisten durante un período más largo, deben ser objeto del proceso de atención. Los componentes restantes se desvanecen simplemente y ya no afectan más al sistema nervioso.

- a) Desde el Registro Sensorial hasta la Memoria a Corto Plazo: la “imagen” completa obtenida por el registro sensorial no es persistente, sino que la información se convierte en patrones de estimulación, proceso denominado “percepción selectiva”. En vez de estímulos aleatorios, se sintetizan las invarianzas como los bordes, texturas, ángulos y objetos tridimensionales. La percepción selectiva depende de la capacidad del sujeto para captar ciertas características del contenido del registro sensorial, mientras que ignora otras. La percepción de las características peculiares de algún objeto forma un nuevo tipo de información que va a parar a la memoria a corto plazo.

- b) Almacenamiento en la Memoria a Corto Plazo: en seguida la información transformada ingresa en la memoria a corto plazo, donde persiste durante cierto tiempo limitado, lo que generalmente se estima en unos 20 segundos .La capacidad de la memoria a corto plazo es muy limitada; sin embargo tiene la capacidad de efectuar repeticiones mentales silenciosas de la información, proceso denominado “Repaso o Repetición”, éste permite almacenar las cosas por más tiempo y sirve para codificar información como materia prima para la siguiente estructura, la memoria a largo plazo. No obstante, el repaso no incrementa el número de cosas que se almacenan en la memoria a corto plazo.
- c) De la Memoria a Corto Plazo a la Memoria a Largo Plazo: desde el punto de vista del aprendizaje, la transformación más crítica de la información ocurre cuando sale de la memoria a corto plazo y entra en la memoria a largo plazo. Este proceso recibe el nombre de “codificación”. La información disponible, como ciertas características perceptuales en la memoria a corto plazo, es transformada ahora en una forma conceptual o significativa. Según parece, no se almacena como sonidos o formas, sino como conceptos cuyo significado es conocido, y puede relacionarse de una manera coherente con el entorno del sujeto. Los procesos de codificación pueden adoptar la forma de cuadros sinópticos, matrices espacialmente ordenadas, diagramas imágenes o cuadros detallados de información que se esta aprendiendo. La principal característica del material codificado es que está organizado de una manera semántica o que tenga un significado.
- d) Almacenamiento en la Memoria a Largo Plazo: la información, una vez codificada se almacena en la memoria a largo plazo. Algunas pruebas indican que el almacenamiento es permanente y no sufre perdidas con el tiempo. Sin embargo, resulta evidente que lo que se almacena deja de ser accesible por varias razones. La “Interferencia” entre las memorias nueva y vieja, puede bloquear el acceso hacia la información almacenada. No obstante, lo principal es que el fenómeno del olvido puede ser resultado de la ineficacia de los procesos de búsqueda y recuperación de la información
- e) Recuperación: para verificar lo que se aprendió, los elementos almacenados deben recuperarse de la memoria a largo plazo. Se supone que el proceso de recuperación exige la aportación de ciertas pistas o índices, los que sirven para acoplar o enlazar lo que se aprende y convertirlo en un proceso de búsqueda. Las entidades que se localizan de esa manera, se consideran “identificadas” y pueden ser recuperadas. Muy a menudo, lo que se recupera se regresa a la memoria a corto plazo, que tiene el carácter de una “memoria de trabajo” o quizás, una memoria conciente. Una vez ahí, el material aprendido queda fácilmente accesible para el sujeto, de modo que puede combinarse con una nueva información para generar nuevas entidades (codificaciones). También existe la posibilidad de que se transforme, y active el generador de respuestas que organiza diversas actividades humanas .Los procesos

de recuerdo, al parecer, requieren en ciertas ocasiones una reconstrucción de las cosas que se están recordando, en vez de volver a reinstalarlas. Cuando este recuerdo de lo que se aprendió supone su aplicación a la solución de una situación o problema nuevo ocurre lo que se denomina “Transferencia del aprendizaje”.

CLASE 04

- f) La Memoria de Trabajo: además de su función como almacén temporal de información nueva, una de las características importantes de la memoria a corto plazo, es su papel como una “Memoria activa o de trabajo. Los procesos de búsqueda, pueden iniciarse en la memoria de trabajo para recuperar información almacenada en la memoria a largo plazo. De modo que la memoria de trabajo, hace posible la combinación de materiales que van a ser aprendidos con el contenido de la memoria, establecido en eventos de aprendizaje previos.
- g) Generación de Respuestas: la siguiente transformación, a lo largo de la ruta de flujo de información, la realiza el “Generador” de respuestas. Esa estructura determina, en primer lugar, la forma básica de la respuesta humana; es decir, si la actividad o desempeño se realizará mediante el habla, los músculos grandes del tronco, los músculos pequeños de la mano, etcétera. En segundo lugar, determina el orden de la respuesta, lo que se refiere a la secuencia y sincronización del movimiento relacionado con la acción que se ejecutara.
- h) Retroalimentación: el aprendizaje es un proceso que, al parecer, demanda el cierre de un ciclo que se inicia con el estímulo generado por el ambiente externo. El eslabón final de esa cadena es un acontecimiento que también tiene su origen fuera de la persona, en el entorno. La retroalimentación, es generada por la observación de los efectos del desempeño del propio sujeto; este es el acontecimiento que le confirma a la persona que el aprendizaje ha logrado su objetivo.

Realice ejercicio n°2

1.6. Corriente Metacognoscitiva

Una de las habilidades que distingue a la persona de otros seres humanos es el hecho de poder reflexionar sobre su manera de pensar.

¿Es posible enseñar a los alumnos a pensar mejor, a resolver problemas de manera más eficaz y a desarrollar estrategias de aprendizaje? El pensamiento óptimo, no es algo que se dé naturalmente, requiere el desarrollo de tácticas, estrategias, técnicas y métodos. Los psicólogos cognoscitivistas, han desarrollado teorías interesantes y perspicaces sobre cómo pueden los maestros enseñar a sus discípulos a pensar, resolver problemas y desarrollar estrategias de aprendizaje de manera más eficaz.

Arthur Costa (1.991) describe la metacognición de la siguiente manera:

“La Metacognición es nuestra habilidad de saber lo que sabemos y lo que no sabemos. Es nuestra habilidad para planificar una estrategia para producir la información necesaria, ser conscientes de nuestros pasos y estrategias cuando estamos solucionando problemas, reflexionar sobre ello y evaluar la actividad de nuestro propio pensamiento”.

“Podemos determinar si nuestros alumnos son más conscientes de sus propios pensamientos, cuando pueden describir lo que está pasando en sus propias cabezas cuando están pensando. Cuando se les pregunte sobre esto, pueden enumerar los pasos y determinar en qué secuencia de la estrategia están para solucionar un problema. Pueden trazar el camino y las calles sin salida que tomaron para solucionarlo. Pueden describir qué datos les faltan y sus planes para producirlos”.

Realizando actividades que desarrollen la metacognición, los alumnos pueden lograr conocimientos sobre cómo piensan, cómo aprenden, cuál es la mejor forma de adquirir un concepto, conocer sobre su capacidad de tomar una postura personal, es decir, desarrollar su inteligencia intrapersonal, conociendo las características o actitudes que irán en su beneficio o perjuicio cuando piensa. La reflexión, es el medio para poder lograr un pensamiento riguroso. Es necesario dar a los alumnos espacios de tiempo concretos para poder reflexionar sobre el acto de aprender, y sobre las habilidades mentales que utilizan cuando aprenden. Muy importantes son entonces los conceptos de:

- Significado: el aprendizaje se construye en la mente y el cuerpo de las personas. En este sentido, el alumno toma la información en su organización mental y trata de darle significado asociándola a un patrón existente. En las aulas compatibles con el desarrollo del cuerpo y de la mente, los alumnos tienen oportunidades para internalizar ideas y darle significado personal a su propio ritmo.

- Sentido personal: los docentes pondrán especial atención en crear un ámbito compatible en el desarrollo integral de la persona, tanto en lo que se refiere al clima de las relaciones como al clima del lugar físico.
- Construcción del aprendizaje: uno de los primeros pasos del aprendizaje es la adquisición de una base de conocimientos. Desde las primeras palabras aisladas en el primer año de vida hasta un profundo conocimiento de un tema, hay un largo camino que se enriquece con métodos de descubrimiento, de aprendizaje activo, de estar allí y de trabajo colaborativo entre otros.
- Comprensión: la comprensión exige una lectura atenta de la realidad, y unos códigos que desenvuelven el significado. Para llegar al núcleo del significado, hace falta penetrar en las capas más profundas de la realidad, ya que éste no se encuentra en la superficie de las cosas. La comprensión se hace desde unas perspectivas determinadas de comprensión, perspectivas que tienen que ver con los valores. Este enfoque cambia el paradigma. La meta no es sólo enseñar, sino que el alumno aprenda, y que aprenda Comprensivamente; que sea capaz de pensar con rigor, de percibir, de hacer asociaciones... de hacer el gran procedimiento de los procedimientos: aprender a pensar.
- Generalizaciones: cuando el alumno puede hacer generalizaciones, es que logró fundamentar sus principios y organizar sus conceptos. El profesor llevará al alumno a realizar conexiones con sus conocimientos previos y aplicar lo aprendido en un futuro poniendo al alumno en situación de encontrar la gran idea, la generalización.

La metacognición, puede definirse también como las actividades mentales utilizadas para supervisar, controlar y planificar la solución de problemas, la comprensión, la memoria y otros procesos cognoscitivos. Puede considerarse como el conocimiento de cómo aprender y pensar. Por ejemplo, cuando usted estudia para un examen, utiliza estrategias para aprender el material, tal vez lee el texto, subraya los aspectos más importantes y revisa los puntos subrayados. Puede emplear una estrategia para aprender conceptos, que consista en revisarlos y luego hacer que alguien se los pregunte hasta que pueda definirlos verbalmente. Todas esas estrategias son ejemplos de metacognición. Pasar la noche en vela mientras memoriza el material, también es una estrategia de aprendizaje, y aunque existen estrategias más eficaces, para ser honestos, a veces funciona, al menos en el corto plazo.

Del mismo modo, usted utiliza la metacognición cuando presenta un examen. Por ejemplo, si revisa y analiza las tácticas que va a utilizar para resolver un problema y una vez que lo ha resuelto revisa su trabajo, emplea para esa tarea el conocimiento acerca del pensamiento y el aprendizaje para mejorar su desempeño.

- Categorías de Conocimiento Metacognoscitivo propuestas por Flavell

Uno de los precursores más destacados del movimiento metacognoscitivo contemporáneo fue J. H. Flavell (1979, 1985), quien definió al conocimiento metacognoscitivo como el segmento del conocimiento almacenado, que nos indica que utilizamos diferentes tareas, metas, acciones y experiencias para procesar diferentes tipos de información.

Flavell propuso tres categorías generales de conocimiento metacognoscitivo. La primera, el Conocimiento Personal, incluye las creencias de la gente sobre sus propias habilidades cognoscitivas en comparación con los demás. Por ejemplo, tal vez usted crea que estudia mejor por la noche que por la mañana, y que es mejor en matemáticas que en literatura inglesa, o que Dolores tiene más destrezas sociales que usted.

La segunda, Conocimiento de la Tarea, es la comprensión de que las variaciones en una tarea, tienen implicaciones para la manera en que habrá de resolverla. Por ejemplo, el conocimiento de la tarea implica el reconocimiento de que un problema matemático planteado verbalmente, requiere estrategias diferentes de las que se utilizan al resolver la siguiente ecuación para a : $5a + 6 = 26$.

El tercer tipo de conocimiento metacognoscitivo es el Conocimiento de la Estrategia, es decir, tener conciencia de que ciertas estrategias serán más eficaces que otras en la solución de diferentes problemas. El conocimiento de la estrategia también implica la habilidad en la elección de la estrategia adecuada para resolver el problema. Cuando usted lee un pasaje de un texto y responde preguntas sobre ese fragmento, utiliza ciertas estrategias para comprender el texto, identificar las ideas principales, etcétera. Sin embargo, seguramente no utiliza las mismas estrategias para memorizar una lista de palabras.

En resumen, la metacognición se define como las actividades mentales usadas para planificar, supervisar y controlar la solución de problemas, la comprensión, la memoria y otros procesos cognoscitivos. Algunos describen a este proceso como "el pensamiento acerca del pensamiento". Los componentes del conocimiento metacognoscitivo incluyen:

- a) Conocimiento Personal: las propias creencias acerca de nuestras habilidades cognoscitivas.
- b) Conocimiento de la Tarea: la habilidad para entender qué tareas diferentes demandan estrategias de solución distintas.
- c) Conocimiento de la Estrategia: la habilidad para elegir una estrategia adecuada para la solución de una tarea porque es más eficaz que las estrategias alternas.

2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE

El aprendizaje es un proceso muy complejo, en el cual intervienen una serie de elementos que propiciarán en mayor o menor medida, la adquisición de éste. Algunos serán de orden interno, o sea propios del alumno, y otros serán influenciados por el ambiente en el cual se desenvuelva el estudiante.

A continuación, se mencionarán los factores que intervienen en el aprendizaje:

Realice ejercicio n°3

2.1. Factores Intrapersonales

Existen diversos factores que influyen en cómo el alumno adquirirá e interiorizará los aprendizajes. Entre estos factores se encuentran los siguientes:

2.1.1. Sensación

La sensación constituye el punto de partida de todos los fenómenos psíquicos y tiene una doble significación. La primera es que da lugar al reflejo sensorial, conocimiento inmediato de la realidad; y la segunda es que es el momento inicial que nos lleva al pensamiento. La sensación es el proceso psíquico mediante el cual se reflejan las cualidades aisladas de objetos y fenómenos de la realidad, pero también los estados internos del propio organismo, cuando los estímulos materiales actúan directamente sobre los correspondientes receptores.

CLASE 05

La sensación capta cualidades como la forma, el color, el peso, el sabor, etc. Es el proceso psíquico más simple y primitivo, y resulta difícil apreciarlo en forma pura en la medida que nos alejamos del momento del nacimiento del individuo.

Los analizadores, son las estructuras anatómofisiológicas encargadas de discriminar los diferentes estímulos que actúan sobre el hombre. Éstos se especializan en la captación y el procesamiento de los estímulos provenientes del exterior y del propio organismo.

Clasificación de las sensaciones

Las sensaciones se pueden calificar de la siguiente forma:

- a) Exteroceptivas (receptores en la superficie del cuerpo):
 - A distancia (olfato, vista, oído)
 - Por contacto (tacto y gusto)
- b) Propioceptivas (receptores situados en músculos y articulaciones)
 - Posición
 - Movimiento
- c) Interoceptivas (receptores situados en órganos y tejidos internos)

2.1.2. La Percepción

Es el proceso psíquico mediante el cual se reflejan integralmente los objetos, los fenómenos y acontecimientos en forma de imágenes concretas e inmediatas. Una flor, por ejemplo, tiene diferentes cualidades: olor, forma, color, textura, cada una de las cuales da lugar a una sensación diferente; sin embargo la percepción de la flor, es la representación del conjunto.

La percepción y su resultado, la imagen, se producen mediante el ordenamiento y la unificación en la conciencia de las sensaciones provenientes de un mismo objeto o fenómeno. La imagen perceptual surge en el individuo ante la presencia del objeto que lo estimula. Es un proceso psíquico que no sería posible si no se contara con la experiencia anterior. Cuando un receptor es estimulado, de inmediato la sensación provocada es interpretada a la luz de la experiencia acumulada y lo que el sujeto vivencia en una percepción del objeto. Las percepciones se clasifican según el analizador que predomine y según la forma de existencia de la materia que se refleje.

Características de la percepción

- **Objetividad:** además del conocimiento del objeto, la percepción humana lleva implícita la conciencia de la existencia del objeto, como algo distinto e independiente de nosotros mismos y constituye uno de los puntales de la autoconciencia.

- **Integridad:** los objetos que nos rodean son generalmente complejos, los integran diferentes partes y propiedades; sin embargo, se perciben como un todo único.
- **Constancia:** existen diferencias entre el objeto y las condiciones en que éste se presenta ante nosotros. El objeto se percibe como relativamente estable en lo que se refiere a su forma, tamaño, y color, a tenor de las condiciones en que se presente. Esta característica contribuye en gran medida a la función de los procesos perceptuales en la orientación y regulación de las acciones, pues garantiza la estabilidad del mundo durante la percepción.
- **Racionalidad:** en ella se comprueba que el proceso cognoscitivo es uno solo. La percepción proporciona un conocimiento concreto del mundo a través de su imagen, pero de inmediato se relaciona con los conceptos y juicios formados a través de la experiencia durante el desarrollo de los procesos del pensamiento.
- **Selectividad:** al percibir, siempre la conciencia se orienta hacia un limitado número de estímulos entre todos los que pueden afectarnos; el resto lo reflejamos con menor nitidez o, simplemente, no lo reflejamos.
- **Apercepción:** el hombre refleja al mundo con su “personalidad”, éste lo percibe como un todo, y al percibir se ponen de manifiesto sus motivaciones, sus sentimientos y su actitud frente a lo percibido.

2.1.3. Procesos Atencionales

La Atención es un estado psíquico de la personalidad que se expresa en la concentración de ésta sobre algo y pone de manifiesto la actitud del sujeto hacia el objeto o fenómeno. Petrovski define la atención como *“La inclinación y concentración de la psiquis (conciencia) en determinados objetos que suponen una elevación del nivel de la actividad sensorial, intelectual y motriz”*.

La atención está vinculada a la motivación y, por lo tanto, a la afectividad del hombre. Ésta está presente en los motivos de conducta y en los intereses de la personalidad, y es una de las premisas que hacen posible que el hombre se plantee objetivos y metas en la vida. Existen tres tipos de atención que se diferencian entre sí por la previa conciencia o no del sujeto:

- a) **Atención involuntaria, pasiva o no premeditada:** se caracteriza por su orientación involuntaria y sin intención hacia objetos o fenómenos, que en calidad de estímulos atraen en un mundo dado al sujeto por su novedad, intensidad y característica, al descarte entre el conjunto de los que simultáneamente actúan sobre él.

- b) Atención voluntaria: es la que premeditada y conscientemente se dirige hacia un objeto o fenómeno, y depende de los fines de la actividad que se realiza. A diferencia de la involuntaria, que está dirigida por lo imprevisto y escapa al control y la orientación conscientes, la atención voluntaria orientada y controlada por el sujeto, es también llamada atención activa.
- c) Atención Post voluntaria o involuntaria secundaria: Rubinstein señala que se trata de “una atención voluntaria cuya conservación no requiere esfuerzos especiales por ser provocada por el propio objeto (seleccionado por su contenido y no por su novedad), pues se encuentra íntimamente ligada a los intereses y aspiraciones del sujeto”. El mantenimiento de la atención no requiere del esfuerzo consciente del sujeto, pues en la base están sus intereses y motivación por la actividad.

Encauce de la Atención

Uno de los primeros pasos que se deben dar al diseñar la enseñanza, es pensar en los medios adecuados para encauzar la atención. Se acepta que hay dos tipos de atención, es decir, dos significados diferentes del término. El primero es una función de alerta general, mediante la cual la postura y tono muscular general de los estudiantes adopta un estado en que están listos para recibir estímulos. Además, también ocurre que las personas vuelven su cabeza y dirigen sus sentidos hacia el punto de donde provendrá el estímulo. El estado de alerta lo generan varios mecanismos diferentes: sonidos, cambios de luces y, en general, cualquier cambio repentino en los estímulos. Los educadores emplean varias técnicas para generarlo en los estudiantes, por ejemplo, la introducción de estímulos nuevos o cambios en el volumen de la voz.

El segundo significado de la atención, es la percepción selectiva. La estimulación enviada al estudiante está organizada de tal manera que se recalcan las características distintivas de la presentación, es decir, las características que deben almacenarse y procesarse en la memoria a corto plazo. Una vez más, esa función se realiza de varias maneras. En un texto impreso, las palabras y frases pueden ir subrayadas, en cursiva o en negrita; en las fotografías y dibujos puede recurrirse a contornos de línea, flechas, círculos o diferentes colores para destacar las características que deben percibirse de manera selectiva. Cuando se emplean comunicaciones auditivas, el uso de la métrica y las rimas son medios eficaces para dirigir la atención. Las técnicas animadas de las películas y la televisión constituyen otras maneras de asegurar una percepción selectiva del material que se debe aprender.

El profesor guía de la enseñanza, estará muy conciente de la variedad de recursos con que cuenta para destacar de modo selectivo ciertos estímulos clave para el aprendizaje. La “información” procesada en el aprendizaje es un conjunto selectivo de estímulos extraídos de la estimulación global presentada al sujeto. El uso de técnicas para resaltar componentes y características de la comunicación sean; auditivas, verbales, pictóricas o de cualquier otro

tipo, puede ser uno de los primeros pasos importantes de la cimentación de lo que se está aprendiendo.

2.1.4. Memoria

La memoria ha sido definida como el reflejo de lo que existió en el pasado. Esta capacidad permite el almacenamiento y la posterior utilización de las experiencias vividas por el sujeto. En la memoria se distinguen los siguientes procesos:

- **Fijación:** es el momento en que se graba la nueva vivencia, es la base de la experiencia individual, tiene carácter selectivo, y se produce por la relación de lo nuevo con lo ya aprendido.
- **Conservación:** es la retención o almacenamiento de lo fijado y se explica por sí misma.
- **Reproducción:** es el proceso de actualización en la conciencia, de lo fijado con anterioridad. Este proceso puede realizarse con alguna dificultad, y en él se distinguen dos tipos de reproducción: Reconocimiento y Evocación. El Reconocimiento tiene una importancia vital para el hombre, ya que surge como resultado de la percepción reiterada del objeto, está muy relacionado con ésta y permite que el hombre se oriente en la realidad circundante.
- **La Evocación:** puede ser voluntaria o involuntaria, y su éxito depende de la solidez con que se hayan fijado las experiencias. Ésta fortalece el conocimiento del hombre, pues al producirse, establece nuevos enlaces entre los objetos conocidos mediante la comprensión de su significado. Pavlov consideraba que el olvido se producía por la excitación de los reflejos, que requerían de un tiempo menor de repeticiones para su renovación.

Clasificación de los Tipos de Memoria

- **Memoria Cinética o Motora:** es la memoria de los movimientos, y sirve de base a los hábitos prácticos. Un ejemplo de esta memoria es el de un cirujano que domina todos los movimientos de una técnica quirúrgica y los reproduce en el momento de realizar una intervención.
- **Memoria Emocional:** consiste en la conservación y reproducción de las vivencias afectivas. La experiencia emocional le sirve al hombre de señal ante situaciones semejantes, y le permite adoptar la conducta correspondiente, a la índole de dicha experiencia. También se manifiesta ante el recuerdo de un acontecimiento que provocó una emoción de alegría o de tristeza.

- Memoria imaginativa: se le llama también memoria de las representaciones, ya que está constituida por las imágenes de objetos y fenómenos percibidos con anterioridad, y que se recuerdan en un momento dado. Estas representaciones pueden ser: visuales, auditivas, olfativas, gustativas y táctiles.
- Memoria Lógica Verbal: es la memoria de los conceptos, y que está estrechamente vinculada al lenguaje y el pensamiento. Desempeña un importante papel en el proceso de aprendizaje y asimilación de la cultura humana. Es exclusiva del ser humano.
- Memoria Involuntaria: es la memorización que carece de un fin previo, en cuanto a lo que se desea reproducir o recordar. Surge en la actividad cotidiana, y aparece de improviso cuando frente a una situación, recordamos objetos o fenómenos conocidos.
- Memoria Voluntaria: es la que se produce voluntariamente, con el propósito de recordar o reproducir un material deseado. Para el hombre, es una necesidad de poder dirigir conscientemente su memoria hacia un fin determinado, como ocurre en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Memoria de Corta Duración: se caracteriza por el corto tiempo de almacenamiento, debido al poco reforzamiento que recibe el material que se va a memorizar, el cual sólo puede ser reproducido de manera más o menos inmediata.
- Memoria de Larga Duración: se caracteriza por el prolongado almacenamiento del material. En este tipo de memoria, desempeña un papel importante la significación que para el sujeto tenga el material que debe memorizar, y la cantidad de repeticiones para su fijación.
- Memoria operacional: es considerada un tipo intermedio entre la memoria de corta y la memoria de larga duración. Se manifiesta cuando en la evolución de una tarea, retenemos las acciones y operaciones que vamos realizando y sus resultados, y a medida que avanzamos, vamos borrando aquéllos que no son importantes para la culminación de dicha tarea.

Estos diferentes tipos de memoria interactúan y se entremezclan.

Realice ejercicio n°4

CLASE 06

2.1.5. Pensamiento

Los procesos de la sensopercepción proporcionan al hombre un conocimiento sensible, fenomenológico de la realidad objetiva, cuyo resultado es la imagen.

A través de ellos se puede conocer lo particular del fenómeno, pero no permiten por sí solos llegar a un conocimiento racional, teórico, de la realidad. Esto solamente es posible a través del pensamiento, proceso psíquico socialmente condicionado ligado al lenguaje y dirigido a la búsqueda de lo nuevo, lo cual permite el reflejo generalizado y mediatizado de la realidad, que surge de la actividad práctica, pero que rebasa sus límites.

El pensamiento va más allá que la sensopercepción en el conocimiento del mundo, pero al mismo tiempo depende de ella; esto quiere decir que el pensamiento trabaja con un material cuya única fuente son los datos sensoriales. El carácter mediatizado radica precisamente en que los resultados del pensamiento no se alcanzan en la confrontación directa del hombre con la realidad, sino después de un proceso de reelaboración y transformación mental de la experiencia sensorial inmediata, conduce al descubrimiento de las propiedades generales del fenómeno, aunque éstas no sean observables, tales como funciones, relaciones y nexos entre sus propiedades y con otros fenómenos, así como las regularidades que rigen su desarrollo.

Muchos autores han intentado definir el concepto de pensamiento. Sin embargo, jamás se ha llegado a una definición consensuada de este término, y es que existe tal cantidad de aspectos relacionados, que dar una definición única resulta extremadamente difícil.

Características generales del pensamiento

- a) El pensamiento resuelve los problemas por caminos indirectos, mediante conclusiones derivadas de los conocimientos que ya se tienen.
- b) El pensamiento, es el reflejo generalizado de la realidad al generalizar los objetos y fenómenos por medio de la palabra. "El lenguaje es la realidad inmediata del pensamiento".
- c) El sujeto va más allá de las percepciones y de las sensaciones. Aun así no altera la realidad, sino que por el contrario, lo conoce con más profundidad y exactitud. Por tanto, está ligado inseparablemente al conocimiento sensorial, siendo éste el origen y el punto de apoyo de la actividad racional.
- d) El pensamiento no siempre está directamente ligado a la práctica, pero la práctica humana es posible sin el pensamiento.

Tipos de pensamiento

La psicología cognitiva ha basado sus investigaciones fundamentalmente en tres elementos, para determinar los tipos de pensamiento:

1. Razonamiento inductivo: es aquel proceso en el que se razona partiendo de lo particular para llegar a lo general, justo lo contrario que con la deducción. La base de la inducción, es la suposición de que si algo es cierto en algunas ocasiones, también lo será en situaciones similares aunque no se hayan observado. Con bastante frecuencia realizamos en nuestra vida diaria dos tipos de operaciones inductivas: La predicción y la causalidad.
 2. Razonamiento deductivo: éste parte de categorías generales para hacer afirmaciones sobre casos particulares. Va de lo general a lo particular. Es una forma de razonamiento donde se infiere, a partir de una o varias premisas, una conclusión.
 3. Resolución de problemas: Gagné, definió ésta como “una conducta ejercida en situaciones en las que un sujeto debe conseguir una meta, haciendo uso de un principio o regla conceptual”. Es decir, cualquier tarea que exija procesos de razonamiento relativamente complejos y no una mera actividad asociativa.
- Procesos ligados al pensamiento:

Operaciones racionales

1. El análisis y la síntesis: son las operaciones racionales fundamentales, forman parte en todo pensamiento y están ligadas entre sí, inseparablemente en cualquier tipo de actividad mental.

Se diferencian dos tipos de análisis, el primero consiste en la división del todo en las partes que los constituyen y, el segundo consiste en la separación mental de signos aislados, cualidades o aspectos del todo. En la síntesis se unifican mentalmente las partes de un todo, se reúnen distintos síntomas, propiedades y aspectos de los objetos o fenómenos de la realidad.

2. La comparación: el comparar objetos y fenómenos permite al hombre orientarse en el mundo que lo rodea, reaccionar de igual manera ante objetos semejantes y actuar de forma distinta según la diferencia que hay entre ellos. Permite establecer una relación determinada entre objetos o cualidades, por tanto es una operación sintética, es decir, incluye en sí, la síntesis como una de sus partes indispensables.
3. La generalización y la sintetización: la generalización es la separación mental de lo general en los objetos y fenómenos de la realidad y, basándose en ella, es su unificado

mental. La comparación de los objetos y fenómenos es una premisa indispensable para la generalización.

4. La abstracción y la concreción: la abstracción está ligada inseparablemente a la palabra. Únicamente por medio de la palabra, se puede pensar algo haciendo caso omiso de la imagen del objeto. La concreción es lo opuesto a la abstracción. Se concreta sobre lo particular que corresponde a lo general determinado. Acá no hacemos caso omiso de los caracteres que existen en el objeto particular, sino que pensamos sobre él dentro de la multitud de particularidades que le son peculiares.

2.1.6. Personalidad

La personalidad es el término con el que se suele designar lo que de único y singular tiene un individuo, es decir, las características que lo distinguen de los demás. El pensamiento, la emoción y el comportamiento por sí solos, no constituyen la personalidad de un individuo; ésta se oculta precisamente tras esos elementos. La personalidad también implica previsibilidad sobre cómo actuará y cómo reaccionará una persona bajo diversas circunstancias.

A pesar de la gran diversidad de definiciones existentes en torno a la personalidad, podemos destacar a los siguientes aspectos comunes (Bermúdez Moreno, 1987):

- La personalidad hace referencia a la totalidad de funciones y manifestaciones de la conducta; es decir, tanto a los aspectos manifiestos y públicamente observables de la misma, como a los aspectos relativos a la experiencia privada o subjetiva mental de cada persona, no observables directamente.
- También se hace referencia, a las características que son relativamente consistentes y duraderas, actuando como base de predicción de la conducta de una persona.
- Hoy día, superando posturas internalistas como situacionistas, se entiende a la personalidad desde una postura interaccionista, es decir, sujeto-ambiente, en donde la persona, la conducta que realiza y el medioambiente donde la ejecuta, se encuentran íntimamente unidas en una red de interacciones direccionales entre sí.
- Otro aspecto importante, es el destacar el carácter de unicidad de cada individuo, o calidad de la personalidad de un ser único, peculiar y propio. Esto, hasta tal punto es así, que el mismo genotipo puede llegar a generar individuos muy diferentes, según sean los medios o ambientes con los que tienen que interactuar en sus desarrollos vitales.

Teorías de la Personalidad

Existen numerosas teorías de personalidad, pero nos detendremos en la agrupación que realiza Carven (1997) de acuerdo a diferentes perspectivas:

- **Perspectiva de las Disposiciones:** se basa, como característica fundamental, en los rasgos y tipos de personalidad, como cualidades estables e internas. Postula que la gente muestra consistencia en sus actos, pensamientos y sentimientos a lo largo del tiempo. Las disposiciones del ser humano no cambian de manera abrupta, sino que duran a pesar de los cambios situacionales y ambientales.
- **Perspectiva Biológica:** dentro de esta perspectiva destacan dos corrientes generales. Los teóricos de la primera corriente plantean que las características de personalidad están determinadas de manera genérica, y suponen que la personalidad es consecuencia de las presiones evolutivas que dieron lugar a la especie humana. El segundo grupo de teóricos, mantiene la idea de que la conducta humana es producida por un sistema biológico complejo, y que los procesos biológicos que lo componen son un reflejo de nuestra organización como seres vivos.
- **Perspectiva Psicoanalítica:** postulan que la personalidad es un conjunto de procesos que están en movimiento permanente. Algunas veces, estos procesos trabajan en armonía, otras veces lo hacen en oposición, pero rara vez están inactivos. La personalidad es un estallido del que surgen fuerzas que pueden ser liberadas, canalizadas, modificadas o transformadas.
- **Perspectiva Neoanalítica:** encontramos dos corrientes básicas, la primera de la psicología del Yo, en la cual resaltan la importancia de la existencia y el desarrollo de ciertos procesos del Yo, sus principales tareas son en torno a la naturaleza y la calidad de las relaciones del individuo con los demás. De acuerdo a esta perspectiva la personalidad se configuraría en la interacción con otros individuos y en el modo en que éste es afectado. La segunda corriente es la Teoría del desarrollo psicosocial, planteada por Erickson, la que propone que la personalidad evoluciona durante toda la vida, desde el nacimiento hasta la muerte, dándole una gran importancia al impacto que tienen los fenómenos sociales durante toda la vida.
- **Perspectiva del Aprendizaje:** la personalidad sería el conjunto acumulado de las tendencias aprendidas por el individuo en el curso de su experiencia, moldeada principalmente por los acontecimientos externos, por los estímulos y resultados impuestos por el ambiente, descartando los procesos internos del individuo.
- **Perspectiva Fenomenológica:** ésta tiene sus raíces en la unicidad del marco de referencia de cada persona, dándole gran importancia a la experiencia subjetiva de la realidad, y

postula que el marco personal de referencia, nos hace distintos del resto de la gente, también tiene una influencia sobre cada parte de nuestra vida.

- Perspectiva de la Autorregulación Cognoscitiva: postulan que la conducta humana está dirigida fundamentalmente a metas; el individuo posee un propósito programado que trata de cumplir, tiene una representación de su meta, e intenta dar los pasos que la aproximen a ella. Todos los actos de los seres humanos, estarían al servicio de la obtención de una u otra meta.

2.1.7. Estrategias de Aprendizaje

A continuación, presentamos algunas estrategias de aprendizaje que tienen por objeto el desarrollar ciertas habilidades específicas.

Le recordamos que en primera instancia, aplique estas estrategias en grupos de trabajo, con el fin de afianzar el conocimiento que los alumnos tengan de ella, de manera de facilitar su posterior aplicación en forma individual.

1. Ideas, criterios y conclusiones: esta estrategia se debe relacionar con “ANALIZAR”, ya que esta habilidad sirve para determinar los límites y componentes de un todo, y para entender un tema en toda su extensión.
2. Semejanzas y diferencias: las actividades para desarrollar con estos aspectos deben ir dirigidas al “COMPARAR”, ya que esto le servirá al alumno para determinar las semejanzas o diferencias que se encuentran en un determinado texto o entre varios textos de estudio y relacionar un tema consigo mismo o con otros temas afines.
3. Esquema conceptual: si se quiere desarrollar este aspecto, las actividades deben estar dirigidas al “CARACTERIZAR”, ya que esto le servirá al alumno para aprender a determinar las propiedades o atributos de una persona o cosa y distinguir las propiedades y características de un tema de estudio.
4. Esquemas y diagramas: para realizar estas actividades, se debe incentivar al alumno a “CLASIFICAR”, ya que esta estrategia servirá para aprender a ordenar o disponer los objetos según sus condiciones, características e indicaciones (calidad, carácter, situación, circunstancia, utilidad, funcionalidad, color, tamaño)
5. Elaboración de cuadros de orden: estas actividades se relacionan con “ORDENAR”, esto servirá para que el alumno pueda aprender a colocar, ubicar y disponer las cosas en el lugar que le corresponde y buscar más adecuada disposición de las cosas.

6. Cuadro comparativo: al realizar estas actividades se debe procurar que el alumno sea capaz de “OBSERVAR”, ya que esta habilidad sirve para aprender a observar, indagar, y examinar atentamente una cosa, hecho o persona.

CLASE 07

7. Esquemas: cuando se presentan estas actividades, se debe buscar que el alumno sea capaz de “ILUSTRAR”, ya que esto es útil para buscar la transparencia de las cosas, aumentar la extensión, comprensión o ámbito de los objetos y disipar o quitar lo que ofusca (dudas) a un tema, con la finalidad de llegar a ser docto o instruido en el mismo.
8. Diagramas y conclusiones: estas actividades sirven para que el alumno pueda “RELACIONAR”, lo que es útil para determinar los nexos o conexiones existentes entre dos o más objetos de estudio.
9. Que, por qué y conclusiones: al realizar este tipo de actividades se debe procurar que el alumno sea capaz de “INTERPRETAR”, y esto a la vez favorecerá al alumno en el reflexionar, dar razones sobre un tema de estudio y darse entender mediante una serie ordenada de conceptos.

Existen muchas estrategias más, las mencionadas son a modo de ejemplo. Es de suma importancia que usted utilice estas estrategias, u otras, par favorecer que el alumno logre un aprendizaje significativo.

Realice ejercicio n° 5

2.2. Factores Interpersonales

No sólo existen factores que dependen del propio alumno, si no que también influirán en la adquisición del aprendizaje factores de tipo externo, como las siguientes:

2.2.1. Interacción Profesor-Alumno

La relación es la interacción que sucede entre dos personas o más. Nos referimos a la elación social que existe entre los seres humanos y que normalmente se inicia con el sostener una conversación, a partir de un tema de interés para ambas partes. Este tipo de

relación muchas veces se ve afectada por los factores de personalidad, religión, costumbre, etc.

El maestro es una persona con conocimientos sobre una o varias materias determinadas y con habilidades de comunicación para transmitirlos; algunas personas les han llamado con certidumbre y respeto: la fuente de la sabiduría. Es por esta razón que en el salón de clases, al maestro se le concede el privilegio y responsabilidad de preparar su clase, y de esta forma utilizar el discurso o la narración para enseñar.

El alumno es la persona que, ávida de conocimientos, se acerca al proceso de enseñanza-aprendizaje para adquirir la información necesaria que le permita desarrollar el conocimiento sobre la o las materias en cuestión. El proceso de enseñanza-aprendizaje al que nos referimos se verá terminado cuando el alumno analiza, evalúa y dirige sus experiencias en el campo de la acción.

En muchas ocasiones puede el maestro tener una amplia relación con su alumno, pero en algunas otras, cuando el maestro considera al alumno un recipiente inanimado, sin sentimientos, ni responsabilidades propios; puede variar la relación de éstos, y se establece así, una barrera que impide una buena relación entre el maestro y el alumno.

Otro problema que podemos citar, y que afecta la relación entre maestro y alumno, es la forma impráctica que tiene para enseñar el maestro las materias. Una respuesta acertada del alumno hacia el maestro, no siempre representa una asimilación total del conocimiento transmitido, y se puede corroborar cuando se presenta un examen que el alumno no puede pasar, pues su conocimiento, debido a la barrera que existe, es limitado y temporal.

Cuando maestro y alumno se unen formando un equipo, y estableciendo una buena relación manifestada en la comunicación, se vence la ignorancia, se abre el entendimiento y se deja a un lado la lentitud mental.

Debemos dejar en claro que una buena relación entre el maestro y el alumno, es la clave para que se de en plenitud el proceso de aprendizaje. Pero es muy importante el respeto tanto dentro, como fuera del salón de clases.

Se considera inútil buscar culpables en el profesor, en el estudiante, en los dos o en el ser de la postmodernidad. Más bien, creemos en la necesidad de aproximarnos a la comprensión de este fenómeno, mirando el sistema de relaciones en el cual el estudiante, el profesor, el currículo, la organización institucional, el contexto social y otros factores, están incidiendo en él.

Vemos la importancia de hacer un cambio pero para hacerlo, es necesario movilizarnos por el interés de aportar a la construcción de un proyecto común y fortalecernos como comunidad educativa, con la conciencia de que lo que cada uno haga o deje de hacer afecta a los demás.

- Hacia una nueva conceptualización de la interacción profesor/alumno

Conviene ante todo señalar que nos encontramos esencialmente ante un cambio conceptual. Tras algunas décadas, en las que el estudio de la interacción profesor/alumno estaba presidido por la preocupación de identificar las claves de la eficacia docente, y por la exigencia de objetividad en la categorización del comportamiento, el interés se desplaza hacia el proceso mismo de interacción y los factores de distinta naturaleza que convergen en él. Este hecho va a tener, por supuesto, importantes implicaciones metodológicas, pero lo que nos interesa resaltar aquí son las coordenadas teóricas de la nueva interpretación que se perfila.

Entre los ingredientes básicos de estas coordenadas teóricas, hay tres que merecen, a nuestro juicio, una especial atención. Nos referimos, a la importancia creciente otorgada a la actividad constructiva de los alumnos en el aprendizaje escolar; a la manera de entender el papel del profesor en la aparición, mantenimiento y guía de la actividad constructiva de los alumnos; y a la consideración de la estructura comunicativa y del discurso educacional como uno de los elementos básicos para comprender los procesos de interacción profesor/alumno.

- La actividad constructiva del alumno y su incidencia sobre el aprendizaje

A partir de los últimos años de la década de los cincuenta, la idea de un ser humano relativamente fácil de moldear y dirigir desde el exterior, es progresivamente sustituida por la idea de un ser humano que selecciona, asimila, procesa y confiere significaciones a los estímulos y configuraciones de estímulos. Desde el punto de vista educativo, la adopción de esta perspectiva, cuyo origen cabe buscar en el auge creciente de los enfoques cognitivos de la explicación psicológica, supone un cambio radical en la manera de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Frente a la concepción tradicional, en que el aprendizaje del alumno depende casi exclusivamente del comportamiento del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada, se pone de relieve la importancia de lo que aporta el propio alumno al proceso de aprendizaje (Wittrock, 1986): conocimientos, capacidades y destrezas previas; percepción de la escuela y el profesor; motivaciones, intereses, creencias y atribuciones; etc. La actividad constructiva del alumno, aparece de este modo como un elemento mediador de primera importancia entre, por una parte, la influencia educativa que ejerce el profesor y, por otra, los resultados de aprendizaje.

Los estudios no pueden limitarse a poner en relación el comportamiento del profesor con los resultados de aprendizaje del alumno, viendo necesario introducir los procesos constructivos que median entre unos y otros; se ha hecho evidente, pues, la necesidad de superar las limitaciones impuestas por la adopción del paradigma proceso-producto, dando

entrada a los procesos encubiertos como elemento clave para la comprensión de los procesos interactivos, que se establecen entre el profesor y los alumnos en el aula.

Sin embargo, por otra parte, este énfasis en la actividad constructiva, ha llevado en ocasiones a centrar el interés de forma prioritaria, y aún exclusiva, en la interacción que se establece entre el alumno que aprende y el contenido u objeto del aprendizaje, relegando la influencia educativa del profesor a un lugar secundario. De ahí que, con cierta frecuencia, cuando se plantea el análisis de la interacción educativa, desde determinados enfoques cognitivos o cognitivo-evolutivos, ésta se entienda más bien en términos de interacción alumno-contenido de aprendizaje. Lo que se hace de este modo es desligar la actividad constructiva del alumno del contexto social e interpersonal, en que inevitablemente se produce.

Sin embargo, hay razones suficientes para pensar que la construcción del conocimiento no debe entenderse como una empresa estrictamente individual. Una cosa es afirmar que el alumno construye el conocimiento, y otra bien distinta que lo construye en soledad, al margen de la influencia decisiva que tiene el profesor sobre este proceso de construcción, y al margen de la carga social que comportan siempre los contenidos escolares. Lo que estamos cuestionando no es la importancia de la actividad constructiva, ni mucho menos la necesidad de tenerla en cuenta como un factor decisivo para el análisis de la interacción educativa, sino más bien la interpretación de la misma como un proceso esencialmente individual.

En primer lugar, porque los alumnos no construyen significados a partir de cualquier contenido; en la práctica la totalidad de los contenidos escolares son formas culturales ya construidas, ya elaboradas, a nivel social. Su aprendizaje supone una verdadera actividad constructiva, en el sentido de que los alumnos deben asimilarlos, apropiárselos, atribuyéndoles un conjunto de significaciones que van más allá de la simple recepción pasiva.

Pero los contenidos del aprendizaje escolar no son sólo "objetos de conocimiento" más o menos complejos; son ante todo, productos de la actividad y del conocimiento humano, marcados social y culturalmente, de tal manera que la actividad constructiva que los alumnos despliegan ante ellos, está fuertemente condicionada por dichas marcas. La actividad constructiva de los alumnos ante los contenidos escolares, aparece así totalmente inmersa en el entramado de una actividad social colectiva, que supera ampliamente el ámbito de lo estrictamente individual.

El verdadero papel del profesor, consiste en actuar de intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos. Es el profesor quien determina en gran medida, con sus actuaciones, que la actividad del alumno sea más o menos constructiva, que se oriente en uno u otro sentido y, en definitiva, que genere determinados aprendizajes.

La toma en consideración de la actividad constructiva del alumno no debe pues suponer, en ningún caso, una ambigüedad respecto al papel decisivo que juega el profesor en todo el proceso. Desde el punto de vista del análisis de la interacción profesor/alumno, esto implica dirigir los esfuerzos hacia la comprensión de cómo se ejerce la influencia educativa, de cómo el profesor consigue incidir sobre la actividad constructiva del alumno, promoviéndola y orientándola, con el fin de ayudarle a asimilar los contenidos escolares.

- Las relaciones interactivas en clase

Las actividades, son el medio para movilizar el entramado de comunicaciones que se pueden establecer en clase; las relaciones que allí se establecen definen los diferentes papeles del profesorado y el alumnado. De este modo, las actividades, y las secuencias que forman, tendrán unos u otros efectos educativos, en función de las características específicas de las relaciones que posibilitan.

Existen 2 grandes tipos de relación profesor-alumno:

1. Bidireccional: en ésta se establece una relación horizontal entre profesor y alumno, en la que se genera un diálogo constructivo y un clima de confianza. Permite que el alumno aprenda de forma activa y significativa posibilitando al profesor conocer los intereses, los conocimientos previos, para poder ser guía de todo el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta interacción es muy motivante para el alumno y productiva para dicho proceso.
2. Unidireccional: debido al único sentido de la direccionalidad del discurso, podríamos afirmar que no encontramos al profesor en un mismo plano (emisor de información) que al alumno (receptor pasivo). Por esto entendemos que utilizado puntualmente puede ser funcional sólo para transmitir información.

Entre otros tipos de relaciones entre profesor alumno se encuentra la perspectiva denominada "tradicional", la cual atribuye al profesorado el papel de transmisor de conocimientos y controlador de los resultados obtenidos. El profesor o los profesores ostentan el saber, y su función consiste en informar y facilitar a alumnos y alumnas situaciones múltiples y diversas de obtención de conocimientos, ya sea a través de explicación, visitas a monumentos o museos, proyecciones, lecturas, etc.

El alumno, a su vez, debe interiorizar el conocimiento tal como se le presenta, de manera que las acciones habituales son la repetición de lo que se tiene que aprender y el ejercicio, entendido como copia del modelo, hasta que se es capaz de automatizarlo. Esta concepción, es coherente con la creencia de que el aprendizaje consiste en la reproducción de la información sin cambios, como si se tratara de una copia en la memoria, de lo que se recibe a través de diferentes canales. Esta manera de entender el aprendizaje configura una determinada forma de relacionarse en clase.

Sin embargo, en la actualidad enseñar; es establecer una serie de relaciones que deben conducir a la elaboración por parte del alumno. En este modelo de educación la persona, aporta su experiencia y los instrumentos que le permiten construir una interpretación personal y subjetiva de lo tratado. No es necesario insistir en el hecho de que en cada persona el resultado de dicho proceso será diferente, aportará cosas distintas, y la interpretación que irá haciendo de la realidad, a pesar de poseer elementos compartidos con los otros, tendrá unas características únicas y personales.

En la buena lógica constructivista, parece más adecuado pensar en una organización que favorezca las interacciones a diferente nivel: en relación con el grupo-clase, a raíz de una exposición; con relación a grupos de alumnos, cuando la tarea lo requiera y lo permita; interacciones individuales, que permitan ayudar de forma más específica a los alumnos; etc. Así se facilita la posibilidad de observar, que es uno de los puntales en que se apoya la intervención. El otro puntal lo constituye la plasticidad, la posibilidad de intervenir de forma diferenciada y contingente en las necesidades de los alumnos.

CLASE 08

Una interpretación constructivista de la enseñanza, se articula en torno al principio de la actividad mental de los alumnos, y por lo tanto también en el de la diversidad. A pesar de ello, situar en el eje al alumno activo, no significa promover una actividad compulsiva, reactiva, ni tampoco situar al profesorado en un papel secundario.

Promover la actividad mental autoestructurante, que posibilita el establecimiento de relaciones, la generalización, la descontextualización y la actuación autónoma, supone que el alumno entiende lo que hace y por qué lo hace, y tiene conciencia, al nivel que sea, del proceso que está siguiendo. Esto es lo que le permite darse cuenta de sus dificultades, y, si es necesario, pedir ayuda. También es lo que le permite experimentar que aprende, lo cual, sin duda, lo motiva a seguir esforzándose.

Pero que esto suceda no es una casualidad. Que el alumno comprenda lo que hace depende, en buena medida, de que su profesor o profesora sea capaz de ayudarlo a comprender, a dar sentido a lo que tiene entre manos; es decir, depende de cómo se presenta, de cómo intenta motivarlo, en la medida en que le hace sentir que su aportación será necesaria para aprender. El que pueda establecer relaciones está en función, también, del grado en que el profesor le ayuda a recuperar lo que posee y destaca los aspectos fundamentales de los contenidos que se trabajan, y que ofrecen más posibilidades de conectar con lo que conoce.

Es todo un conjunto de interacciones, basadas en la actividad conjunta de los alumnos y del profesorado, que encuentran fundamento en la zona de desarrollo próximo, por consiguiente, ven la enseñanza como un proceso de construcción compartida de significativa orientación hacia la autonomía del alumno, y que no oponen la autonomía (como resultado

de un proceso) a la ayuda necesaria que dicho proceso exige, sin la cual difícilmente se podría alcanzar con éxito la construcción de significados que deberían caracterizar el aprendizaje.

- La influencia de la concepción constructivista en la estructuración de las interacciones educativas en el aula

Del conjunto de relaciones interactivas necesarias para facilitar el aprendizaje, se deduce una serie de funciones del profesorado con los alumnos, que tienen como punto de partida la misma planificación. Podemos concretar dichas funciones de la siguiente manera:

1. Ayudarles a Encontrar Sentido a lo que Hacen

Para que el alumnado encuentre sentido al trabajo que ha de realizar, es necesario que conozca previamente qué actividades debe llevar a cabo, no sólo cómo son, sino también por qué motivo se han seleccionado éstas y no otras; que sienta que el trabajo que se le propone está a su alcance y que le resulte interesante hacerlo. Teniendo en cuenta estas condiciones, habrá que ayudar a los alumnos y alumnas para que sepan qué se tiene que hacer, a qué objetivo responde, qué finalidad se persigue, con qué se puede relacionar y en qué proyecto global se puede enmarcar.

Se trata de condiciones no muy habituales, dada la tendencia a dar por bueno e incuestionable, y por tanto con cierto grado de imposición, el trabajo escolar y determinados contenidos, también como respuesta a las demandas, a menudo demasiado arbitrarias, de las programaciones oficiales. Es muy habitual encontrar propuestas de ejercicios, en las que el alumno actúa sin tener otra visión del trabajo que la exclusiva resolución puntual de la actividad. Difícilmente se puede producir un aprendizaje profundo, si no existe una percepción de las razones que lo justifican más allá de la necesidad de superación de unos exámenes.

La percepción de que uno mismo es capaz de aprender, actúa como requisito imprescindible para atribuir sentido a una tarea de aprendizaje. La manera de ver al alumno, y de valorarlo, es esencial en la manifestación del interés por aprender. El alumno encontrará el campo abonado en un clima propicio para aprender significativamente, en un clima en que se valore el trabajo que se hace con explicaciones que lo animen a seguir trabajando, en un marco de relaciones en que predomine la aceptación y la confianza, en un clima que potencie el interés por emprender y continuar el proceso personal de construcción del conocimiento.

2. Establecer Retos Alcanzables

Para aprender, no basta con que el alumno participe en la definición de los objetivos y en la planificación de las actividades si estos objetivos y actividades no representan, en

primer lugar, retos que le ayuden a avanzar y, en segundo lugar, no son desafíos a su alcance.

Será preciso provocar desafíos y retos que cuestionen los conocimientos previos y, posibiliten las modificaciones necesarias en la dirección deseada según los objetivos educativos establecidos. Esto quiere decir, que la enseñanza no debe limitarse a lo que el alumno ya sabe, sino que a partir de este conocimiento tiene que conducirlo al aprendizaje de nuevos conocimientos, al dominio de nuevas habilidades y a la mejora de comportamientos ya existentes, poniéndolo en situaciones que le obliguen a realizar un esfuerzo de comprensión y trabajo.

Ahora bien, los retos tienen que ser alcanzables, ya que un reto tiene sentido para el alumno, cuando éste siente que con su esfuerzo y la ayuda necesaria puede abordarlo y superarlo. En ese momento su tarea le será gratificante.

3. Ofrecer Ayudas Contingentes

La elaboración del conocimiento exige la implicación personal, el tiempo y el esfuerzo del alumnado, así como ayuda experta, estímulos y afecto por parte del profesorado y de los otros compañeros.

Es necesario entonces, brindar ayuda pedagógica al proceso de crecimiento y construcción del alumno, para incentivar los progresos que experimenta, y superar los obstáculos que encuentra. Esta ayuda es necesaria, porque sin ella los alumnos por sí solos difícilmente lograrían aprender, y aprender lo más significativamente posible. Pero sabiendo, al mismo tiempo, que sólo debe ser ayuda, ya que la enseñanza no puede sustituir los procesos singulares e individuales, que debe seguir cada uno de los alumnos y alumnas en su formación como personas.

Ofrecer ayudas contingentes, supone intervenir y ofrecer apoyo en actividades al alcance de los alumnos y alumnas para que, gracias al esfuerzo en el trabajo y a dichas ayudas, puedan modificar los esquemas de conocimiento y atribuir nuevos significados y sentidos que les permitan adquirir, progresivamente, más posibilidades de actuar de forma autónoma e independiente en situaciones nuevas y cada vez más complejas.

Ahora bien, para que todo ello sea posible, hay que tomar medidas organizativas grupales, de tiempo y de espacio, y, al mismo tiempo, de organización de los propios contenidos, que faciliten la atención a las necesidades individuales. Se deben realizar agrupamientos flexibles, equipos fijos o variables, trabajo individual, talleres y rincones, contratos de trabajo, etc., con el objetivo de disponer de tiempo y oportunidades para proporcionar en todo momento la ayuda que necesita cada alumno.

4. Promover la Actividad Mental Autoestructurante

Aprender quiere decir, elaborar una representación personal del contenido objeto del aprendizaje, hacerlo suyo, interiorizarlo, integrarlo en los propios esquemas de conocimiento. Esta representación no se realiza desde cero, sino que parte de los conocimientos que ya tienen los alumnos, y que les permiten conectarse con los nuevos contenidos atribuyéndoles cierto grado de significatividad.

Las relaciones necesarias que hay que establecer, no se producen automáticamente, sino que son el resultado de un proceso sumamente activo realizado por el alumno, que ha de posibilitar la organización, y el enriquecimiento del propio conocimiento. Actividad que no significa hacer cosas indiscriminadamente, es decir, hacer por hacer (error que cometen muchas propuestas progresistas, basadas en la simple realización de actividades en que el alumno está en constante movimiento), sino acciones que promuevan una intensa actividad de reflexión sobre lo que proponen los aprendizajes, directamente proporcional a su complejidad y dificultad de comprensión.

No obstante, es obvio que para que pueda tener lugar esta actividad, y según el nivel de conocimientos cognitivos, los alumnos y alumnas tendrán que ver, tocar, experimentar, observar, manipular, ejemplificar, contrastar, etc., y a partir de estas acciones será posible activar los procesos mentales, que les permitan establecer las relaciones necesarias para la atribución de significado. Actividad mental, que no puede limitarse a la acción comprensiva exclusiva, ya que para que dicho aprendizaje sea lo más profundo posible, será necesario que además exista una reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Para poder realizar este proceso mental autoestructurante, los alumnos y alumnas necesitan una serie de estrategias Metacognitivas que les permitan asegurar el control personal de los conocimientos que van construyendo, así como de los procesos que se realizan en el aprendizaje.

Las Actividades Mentales exigen a los alumnos, además, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar el trabajo realizado y a ellos mismos; que promuevan la reflexión conjunta de los procesos seguidos, ayudándoles a pensar, para que sean constantemente partícipes de los propios aprendizajes.

Estas actividades deben fomentar la toma de decisiones respecto a los aprendizajes que hay que realizar, teniendo en cuenta el punto personal de partida, que hagan posible poner sobre la mesa las habilidades que utilizarán o requerirán; que orienten su pensamiento mediante la interrogación y la formulación de supuestos, pidiendo a los alumnos explicaciones sobre su propio proceso y el proceso a partir del cual llegan al conocimiento, y utilizando el lenguaje para la generalización en diferentes situaciones y contextos y la reconceptualización de las experiencias vividas.

5. Establecer un Ambiente y Relaciones que Faciliten la Autoestima y el Autoconcepto

Para aprender es indispensable que haya un clima y un ambiente adecuados, constituidos por un marco de relaciones en el que predominen la aceptación, la confianza, el respeto mutuo y la sinceridad. El aprendizaje se potencia cuando convergen las condiciones que estimulan el trabajo y el esfuerzo.

Hay que crear un entorno seguro y ordenado, que ofrezca a todo el alumnado la oportunidad de participar, en un clima con multiplicidad de interacciones que fomenten la cooperación y la cohesión del grupo. Interacciones, presididas por el afecto que contemplen la posibilidad de equivocarse y realizar las modificaciones oportunas, donde convivan la exigencia de trabajar y la responsabilidad de llevar a cabo el trabajo autónomamente, la emulación y el compañerismo, la solidaridad y el esfuerzo; interacciones que generen sentimientos de seguridad, y contribuyan a formar en el alumno una percepción positiva y ajustada de sí mismo.

Una de las tareas del profesorado, consistirá en crear un ambiente motivador que genere el autoconcepto positivo de los alumnos, y la confianza en su propia competencia para enfrentarse a los retos que se presenten en la clase. Estas representaciones, serán el resultado del grado de adecuación de los retos que se le proponen y de la valoración que se hace de su trabajo.

Como ya se ha dicho, las características de las actividades que se proponen serán una pieza clave, pero lo que determina en mayor o menor grado la propia imagen, serán los tipos de comentarios de aceptación o de rechazo por parte del profesorado durante las actividades y, sobre todo, el papel que se atribuye a la evaluación.

Así pues, las evaluaciones centradas exclusivamente en los resultados, y especialmente en relación con unos objetivos generales o de la media de la clase, no ayudarán en absoluto a mejorar la auto-imagen de todos aquellos que, a pesar del esfuerzo realizado, no consiguen superar esta media. Para mantener y mejorar una auto-imagen que facilite la actitud favorable al aprendizaje, será preciso que dichas valoraciones se hagan según las posibilidades reales de cada uno de los estudiantes, para que la aceptación de las competencias personales no sea en detrimento de una auto-imagen positiva.

6. Promover Canales de Comunicación

Entender la educación como un proceso de participación guiada, de construcción conjunta, que lleva a negociar y compartir significados, hace que la red comunicativa que se establece en el aula, tenga una importancia crucial. Para construir dicha red, en primer lugar es necesario compartir un lenguaje común, entenderse, establecer canales fluidos de comunicación, y poder intervenir cuando estos canales no funcionen; y en segundo lugar se debe utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, tratando de evitar y controlar posibles malentendidos o incomprensiones.

Para facilitar el desarrollo del alumno, habrá que utilizar en el grupo-clase el mayor número de intercambios en todas direcciones. Para ello será imprescindible promover la participación y la relación, entre el profesorado y el alumnado, y entre los propios alumnos, para debatir opiniones e ideas sobre el trabajo a realizar y sobre cualquiera de las actividades que se realizan en el centro educativo, escuchándolos y respetando su derecho a intervenir en las discusiones y los debates.

Es importante aceptar las contribuciones de los estudiantes, y estimular específicamente la participación de los alumnos con menos tendencia espontánea a intervenir, a través del ofrecimiento de espacios de trabajo en pequeños grupos, o de la relación y el contacto personales con algunos alumnos en momentos puntuales.

La diversificación de los tipos de actividades, y la propuesta, en algunos casos, de actividades con opciones o alternativas diferentes o con diversos niveles de realización final, constituyen otros recursos para facilitar la participación del conjunto de alumnos en el mayor grado posible.

CLASE 09

7. Potenciar la Autonomía y Facilitar que los Alumnos Aprendan a Aprender

El crecimiento personal de los alumnos implica, como objetivo último, ser autónomos para actuar de manera competente en los diversos contextos en que han de desarrollarse. Impulsar esta autonomía, implica tenerla presente en todas y cada una de las propuestas educativas, para ser capaces de utilizar sin ayuda los conocimientos adquiridos en situaciones diferentes a aquellas en que se han aprendido. Para poder alcanzar esta autonomía, será preciso que a lo largo de todas las unidades didácticas, el profesorado y el alumnado asuman responsabilidades distintas, ejerciendo un control diferente según los contenidos tratados con el objetivo de que al final, los alumnos puedan aplicar y utilizar de manera autónoma los conocimientos que han adquirido.

Habrà que ofrecer situaciones en que los estudiantes participen cada vez más intensamente en la resolución de las actividades, y en el proceso de elaboración personal, en lugar de limitarse a copiar y reproducir automáticamente las instrucciones o explicaciones del profesorado. En una primera fase, los alumnos seguirán los modelos o las diferentes acciones propuestas por el profesorado, con una ayuda intensa por parte de éste. En las fases siguientes, se retirará dicha ayuda de manera progresiva, utilizando poco a poco los contenidos que aún son utilizados por el profesor, asegurando el traspaso progresivo de competencias del nivel interpersonal inicial, cuando todos trabajan juntos, hacia el nivel intrapersonal, es decir, cuando el alumno es capaz de utilizarlas de forma autónoma.

Esto implica, llevar a cabo una acción de observación del proceso de cada alumno para retirar las ayudas y asegurarse, así, de que el alumno actúa de forma autónoma no sólo

en la comprensión, el dominio o interiorización de los contenidos, ya sean conceptuales, procedimentales o actitudinales, sino también en el establecimiento de objetivos, en la planificación de las acciones que le permitan alcanzarlos y en su realización y control. En definitiva, en todo lo que implica haber adquirido estrategias Metacognitivas que posibiliten la autodirección y la autorregulación del proceso de aprendizaje.

8. Valorarlos según sus Posibilidades Reales e Incentivar la Autoevaluación de sus Competencias

A través del capítulo se ha podido observar la importancia de la percepción que cada uno tiene de sí mismo para encontrar interés en el aprendizaje, así como la necesidad de que los estudiantes se hagan partícipes del mismo proceso de aprendizaje, que sean conscientes de cómo se ha desarrollado.

También se ha mencionado la importancia del papel que tiene en el aprendizaje la valoración que el profesorado hace de sus alumnos, y de la necesidad de que las ayudas que se ofrezcan sean adecuadas a sus posibilidades reales.

Se desprende entonces, que la función básica del profesorado debe ser animar a los alumnos a realizar el esfuerzo que les permita seguir progresando. Y esto sólo será posible cuando la valoración de los resultados, que se transmite al alumno, se haga con relación a sus capacidades y al esfuerzo realizado. Este es probablemente el único conocimiento que hay que saber con justicia, ya que es el que permite fomentar la autoestima y la motivación para seguir aprendiendo.

Así pues, será preciso confiar, y demostrar dicha confianza, en el esfuerzo de los estudiantes, devolviéndoles la valoración de su propio progreso, teniendo en cuenta la situación personal de partida, las trabas que han tenido que superar y los tipos de ayuda con que han contado, es decir, el conjunto de variables que intervienen en cada uno de los recorridos realizados. Se trata de reconocer el trabajo bien hecho, pero sobre todo el esfuerzo realizado, haciéndoles ver las dificultades que han tenido que solucionar y los medios de que han dispuesto.

En definitiva, respetar el hecho diferencial es una medida clave para fomentar la actitud favorable para continuar aprendiendo y para mejorar el conocimiento de los procesos personales de aprendizaje. Con esta finalidad será necesario presentar actividades de evaluación en las que sea posible atribuir los éxitos y los fracasos del aprendizaje a motivos modificables y controlables, como fórmula para entender que es posible avanzar si se realiza el trabajo y el esfuerzo suficientes para lograrlo.

A continuación, presentamos algunas consideraciones que son importantes para que exista una buena relación entre maestro y alumno:

Para el maestro:

- Emplear palabras sencillas
- Evitar trivialidades
- Usar el lenguaje del alumno
- Presentar en forma visual puntos importantes
- Emplear materiales suplementarios
- Incluir dentro de sus planes dar oportunidad para respuestas ocasionales por parte de los alumnos
- Variedad en las actividades

Para el alumno:

- Que no vea al maestro como una biblioteca ambulante
- Que no piense en el maestro como un padre o cualquier otro parentesco
- Que acepte su responsabilidad como alumno
- Que entienda y trate de aplicar el proceso de la enseñanza

Definitivamente Maestro y Alumno tienen una relación, pero ambos deben poner de su parte para que ésta sea buena, sana, fructífera y provechosa.

2.2.2. Relación Entre Alumnos

Las personas más importantes en el mundo de un bebé, son los adultos que lo cuidan. Luego, en la niñez temprana, las relaciones con los compañeros se vuelven más importantes, y casi toda la actividad característica y el tema de la personalidad, en esta edad, implican una relación entre el niño y sus compañeros y otros pares fuera del contexto escolar.

Mediante el juego los niños están en contacto físico y social con los demás, confían en su habilidad y practican utilizando la imaginación. El juego ofrece formas socialmente aceptables para competir, gastar energía y actuar con agresividad; es importante para el establecimiento de normas en la relación entre pares.

En la actualidad se ven nuevos patrones sociales cuando la tecnología cambia las herramientas y los hábitos de descanso. La televisión y los videos transforman a muchos niños en "papas fritas acostadas". Los juegos de computador exigen pocas destrezas sociales. Los niños participan más en deportes organizados los cuales reemplazan las reglas de los niños por reglas de los adultos y en ellos es un árbitro adulto quien resuelve las disputas, de manera que los chicos no necesitan buscar formas para resolver sus asuntos. Con todo, como los compañeros son cada vez más importantes, los niños pasan más tiempo con otros de su misma edad.

Los grupos, se forman de manera natural entre los alumnos que asisten a la misma escuela. Los niños que juegan juntos, suelen tener uno o dos años de diferencia, aunque en los recreos puede jugar un grupo formado por niños pequeños junto con otros mayores. Una diferencia de edad muy grande puede causar problemas por las diferencias de estatura, intereses y niveles de habilidad.

Tanto en la escuela como en otros ámbitos de la vida del niño, los grupos suelen ser de niñas o de muchachos. Los niños del mismo sexo tienen intereses comunes; por lo general las niñas son más maduras que sus pares hombres; niños y niñas desarrollan diferentes estilos para jugar y hablar.

Influencia del grupo de compañeros

En una sociedad con alta movilidad y dividida por edades, el grupo de compañeros de colegio tiene una gran influencia para bien o para mal. Los efectos que los compañeros pueden provocar en los niños son los siguientes:

a) Efectos positivos

Los niños desarrollan destrezas para la sociabilidad y para la intimidad, amplían las relaciones y adquieren un sentido de pertenencia. Se sienten motivados para triunfar y conseguir un sentido de identidad. Además aprenden.

Diferentes actividades de los compañeros, contribuyen de manera distinta a estas funciones o destrezas. Las actividades que no son competitivas (como hablar), ofrecen oportunidades para ampliar las relaciones, mientras que las competitivas (como los deportes) ayudan a los niños a identificar aspectos únicos de sí mismos. Los niños necesitan estar expuestos a una variedad de actividades, y pueden necesitar que se les anime a tomar parte en aquellas en las que comúnmente no participa.

Es con otros niños, al igual que con sus padres, que los escolares desarrollan el autoconcepto y construyen su autoestima, se forman opiniones de sí mismos al verse como otros los ven, tienen una base de comparación, una medida realista de sus propias habilidades y destrezas. Sólo dentro del grupo grande de sus compañeros, los niños pueden alcanzar un sentido de cuan brillantes y capaces son. Por consiguiente, también el grupo de compañeros ayuda a los niños a elegir valores para vivir, al someter a prueba sus opiniones, sentimientos y actitudes frente a los de sus compañeros, cambian los valores que han aceptado de sus padres sin cuestionamientos, y deciden con cuáles quedarse y cuales descartar.

El grupo de compañeros también ofrece seguridad emocional. En ocasiones, otro niño puede brindar la comodidad que un adulto no puede dar. Es tranquilizador descubrir que un amigo también tiene pensamientos “malos”, que ofenderían a un adulto.

Interactuar con sus compañeros. También ayuda a los alumnos en el área cognoscitiva. Cuando los niños hacen tareas en el computador con un compañero, por ejemplo, pueden parecer menos concentrados en la tarea y más en la interacción social, pero disfrutan más de estas sesiones y aprenden más de ellas que los niños que trabajan solos (Perlmutter, Behrend, Kuo y Muller, 1989).

Por último, el grupo ayuda a los niños a aprender cómo alternar en sociedad: cómo ajustar sus deseos y necesidades a los de otras personas, cuándo deben ceder y cuándo deben permanecer firmes.

El grupo de compañeros sirve de contrapeso a la influencia de los padres, abre nuevas perspectivas, ayuda a los niños a formarse un autoconcepto y a desarrollar destrezas sociales, los ayuda a aprender y los hace libres para emitir juicios independientes.

b) Efectos negativos

- **Conformidad:** en la escuela, el grupo de compañeros puede transmitir valores indeseables, y algunos alumnos pueden no contar con la fuerza necesaria para resistirse a ellos. Durante la niñez intermedia, los niños son más susceptibles a la presión para aceptar lo que se les exija.

Un estudio clásico sobre el tema de la conformidad, sometió a prueba las reacciones ante las presiones de grupo de 90 niños entre 7 y 13 años de edad. A los niños se les mostraron tarjetas con longitudes claramente diferentes, y se les pidió que dijeran cuál era más corta o más larga. Cuando los niños estuvieron solos respondieron correctamente: sin embargo, cuando estuvieron en un salón con 8 niños a quienes se les había dicho que dieran respuestas erradas a 7 de las 12 tarjetas, el niño objetivo dudó entre describir lo que veía en realidad, o plegarse a la opinión del grupo. En el grupo establecido, solo un 43% de los niños entre 7 y 10 años de edad, y un 54% de los de 10 a 13 años, dieron respuestas correctas.

Los efectos de la conformidad pueden ser críticos. La influencia de los compañeros es más fuerte cuando los temas son confusos. Como el mundo en que viven tiene muchos aspectos ambiguos que necesitan de un discernimiento claro, las influencias del grupo pueden tener consecuencias graves en los niños. Es usual que con sus compañeros los niños cometan faltas escolares, comiencen a fumar y tengan además, otras conductas antisociales. La presión del grupo puede convertir a un alumno en un niño problema.

Sin embargo los compañeros ayudan a dar forma a su propio desarrollo. Quienes ya tienen tendencias antisociales, son los que buscan a otros niños antisociales y reciben su influencia. Quienes no manifiestan estas tendencias tienen menos probabilidad de estar en esos grupos y de recibir su influencia (Hartup, 1992).

Cierto nivel de conformidad con los estándares del grupo resulta saludable como mecanismo de adaptación. Se vuelve contraproducente sólo cuando es destructivo o hace que las personas actúen en contra de su propio juicio más adecuado.

- Popularidad: La gran mayoría de las personas espera agradar a los demás, y la popularidad adquiere una nueva una nueva importancia en la edad escolar, cuando los niños pasan más tiempo en la escuela con sus compañeros, y se sienten muy afectados por sus opiniones.

CLASE 10

Diferencias individuales en la popularidad

a) El niño popular

Los niños populares comparten varias características. En su forma típica, cuentan con buenas habilidades cognoscitivas; son buenos para resolver problemas sociales, ayudan a otros niños y tienen un carácter firme sin ser disociadores ni agresivos.

Su comportamiento amplía, en lugar de reducir las metas de sus compañeros. Inspiran confianza, son leales y se muestran como son, lo suficiente como para dar apoyo emocional a otros chicos. Sus destrezas sociales superiores, hacen que otros niños de su edad disfruten de estar con ellos (Newcomb, Bukowski, Pattee, 1993).

Los niños populares, mantienen una fuerte identidad de género dentro de grupos de compañeros del mismo sexo en lugar de manifestar interés indebido por estar con grupos del otro sexo, siendo estas “fronteras de género”, muy importantes en la adquisición del autoconcepto.

b) El niño impopular

Una de las figuras más tristes de la niñez, y en especial en la etapa escolar, es la del niño a quien escogen de último para integrar cualquier equipo, ya sea de deporte o de estudio. Está al margen de todos los grupos, no lo invitan a las fiestas de cumpleaños, camina solo de regreso a casa, y llora abatido porque “nadie quiere jugar conmigo”.

Los niños pueden ser impopulares por muchas razones, y pueden cambiar algunas, pero otras no. Algunos niños que son impopulares también son agresivos, algunos son hiperactivos y otros son retraídos. Otros actúan con infantilismos e inmadurez, o se muestran ansiosos e inseguros. A menudo son insensibles a los sentimientos de sus pares y no se pueden adaptar a nuevas situaciones (Bierman, Smoot y Aumiller, 1993).

Los niños impopulares no tienen las destrezas que poseen los niños populares. Algunos suponen no ser agradables. En un experimento se incluyeron dos grupos de niños

impopulares (niños de tercer grado y niñas de cuarto y quinto grados). A algunos se les dijo que eran agradables para otros niños que habían conocido en alguna ocasión anterior, y que ellos deseaban verlos nuevamente; luego se les llevó junto con esos otros niños. Los pequeños que recibieron esta “retroalimentación” positiva se relacionaron mejor que quienes no la tuvieron en otro grupo de control. Cuando observadores independientes calificaron a los niños por su comportamiento, las niñas que recibieron mensajes positivos actuaron con mayor competencia social (Rabiner y Coie, 1989). Aparentemente, algunos niños impopulares que suponen no ser agradables para otros, actúan de acuerdo con esa expectativa.

- Importancia de los compañeros

A través de la amistad los niños aprenden a comunicarse y cooperar, aprenden de sí mismos y de los demás, consiguen compañeros para sus actividades físicas, crecen emocionalmente a medida que el afecto mutuo les permite expresar familiaridad, se complacen en un sentido de autovaloración, y aprenden a participar en una relación (Hartup, 1992).

Los niños en edad escolar pueden dedicar mucho tiempo a estar en grupos, pero solamente establecen amistades a nivel individual; incluso los niños que son impopulares en un grupo grande, a menudo logran tener un buen amigo. La igualdad de status, su compromiso y reciprocidad en una relación, marcan las amistades más sólidas. Estos vínculos son lo bastante fuertes como para superar los conflictos, que inevitablemente surgen entre cualquier par de amigos.

En muchas ocasiones los compañeros no están de acuerdo y compiten entre sí, por lo que aprender a resolver los conflictos es una función importante de la relación entre compañeros, y también en la relación entre amigos que no son de la escuela.

Las niñas confían más en sus mejores amigas, que los muchachos en sus amigos.

Como estas cualidades son más características de la relación entre alumnos mayores, la amistad más estrecha de las niñas en edad escolar, puede ser más madura que en sus compañeros del sexo opuesto. Las niñas tienden a contar con una o dos amigas cercanas, en cambio los niños tienen más amigos en el colegio pero su relación es menos íntima.

Desarrollo del pensamiento de los niños acerca de la amistad: los conceptos de los niños sobre de la amistad cambian mucho durante los primeros años de escuela. En la niñez intermedia, un amigo es alguien con quien el niño se siente a gusto, con quien le agrada hacer cosas y con quien puede compartir sentimientos y secretos. Las amistades ayudan a los niños a ser más sensibles y amorosos, con más capacidad de recibir y de dar respeto.

Los niños no pueden ser verdaderos amigos, o tener verdaderos amigos, hasta que han logrado la madurez cognoscitiva necesaria para considerar el punto de vista, y las necesidades de las otras personas, al igual que las propias.

Sobre la base de entrevistas con más de 250 personas entre 3 y 45 años de edad, Robert Selman trazó las concepciones cambiantes de la amistad a través de cinco etapas superpuestas. Encontró que la mayoría de los niños en edad escolar se encuentran en la etapa dos o en la etapa tres. Las etapas de Selman y las edades aproximadas se presentan a continuación:

1) Etapa 0. Amistad Momentánea para Jugar (3-7 años)

En este nivel sin diferenciación de la amistad, los niños son egocéntricos y tienen problemas para tomar en consideración el punto de vista de otra persona; tienden a pensar solamente acerca de lo que quieren de una relación. La mayoría de los niños más pequeños definen a sus amigos en términos de cercanía física (ella vive en mi cuadra) y los valoran por sus atributos materiales o físicos (“él tiene los Power Rangers”).

2) Etapa 1. Asistencia en una Dirección

En este nivel unilateral, un “buen amigo”, hace lo que el niño quiere que el amigo haga (“ella no es mi amiga, porque no quiso ir conmigo cuando yo quería” o “él es mi amigo, porque siempre me dice que sí cuando yo le pido prestado su cuaderno”).

3) Etapa 2. Cooperación Bidireccional, Justa y Resistente

Este nivel recíproco, se superpone con la etapa 1. Incluye la actitud de toma y dame, pero también sirve a muchos intereses personales separados, antes que a los intereses comunes de los dos amigos (“nosotros somos amigos, hacemos cosas para nosotros” o “un amigo es alguien que juega contigo, cuando tú no tienes a nadie más con quien jugar”).

4) Etapa 3. Relaciones de Familiaridad y Participación Mutua

En este nivel mutuo los niños consideran una amistad como tener una vida de su propiedad. Es una relación continua, sistemática y comprometida que incorpora más que hacer cosas para el otro. Los amigos se vuelven posesivos y exigen exclusividad (“toma mucho tiempo conseguir un amigo cercano, de modo que tú realmente te sientes mal si descubres que tu amigo está tratando, también, de conseguir otros amigos”).

5) Etapa 4. Interdependencia Autónoma

En esta etapa interdependiente, los niños respetan las necesidades de los amigos por independencia y autonomía (“una buena amistad es un compromiso real, un riesgo que tú tienes que tomar; tienes que apoyar, confiar y dar pero también tienes que dejar ir”).

2.2.3. Interacción Escuela-Familia

Los objetivos centrales de la Reforma Educativa, hoy en curso, apuntan hacia el mejoramiento de la calidad de la educación, al desarrollo de la equidad en el acceso a experiencias formativas y a la participación de la familia en las tareas educativas a cargo de la escuela.

Este contexto obliga a la escuela, a replantearse las modalidades de participación de los padres y apoderados en la educación de sus hijos y pupilos. La consideración explícita en el curriculum de objetivos transversales, de carácter valórico, plantea un importante desafío a los educadores, en el sentido de construir acuerdos con los padres respecto al proyecto educativo de largo plazo al que adhieren escuela y familia. Asimismo, el énfasis en la incorporación de la cultura familiar y comunitaria en el diseño de actividades de aprendizaje significativas para los alumnos, requiere de instancias permanentes de acercamiento entre docentes y diversos actores pertenecientes a la comunidad de procedencia del alumnado.

En las escuelas que atienden a sectores de pobreza, el desafío es aún mayor para los educadores, por cuanto las circunstancias en que transcurre la existencia de las familias pobres condicionan modalidades de funcionamiento específicas, difíciles de comprender y de aceptar para los profesionales de la educación, que provienen de otros sectores de la sociedad. Se ven así en la necesidad de interiorizarse respecto a las significaciones prevalentes en la cultura de la pobreza, para poder comunicarse efectivamente con los padres de sus alumnos.

La Reforma impulsa a las escuelas a la búsqueda de un proyecto común con las familias de sus alumnos. Se hace necesario dinamizar a todos los actores involucrados en la calidad de la educación de los ciudadanos del siglo XXI. Familia y escuela desempeñan roles educativos complementarios, que con frecuencia se superponen, por lo que necesitan encontrarse para conversar, delimitar sus espacios de autonomía y precisar sus tareas compartidas.

En la actualidad, las familias, se encuentran muy afectadas por influencias sociales negativas propias de la sociedad, siendo más débiles en su estructura, encontrándose inmersas, en muchos casos, en problemas reales que afectan a su estabilidad. Carencia de ideales claros de vida, dificultades de convivencia o ruptura del matrimonio, etc. Esas familias necesitan más que nunca ayuda en su acción educativa profunda, y deben encontrar colaboración en el ámbito escolar, dentro de un marco de confianza. La peculiar relación existente entre escuela y familia, exige de ellas una exquisita coordinación. Del mismo modo, la necesidad de personalización para una verdadera formación, y la reciprocidad de la relación establecida, solicitan crecientes grados de participación y comunicación entre ambas instituciones.

- Rol de los Padres

El papel de los padres es muy importante, ya que son ellos quienes tienen la posibilidad de decidir acerca de las cuestiones esenciales, más cuando los hijos son menores. Son ellos quienes eligen el centro educativo, sobre todo en las etapas de educación primaria y secundaria. Ayudan a los hijos, también, a elegir los amigos al situarles en determinados contextos sociales, donde se entablan las relaciones de amistad.

Los padres gozan de esa relación de intimidad única que exclusivamente se da en el seno de una familia y que permite todo tipo de interrelaciones personales: de afecto, ayuda, orientación, soporte, etc., que influyen y modifican los comportamientos de todos sus miembros.

- Característica de la Relación Familia Escuela

Los padres con la escuela, establecen una particular relación de confianza, mediante la cual delegan autoridad, funciones, objetivos familiares, etc., en la institución a la que confían sus hijos. La relación que se entabla entre familia y escuela es tan peculiar, que sólo cabe situarla en el marco de la confianza, es la escuela, como parte de la familia, una prolongación suya, adquiriendo así su pleno sentido.

Esa relación de confianza es la que determina, matiza y da forma al binomio familia-escuela, que debe estar marcado por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria, en la tarea de educar a los hijos. Ello implica una verdadera relación de comunicación, donde padres y maestros establezcan una vía abierta de información, de orientación, sobre la educación de los hijos, la cual debe ser constructiva y exenta de tensiones por el papel que cada uno de ellos desempeña. Si no se produce ese acuerdo previo sobre cómo y para qué queremos educar a nuestros hijos, la disfuncionalidad en la relación padres-maestros, y en el mismo proceso educativo, estará asegurada. Una escuela no puede limitar su actividad a los campos que sean de su exclusivo interés, sin atender a las necesidades de la familia.

La alianza entre escuela y familia permite lograr mayor coherencia en las metas para el desarrollo afectivo, cognitivo, social y valórico de las personas. Dicha alianza contribuye a mejorar significativamente la calidad de los aprendizajes escolares, como ha sido comprobado por numerosos estudios.

Las escuelas insertas en los sectores pobres debieran asumir, más que otras, la responsabilidad de generar ambientes estimulantes del desarrollo de sus estudiantes en todos los planos, a través de sus bibliotecas, videotecas, talleres y gimnasios, y mediante la organización de actividades culturales, deportivas y recreativas. Para esto, necesitan contar con la participación y apoyo de las familias y del entorno comunitario, conjugando esfuerzos y recursos para constituirse en verdaderos polos de desarrollo local.

CLASE 11

- Demandas de la Familia a la Escuela

Generalmente la familia le demanda a la escuela lo siguiente:

- Eficiencia en el servicio educativo: las familias piden una buena base de conocimientos y experiencias que acrediten a sus hijos para continuar con éxito sus estudios o entrar al mundo laboral en óptimas condiciones.
- Formación sólida y diversificada: la familia busca que la escuela prepare a sus hijos para enfrentar responsablemente las dificultades y riesgos de la vida social. Quieren una escuela consejera y orientadora.
- Trato cálido y deferente: los padres esperan trato personalizado para sus hijos, que los profesores los consideren como personas individuales: desean manifestaciones de calidez, cariño, preocupación y protección.

- Demandas de la escuela a la familia

Así como la familia le pide a la escuela cumplir con una serie de condiciones, la escuela también tiene demandas que realizar a las familias, entre las que destacan las siguientes:

- Apoyo en Exigencias Rutinarias: la escuela busca que la familia garantice el cumplimiento de aspectos formales: adecuada presentación personal, asistencia y puntualidad, cumplimiento con los útiles y cuotas, asistencia a reuniones de apoderados y citaciones personales, entre otros.
- Apoyo en el trabajo escolar diario: esto se refiere al reforzar los contenidos trabajados en clase, proveer a los niños de múltiples materiales de consulta, cumplir con las tareas y fomentar hábitos de estudio.
- Adultos acogedores con los niños: los docentes piden a los padres afectividad en la relación con sus hijos, pues sienten que les dedican poco tiempo y que ponen poca atención a sus preocupaciones. Quisieran que ellos fomentaran: paseos, conversaciones, juegos, etc.

Son diversas las acciones que se pueden desarrollar desde todos los niveles del sistema educacional, para incentivar el acercamiento con la familia y mejorar la calidad de las interacciones entre ésta y la escuela. Para ello se proponen algunas acciones en los ámbitos de la escuela, de los Departamentos Provinciales y de las Secretarías Regionales.

- Proposiciones para Promover Relaciones Colaborativas entre Familia y Escuela

A continuación, se mencionan algunas propuestas para fortalecer y mejorar el vínculo de la familia y la escuela, entre las que se destacan las siguientes:

a) A nivel de las escuelas

- Espacios de Reflexión-Acción de Docentes y Directivos: el Taller de Profesores es una buena instancia para que profesores y directivos reflexionen juntos sobre los estilos de relación que establecen con las familias, explicitando sus expectativas y temores al respecto. Al final de la reflexión, podrán determinar pequeñas o grandes acciones que faciliten el acercamiento: cómo hacer reuniones de padres más atractivas, redactar las comunicaciones escritas, en qué actividades de la escuela podrían participar algunos apoderados, cómo enfrentar reclamos intempestivos, qué hacer con los papás que nunca vienen a la escuela, etc. El Equipo de Gestión Escolar, debe contemplar acciones que tiendan a incorporar a representantes de los padres, e invitarlos a participar en la definición o reformulación del Proyecto Educativo y en la del plan de trabajo anual de la escuela, dándoles derecho a opinar en la definición de criterios y normas de convivencia, etc.

- Acercamiento en los Espacios Habituales: en lo que se refiere a las reuniones de apoderados, es urgente innovar incorporando nuevos temas; por ejemplo: comentar los logros y dificultades del curso, informar sobre los avances en el plan de estudio, abordar los desencuentros entre padres y profesores, etc. Para generar un clima de mayor horizontalidad y calidez se recomienda: poner las sillas en círculo, exponer los trabajos de los niños en los muros, empezar y terminar con una dinámica grupal que facilite los encuentros. Sólo al final, dejar un tiempo para las informaciones, cobro de cuotas y reclamos. Y por qué no, preparar algunas reuniones con los propios niños: que sean ellos y el profesor los que le pongan el ambiente, el contenido y la dirección al encuentro.

Respecto de los espacios de recreación y celebración, proponemos mantener los habituales, y organizar actividades de mejoramiento del espacio escolar y de recolección de dinero en beneficio de los cursos, administrando las ganancias de común acuerdo entre padres y escuela; éstas pueden resultar actividades de gran convocatoria. También, potenciar y aprovechar la preparación de los eventos de fiestas patrias, de fin de año, etc., como instancia de trabajo conjunto entre padres, niños y profesores de cada curso.

- Participación de los Padres al Interior de la Sala de Clases: se hace necesario abrir espacios para que los padres comuniquen sus saberes a los niños: lo que hacen en sus trabajos, tradiciones familiares, enseñarles algo práctico como cocinar, manejar determinadas herramientas, implementar juegos de su infancia, etc. Otro importante aporte puede ser el de apoyar las actividades escolares: incentivarlos a que los acompañen en salidas y ayuden en la sala de clases. Persuadirlos de que su presencia y

participación provoca un importante impacto en la subjetividad de los niños y predispone a ambos a entregarse a una experiencia de aprendizaje extraordinaria.

- Espacios Informativos y Formativos: organizar encuentros para discutir los nuevos Planes y Programas, Jornada Escolar Completa, etc. El conocimiento que los padres desarrollen sobre las orientaciones de la Reforma, facilitará la tarea de los profesores. Abrir espacios de conversación a nivel de curso con orientadores, profesores jefes y/o profesionales de los Centros de Diagnóstico sobre temas que preocupan a los padres, como los relativos a los objetivos transversales. Centrar las conversaciones en las dudas y temores para enfrentar las problemáticas y en las herramientas para manejarse mejor.
- Cultivar Áreas de Interés de los Padres: ofrecer espacios para que los padres se autoconvoquen en torno a actividades o temas que sean de su propio interés, tales como talleres (folklore, cocina, gimnasia, etc.), regularización de estudios, aprendizaje de técnicas, como computación u otras. Estas actividades son particularmente importantes para las familias de sectores pobres, cuyas carencias económicas interfieren las posibilidades de desarrollo de sus intereses. Su duración dependerá de la disposición de los padres y de los recursos disponibles.

b) A Nivel Provincial y Regional

- Encuentros de Familia-Escuela: se propone realizar encuentros a nivel provincial y/o regional que congreguen a padres, directivos, profesores y supervisores de escuelas, para intercambiar experiencias, reflexionar sobre temas de interés, definir metas y estrategias comunes.
- Iniciativas determinadas por los Equipos Regionales o Provinciales: en el espíritu de la descentralización de las decisiones y de la autonomía provincial y regional para definir los planes anuales de supervisión, desde el nivel central se apoyará las iniciativas propuestas que cuenten con una debida fundamentación de su adecuación a sus necesidades específicas.

Cada escuela y cada Departamento Provincial y Secretaría Regional deberá impulsar instancias de colaboración entre padres y docentes, que pongan el acento en una relación más simétrica y complementaria entre escuela y familia, en pos de generar un proyecto común que facilite el aprendizaje de los niños en todas las áreas de su desempeño personal.

2.2.4. Relación Familia–Alumno

Algunos niños pasan más tiempo fuera de casa de lo acostumbrado. La escuela, los amigos, los juegos y las películas los mantienen lejos del hogar y separados de la familia. Sin embargo, el hogar y la gente con quienes viven siguen siendo la parte más importante de su mundo.

Las relaciones con los padres, hermanos y otros miembros de la familia (abuelos, tíos y primos), se siguen desarrollando durante la niñez intermedia. Como lo propuso Urie Bronfenbrenner en la teoría ecológica, los cambios sociales afectan la vida familiar y ésta, a su vez, el desarrollo de los niños. En los últimos años, estos cambios incluyen elevadas tasas de divorcio, familias con un solo padre y madres que trabajan fuera del hogar. Un compendio de investigaciones sobre la familia sugiere que el efecto negativo de estos hechos se ha exagerado, y que los factores más importantes que afectan el desarrollo de los niños incluyen el bienestar económico, o la falta de éste, y si la atmósfera dentro del hogar es cálida y afectuosa o propensa a los conflictos (Demo, 1991).

Realice ejercicio n°6

Padres e Hijos

Existen muchas formas de interacción entre padres e hijos, en las cuales se ven involucrados variados elementos como los que se presentan a continuación:

- a) Relación padres e hijos: los niños en edad escolar pasan relativamente poco tiempo con sus padres y bastante con sus compañeros. Sin embargo, aunque la investigación sugiere que los padres dedican 30 minutos al día para interactuar con sus hijos estudiantes, la mayoría de los padres brindan apoyo, son amorosos y se involucran con sus hijos (Demo, 1992). Las relaciones con los padres siguen siendo las más importantes en la vida de los niños.

Cuando a 199 estudiantes, la mayoría de clase media, y entre quinto y sexto grado, se les pidió que respondieran cuestionarios acerca de las personas importantes en su vida, sus clasificaciones revelaron que diferentes relaciones sirven a distintos propósitos. Al clasificar los vínculos afectivos con sus padres como los más importantes, los niños buscaban afecto, guía, permanencia y dependencia y la afirmación de su competencia, o valor como personas. Clasificaron a las madres más alto que a los padres como compañía y, generalmente, se sentían más satisfechos con la relación materna; las niñas estaban más cerca de la madre que del padre. Después de los padres, las personas más importantes en la vida de los niños fueron sus abuelos a quienes veían como personas cariñosas y afectuosas que les brindaban amor y ampliaban su valía (Furman y Buhrmenster, 1985).

Resultados similares aparecieron entre 333 niños entre siete y catorce años de edad, de origen afroamericano, latino y blancos. Para todas las edades y grupos étnicos, la cercanía de las relaciones familiares fue importante. En la niñez intermedia, las redes

sociales de los niños se amplían y otros miembros de la familia se vuelven más importantes como dispensadores de apoyo social. Esto fue especialmente cierto para los niños negros y latinos; los niños blancos recibieron menos apoyo de otros miembros de la familia. Como sugiere la teoría del vínculo afectivo, los padres y luego los demás miembros de la familia brindan un ambiente seguro, a partir del cual los niños pueden ampliar sus relaciones sociales hacia personas fuera de la familia (Levitt, Guacci-Franco y Levitt, 1993).

- b) Temas: a medida que la vida de los niños cambia, lo mismo sucede con los temas entre ellos y sus padres. Ahora, los padres se preocupan por la vida escolar de sus hijos; se sorprenden de lo involucrados que estarán, de lo que deben hacer cuando un niño se queja de su profesor, del mal comportamiento en la escuela o cuando aparenta estar enfermo para evitar asistir.

Otro tema son los amigos. Por lo común, los padres quieren saber en donde y con quién están sus hijos cuando no están en la escuela. Algunos padres les indican con quienes pueden jugar y con quienes no. A menudo surgen desavenencias sobre las labores domésticas que deben hacer los niños, si deberá dárseles algo de dinero por ello y cuánto deberá ser su mesada (claro que muchos de estos temas no se presentan en algunas sociedades en donde los niños deben trabajar para ayudar a la subsistencia de la familia).

Los profundos cambios en la vida de los niños y los temas que surgen afectan la manera cómo los padres manejan la disciplina, aunque la mayoría de ellos no cambia el enfoque básico de su trabajo cuando los niños maduran.

- c) Los padres y la disciplina: los padres tienen varias formas de *disciplina* (enseñar a sus hijos carácter, autocontrol y comportamiento moral). La mayoría de los padres utiliza diferentes métodos con los niños según su edad, aunque mantienen su estilo dominante.

La mayor parte de las técnicas disciplinarias que utilizan los padres de algunos niños, son inductivas e incluyen el razonamiento cuando, por ejemplo, le dicen a un niño: “No deberás golpear a tu amigo porque eso lo lastimará y lo hará sentir mal”; a partir de esa frase el niño entiende que sus acciones pueden afectar a otros. Esta forma de impartir disciplina se extiende más cuando un niño aumenta su conciencia cognoscitiva. Los niños en edad escolar tienen menos posibilidades de desviarse ante la autoridad, y más de aceptar los deseos de sus padres cuando comprenden que son justos, que los deseos paternos contribuyen al bienestar de toda la familia y que, con frecuencia, los padres “saben más” como producto de su experiencia. A menudo, los padres democráticos ceden ante el creciente sentido crítico de sus hijos y toman posiciones fuertes sólo ante temas importantes.

No obstante, la filosofía implícita de un padre parece mantenerse constante con el tiempo, en especial en relación con el control, las diversiones y la inversión emocional en un niño.

CLASE 12

- d) Control y correulación: el control sobre el comportamiento de un niño pasa gradualmente del padre al hijo. Durante los años de preescolar, la adquisición gradual del autocontrol y autorregulación, reduce la necesidad de supervisión constante pero no es sino desde la adolescencia, o incluso después, cuando muchos jóvenes pueden decir qué tan tarde quedarse fuera, quiénes deberán ser sus amigos y cómo gastar su dinero.

La niñez intermedia es una etapa de transición de la correulación, en la cual el padre y el hijo comparten la autoridad; “los padres continúan ejerciendo el control general de la supervisión, mientras que los niños ejercen la autorregulación momento a momento” (Maccoby, 1984). La correulación refleja el desarrollo del autoconcepto en el niño. Como los pequeños coordinan sus propios deseos con las exigencias sociales, tienen más probabilidad de anticiparse a la manera como reaccionarán otras personas ante lo que ellos hagan, o para aceptar que sus padres les recuerden que los demás pensarán mejor de ellos si se comportan de una manera diferente.

La correulación es un proceso de cooperación, y tiene éxito sólo si los padres y los niños se comunican con claridad. Si los niños no permiten que sus padres sepan en dónde están, qué hacen y qué problemas tienen, o si los padres se preocupan demasiado por sus propias actividades y no se interesan en las de sus hijos, los padres no podrán saber cuándo deben intervenir.

Para lograr que esta fase de transición funcione, los padres deben influir en sus hijos cuando están con ellos, y controlar su comportamiento cuando están lejos: por teléfono o con una niñera. Lo más importante es que los niños deben aprender a controlar su propio comportamiento, adoptar estándares aceptables, evitar riesgos innecesarios y reconocer cuándo necesitan orientación o apoyo de sus padres (Maccoby, 1984).

¿Cómo afecta a los niños el trabajo de los padres?

Buena parte del tiempo, el esfuerzo y el ego de los adultos se va en sus ocupaciones. ¿Cómo afecta su trabajo a la familia, en especial ahora, cuando los roles de los adultos están en un período de transición? A continuación, se estudiarán algunas de las formas cómo el trabajo de los padres afecta a los hijos.

- a) El Trabajo de la Madre: la mayor parte de la investigación sobre cómo afecta a los niños el trabajo de la madre, no ha enfocado el tipo de trabajo que realiza ni las exigencias del mismo, sino si trabaja por un sueldo. Gran parte de la investigación se refiere a la época cuando la madre trabajadora era la excepción antes que la norma. En la actualidad, casi siete de cada diez mujeres casadas y con hijos menores de 18 años, y ocho de cada diez madres solteras, forman parte de la fuerza laboral. Con más de la mitad de todas las nuevas madres como trabajadoras activas poco después de dar a luz, muchos niños no han conocido un tiempo en que sus madres no estén trabajando.

¿Cómo afecta el empleo de la madre a sus hijos? La investigación ha demostrado varios beneficios y pocas desventajas. Su influencia se ve afectada por factores relacionados con el niño como edad, sexo, temperamento y personalidad; factores relacionados con la madre, como si su trabajo es de tiempo parcial o completo, cómo se siente con respecto al trabajo, y si tiene un compañero que la apoye; y factores sociales como el status socioeconómico de la familia y el tipo de cuidado que el niño recibe.

- b) El Estado Psicológico de la Madre: a pesar del sentimiento de culpa que muchas madres trabajadoras sienten por estar lejos de sus hijos, a menudo las mujeres que tienen un empleo se sienten más competentes, económicamente más seguras y más responsables de su propia vida. Su autoestima, su sentido de eficiencia personal y su bienestar general tienden a ser más altos que las dueñas de casa, cuyo trabajo por lo general es subvalorado por la sociedad (Demo, 1992). Entre más satisfecha esté una mujer con su vida, mejor será su papel como madre.
- c) Interacciones en las Familias donde la Madre Trabaja: en este tipo de familias, la división de las labores domésticas entre los padres, es menos tradicional que en las familias en donde trabaja sólo uno de ellos. Aunque la madre trabajadora típica tiene aún más trabajo en su casa y con el cuidado de sus hijos, su esposo tiende a estar más involucrado que los hombres de las familias en donde la mujer permanece en el hogar (Almeida, Maggs y Galambos, 1993; Demo, 1992). El esposo de una mujer trabajadora puede dedicar más tiempo a sus hijos ya que es menos probable que tenga un segundo empleo, y ambos padres están más tiempo con sus hijos los fines de semana que las familias donde la madre no tiene empleo (Demo, 1992).

El padre tiende a vincularse más cuando la madre trabaja a tiempo completo, demuestra a sus hijos su lado “ maternal “ manifestándoles amor, ayudándoles con sus problemas y preocupaciones, haciéndolos sentir mejor cuando están alterados, y brindándoles cuidado y atención continuos. Sus hijos ven un lado de su personalidad que no se manifiesta a menudo en los hombres.

Las hijas de madres trabajadoras, y los hijos de padres más vinculados con su hogar por este motivo, tienen menos estereotipos acerca de los roles de género que los niños de familias donde el padre aporta la parte económica y la madre atiende el hogar. Este efecto depende más de la actitud de la madre hacia la participación del padre en las responsabilidades domésticas que sobre lo que él realmente hace.

- d) Reacciones de los Niños ante el Trabajo de la Madre: los niños en edad escolar, hijos de madres que trabajan, parecen tener dos ventajas sobre aquellos niños cuyas madres permanecen en la casa. Tienden a vivir en hogares más estructurados, con reglas precisas que les asignan más responsabilidades domésticas, y se sienten motivados para ser más independientes. El fortalecimiento de la independencia parece ser especialmente

bueno para las niñas, ayudándoles a ser más competentes, a lograr mejores resultados académicos y a tener una autoestima más alta.

Los resultados para los niños son menos claros y varían según la clase social. Los hijos provenientes de familias de bajos ingresos con uno o los dos padres, parecen beneficiarse cuando la madre trabaja presentando un mayor rendimiento escolar. Un beneficio es el mayor ingreso de la familia. Sin embargo, los hijos de madres trabajadoras de clase media han tenido un menor progreso escolar que los de madres que no trabajan.

- e) El Trabajo del Padre: la mayor parte de la investigación sobre la manera cómo el trabajo de los hombres afecta a sus familias, se ha dirigido hacia la naturaleza del trabajo mismo. Algunos de sus resultados también se pueden aplicar a las mujeres.

Cuando el trabajo no satisface plenamente las necesidades psicológicas del hombre, sus hijos pueden beneficiarse. Un hombre cuyo trabajo no es emocionante puede vincularse con entusiasmo a la vida familiar y, a través de sus hijos, ganar un sentido de realización, diversión, estímulo intelectual, valores morales y autoestima. Sin embargo, los niños pueden sufrir de la hostilidad y severidad del padre, si éste transforma la frustración de contar con poca autonomía en su trabajo siendo hostil y severo con ellos o, por el contrario, si está tan inmerso en su trabajo que no dedica mucho de sí mismo a su familia. El estado de ánimo dominante en el trabajo de un hombre también puede llegar al hogar bien sea como satisfacción o como tensión.

Las vacaciones escolares representan problemas especiales para los padres trabajadores: cuando los niños no están en la escuela, controlarlos es más difícil. Las madres que están con sus hijos durante las vacaciones se relacionan más con ellos, pero en las familias donde ambos padres trabajan, éstos tienden a aumentar el control sobre sus hijos cuando no están en clases y se interesan más por conocer sus actividades (Crouter y McHale, 1993).

Ambiente Familiar

El ambiente en el hogar de un niño tiene dos componentes importantes: en primer lugar la atmósfera social, económica y psicológica en el hogar (Haurin, 1992). Luego está la estructura (cuando cuenta con dos padres, sólo uno o está al cuidado de otras personas), la cual define el contexto en el cual crecerá el niño.

- a) Atmósfera: en hogares con ambos padres, la manera como resuelven sus diferencias se asocia con el comportamiento de sus hijos. En un estudio, niños de cinco años con padres malhumorados y distanciados, a los ocho fueron calificados por sus profesores como chicos que se culpaban, estaban afligidos y se sentían avergonzados. Niños de cinco años con padres que se demostraban desdén con insultos, burlas y menosprecio, a los ocho años se les calificaba como desobedientes, con mayor probabilidad de

quebrantar las normas e incapaces de esperar su turno. Si los padres estaban separados o no a esa edad, los niños continuaban demostrando comportamientos moderadamente antisociales. ¿se debe esto a que son niños con baja capacidad para solucionar sus conflictos? ¿a que estos padres se comportan en la misma forma negativa con sus hijos? ¿existe algún otro proceso? En cualquier caso existe una relación entre el comportamiento de los padres y los resultados de sus hijos (Katz y Gottman, 1993).

- b) Estructura: en Estados Unidos la mayoría de los niños menores de 18 años vive con sus dos padres, pero esta proporción ha ido disminuyendo a través del tiempo. Además varias familias con dos padres son resultado de divorcio y nuevas nupcias.

¿Cuál es la diferencia que marca la estructura familiar en los niños? Parece que la vinculación con los niños es, al menos, parte de la razón para que los hijos de hogares con los dos padres presenten un mejor ajuste psicológico. Incluso si el padre se interesa menos en la crianza que su esposa, aún su presencia se siente en el hogar.

Un estudio entre 136 estudiantes de quinto grado, sugiere que algunas diferencias en el ajuste psicológico se pueden relacionar con el hecho de que los padres tradicionales realizan más actividades con sus hijos y tienen más probabilidad de ser democráticos, de sentir que controlan la vida de sus hijos y de evitar castigos severos. Además de estos aspectos de la paternidad, existen otros factores de influencia como la presión económica en los hogares con un solo padre, quien a menudo no puede brindar tanta supervisión como los dos cónyuges juntos, y las desavenencias familiares que terminan en divorcio. Esto también contribuye a las diferencias en las clases de familias (Bronstein, Clauson, Stoll y Abrams, 1993). Por fortuna muchos niños se ajustan bien después del divorcio de sus padres.

Familias con un Solo Padre y Familias Mixtas

La forma en que se constituya la familia va a influenciar de diversas maneras a los hijos. Algunas de estas áreas son las siguientes:

- a) Familias con un Padre: las familias con un padre, pueden originarse por la muerte de uno de los cónyuges o porque la madre nunca se casó; cada vez son más las mujeres solteras que se convierten en madres. Aunque también las familias con un padre surgen muy a menudo del divorcio o la separación. La mayoría de los hijos de estas familias pasan un promedio de cinco años en hogares de esa clase, casi siempre el de la madre, antes de que ella se vuelva a casar (Bray y Hetherington, 1993).
- b) Efectos sobre la Vida Escolar: aunque los estudiantes con un solo padre tienden a presentar más problemas en la escuela, lo que parece ser el efecto de “un solo padre”, con frecuencia es el efecto de los “bajos ingresos”. Un estudio con 18000 estudiantes demostró que el ingreso más bajo afectaba el logro escolar con más fuerza que si faltaba

alguno de los padres en la familia. Éste es un resultado importante, ya que los hogares con un solo padre tienden a contar con ingresos más bajos. Otros factores que influyen en los resultados escolares, son las expectativas del padre con su hijo y la cantidad de libros de que disponen en casa.

Los profesores pueden ayudar a los niños provenientes de este tipo de hogares. Cuando los profesores hacen esfuerzos sistemáticos para lograr que los padres solos y en parejas ayuden a sus hijos en el hogar, los primeros ayudan con tanta eficacia como los casados. Las escuelas también pueden cooperar en otras formas con los padres solteros (la mayoría madres empleadas): pueden planear reuniones nocturnas, al desayuno o encuentros, conferencias y programas de fin de semana.

- c) Familias mixtas: las palabras padrastro o madrastra, suscitan imágenes vívidas de intrusos crueles y malévolos en la familia. A menudo estas imágenes son un sabotaje a los esfuerzos de los padrastros de la vida real, para establecer relaciones armoniosas y cercanas con sus hijastros. Muchos hacen el esfuerzo y tienen éxito. Las familias de “los tuyos, los míos y los nuestros” son comunes.

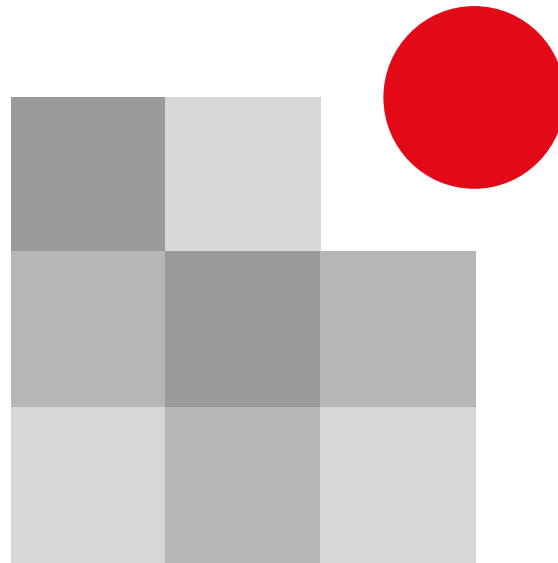
La familia mixta es diferente de la familia “natural “. Tiene una base de apoyo más amplia con los familiares de cuatro adultos (la pareja casada más los ex cónyuges). También presenta tensiones especiales. Niños y adultos pueden tener miedo de amar y confiar. La lealtad de los hijos por la madre, o el padre ausente o fallecido, puede interferir en la formación de vínculos afectivos con el padrastro, en especial cuando los niños van y vienen entre los dos hogares.

- d) Contexto Cultural de la Familia: un genuino punto de vista multicultural, incluye considerar aspectos más profundos que ver si la gente viste un *sari* o un traje típico, o si come *sushi* o empanadas. Significa ahondar en los valores que pasaron a través de generaciones y se expresaron en el comportamiento.
- e) Pobreza y algunos de sus efectos sobre los Niños: la pobreza lastima el espíritu de las personas, las deprime e interfiere con su capacidad para formar y mantener relaciones mutuamente enriquecedoras. Los niños en estado de pobreza soportan una carga especialmente pesada, producto de la aflicción de sus padres.

Según algunos estudios (McLoyd), los padres que vivían en lugares pobres, que estaban preocupados por la siguiente comida y sentían que carecían de control sobre su vida se volvieron ansiosos, deprimidos e irritables, otorgando a sus hijos castigos físicos y órdenes autoritarias, en lugar de explicaciones, razonamientos y concesiones. Podían desconocer el buen comportamiento del niño y prestar atención solamente a los errores. Sus hijos tuvieron problemas sociales, emocionales y de comportamiento. Las propias características de los niños también tienen un papel que representar: quienes poseen temperamentos difíciles y no son atractivos tienen problemas incluso peores.

Estos resultados no son inevitables, afirma McLoyd. Cuando las madres consiguen respaldo emocional, ayuda para el cuidado de sus hijos e información sobre la crianza por parte de sus propias madres, de otros parientes o de representantes de la comunidad, a menudo responden positivamente y pueden educar a sus hijos con mayor eficiencia y satisfacción.

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL



**IPLACEX**
instituto profesional

UNIDAD III

LA FUNCIÓN ORIENTADORA DE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

CLASE 01

1. ORIENTACION Y PREVENCIÓN

La Orientación es un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Debe ser considerada como integrante del proceso educador, implica a todos los educadores y debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos y durante todo el ciclo vital

Educar es orientar para la vida, los aprendizajes han de ser funcionales; estar en conexión con el entorno y orientar para el futuro.

Orientar es asesorar sobre opciones, alternativas, ayudando a recorrer el itinerario educativo más adecuado. Es capacitar para el propio aprendizaje: desarrollando capacidades metacognitivas y estrategias de control y manejo de procedimientos de aprendizaje. Es brindar apoyo educativo a los alumnos, se entiende en este contexto, el conjunto de actividades educativas que complementan, consolidan o enriquecen la acción educativa ordinaria y principal.

Bien entendida, la acción orientadora forma parte de las funciones habituales de cualquier profesor, ya que en su actividad cotidiana, todo docente realiza labores de guía y de orientación. El sentido de la acción orientadora se descubre con la propia práctica educativa.

Ello no es obstáculo para que la función orientadora, tutorial, sea asignada formal y expresamente, al profesor tutor. "La actividad orientadora se realiza, ante todo, en vinculación estrecha e indisoluble con la práctica docente: en el cumplimiento de la función tutorial. La tutoría constituye un elemento inherente a la actividad docente dentro de un concepto integral de la educación. Entraña una relación individualizada con la persona del educando en la estructura y la dinámica de sus actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses. Bajo esta perspectiva, el desarrollo de la función tutorial asegura que la educación sea verdaderamente integral y personalizado, y no quede reducida a mera instrucción o impartición de conocimientos" (M.E.C., 1989,).

1.1. Ámbitos de la Orientación Educativa

El desarrollo continuo de un niño (a) implica que los ámbitos en los que debe ser orientado sean múltiples y convergentes, en aras de su desarrollo integral y armónico.

El libro para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989, pág. 225), define la orientación escolar, desde el punto de vista del alumno, como "un derecho que ha de concretarse y garantizarse en un conjunto de servicios y actividades que el Sistema Educativo debe ofrecer".

Posteriormente, dicho texto vuelve a indicar que su principal desarrollo tendrá lugar en el ejercicio de la función tutorial -realidad grupo-aula-, enfatizando la etapa educativa de Educación Secundaria, viéndose, por otra parte, todo su contenido educativo complementado con la orientación profesional.

La orientación escolar debe "optimizar el rendimiento de la enseñanza mediante el adecuado asesoramiento al alumno a lo largo de su avance en el sistema y respecto de su tránsito a la vida activa".

En todo el proceso escolar, la orientación debe cumplir también las siguientes funciones:

- a) Ser anticipadora y preventiva de problemas escolares, y de desarrollo, tales como inadaptación, abandono y fracaso escolar, y otros problemas a cuya aparición es necesario anticiparse, como principio de prevención.
- b) Ser compensadora de las desigualdades sociales.
- c) Ser favorecedora de la diversidad y de las especiales aptitudes del alumnado.

1.2. Objetivos y Criterios de la Acción Orientadora

Entre los objetivos y criterios de la acción orientadora se encuentran los siguientes:

1. Contribuir a la personalización de la educación, es decir, a su carácter integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona, y contribuyendo también a una educación individualizada, referida a personas concretas, con sus aptitudes e intereses diferentes.
2. Ajustar la respuesta educativa a las Necesidades particulares de los alumnos, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas, adecuando la escuela a los alumnos y no los alumnos a la escuela.
3. Resaltar los aspectos orientadores de la educación (orientación en la vida y para la vida), atendiendo al contexto real en que viven los alumnos, al futuro que les espera y que pueden contribuir a proyectar para sí mismos, favoreciendo la adquisición de

aprendizajes más funcionales, mejor conectados con el entorno, de modo que la escuela aporte realmente "educación para la vida".

4. Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores, y de la progresiva toma de decisiones a medida que los alumnos han de ir adoptando opciones en su vida.
5. Prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo asistirles cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y evitando, en lo posible, fenómenos indeseables como los del abandono, del fracaso y de la inadaptación escolar.
6. Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesores, alumnos y padres, así como entre la comunidad educativa y el entorno social, asumiendo un papel de mediación y, si hace falta, de negociación ante los conflictos o problemas que puedan plantearse entre esos distintos integrantes.

Para cumplir los objetivos orientadores de la educación, es necesario que todo profesor esté implicado en la acción tutorial, haya sido o no designado tutor de un grupo de alumnos.

La práctica de la orientación rebasa, naturalmente, la acción tutorial. Hay funciones más especializadas que corresponden a los departamentos de orientación o equipos interdisciplinarios de apoyo a la institución escolar. La complejidad de la acción orientadora, hace necesaria una complementariedad entre los diversos niveles de ejecución en el proceso orientador; sólo así puede aspirarse con dosis de realismo a los nobles objetivos de la orientación: personalización educativa, aprendizaje funcional, madurez personal, prevención y asistencia ante las dificultades de aprendizaje, continuidad del proceso educativo, relación armónica entre los miembros de la comunidad educativa, innovación y calidad de la educación .

Mediante la orientación, la escuela se adapta a los escolares y no al contrario. Es absurdo hablar del proceso educativo como una continuidad, sin que haya una orientación continua. Las actividades de ejercicio de la función tutorial presentan, en este sentido, un valor inestimable. El profesor tutor no es ningún especialista o técnico en orientación, sino un profesor que recibe un encargo de la dirección del centro escolar, dentro de su actividad profesional: la orientación personal de determinado número de estudiantes. Una concepción curricular integral, demanda una asimilación equilibrada y personalizado de los diversos contenidos curriculares.

La función tutorial, cumple una labor fundamental en la individualización de la enseñanza (estrategias de enseñanza en el profesor y de aprendizaje en el escolar) y en la

personalización de la educación (incorporación al desarrollo personal de contenidos del currículo referentes a actitudes, normas y valores).

CLASE 02

1.3. Funciones del Tutor

En la práctica de la educación, vienen a fusionarse los planos que corresponden a todos los profesores y los que son específicos del profesor tutor, porque es responsabilidad de todos ellos la ayuda a todos los alumnos y a cada uno en concreto a fin de conocerse, valorar el mundo circundante, hacer uso debido de la libertad, lograr un rendimiento satisfactorio y conseguir un desarrollo personal completo y armónico. Pero esta responsabilidad colectiva no impide el desempeño de un quehacer sistemático, específico por parte del tutor en relación con el grupo de estudiantes y con cada alumno en particular.

La relación personal del tutor con cada educando y con sus padres, ha de descansar en la confianza mutua (que implica asimismo confidencialidad), único modo de ayudar al proceso de desarrollo personal del alumno en que su educación consiste.

El proceso de acción tutorial ha de ser continuo, y ofrecerse al estudiante a lo largo de los diversos niveles y modalidades de escolarización. Se trata, con la función tutorial, de coordinar la actuación de las diferentes personas e instituciones que intervienen en el proceso de la educación, cuidando particularmente de la intervención conjunta de la familia y de la escuela. De esta forma, puede atenderse realmente la singularidad personal de cada alumno, con sus peculiaridades y rasgos propios. En suma, se aspira a la capacitación de los escolares para su propia auto orientación facultándoles progresivamente para tomar decisiones fundadas, libres y responsables que afectan decisoriamente a sus vidas, tanto en lo referente a la vida académica cuanto en lo relativo a la vida social y profesional.

Las funciones del tutor profundizan en el proceso de orientación personal ya que:

- Contribuyen a la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Procuran la integración de los escolares en su grupo-clase y en la globalidad de la dinámica de la escuela.
- Coordinan el proceso evaluador de los estudiantes y asesorar acerca de la promoción de los mismos.
- Realizan un seguimiento de conjunto de los aprendizajes de los estudiantes para descubrir posibles dificultades y necesidades especiales, con el fin de ofrecer respuestas educativas oportunas y acudir, si es menester, a la búsqueda de apoyos específicos.

- Favorecen la orientación académica de los alumnos e impulsar los procesos de su maduración vocacional y profesional.
- Estimulan y desarrollan en el grupo de estudiantes actitudes de participación tanto en el centro como en la realidad exterior, natural y sociocultural.

Como es fácil suponer, la acción tutorial presenta matices distintos según a qué etapa educativa nos refiramos. En la educación infantil y primaria, la función tutorial se centra más bien en la incorporación del niño a la vida escolar, en su adaptación inicial a la escuela, en la prevención de dificultades de aprendizaje y en la relación escuela-familia. En la educación secundaria adquiere más importancia la toma de decisiones relativa a la elección entre diferentes vías y opciones educativas, encaminándose progresivamente hacia decisiones que van a afectar a la realización de estudios posteriores o al tránsito a la vida profesional.

El sistema de orientación y de apoyo se dirige, a los alumnos, que son los sujetos de su propia educación, y también a los profesores, como mediadores privilegiados de la enseñanza estructurada que imparte en la escuela.

Una de las tareas esenciales de la orientación escolar ha sido hasta ahora la evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales, en orden al asesoramiento para su adecuada escolarización. Los equipos de sector van a continuar teniendo esta función. Pero es preciso tener presente que la evaluación no es separable de la orientación y de la intervención. Ha de resaltarse la estrecha conexión que ha de establecerse entre el triple proceso de: Evaluación/Orientación/Intervención.

Se evalúa para orientar, y se orienta para intervenir educativamente. El sistema de evaluación, esencial a la práctica educativa, es inseparable, por tanto, del sistema de orientación e intervención.

Realice ejercicio nº 1

1.4. Principios de Orientación

Entre los principios que sustentan la orientación podemos mencionar los siguientes:

1. La orientación es para todos los alumnos: evitando que el programa de orientación se centre en la atención del colectivo de alumnos susceptibles de ser considerados con problemas.

2. La orientación se dirige a alumnos de todas las edades: la orientación ha de ser evolutiva, preventiva y continúa.
3. Ha de aplicarse a todos los aspectos del desarrollo del alumno: ha de aplicarse al alumno en su totalidad. Se educa a la persona completa, hay que integrar los distintos ámbitos del desarrollo y las correspondientes líneas educativas.
4. Estimula el descubrimiento y desarrollo de uno mismo: los datos recopilados y el trabajo realizado con el alumno contribuye a poner en marcha procesos de autodescubrimiento y desarrollo en todos los ámbitos.
5. Ha de ser una tarea cooperativa: se comprometen el alumno, los padres, los profesores, el director y el orientador.
6. Se considera una parte principal del proceso total de la educación: sus actuaciones deben encaminarse a aquellas actividades que se desarrollan habitualmente en un centro.
7. Ha de ser responsable ante el individuo y la sociedad: trabajar en la búsqueda de un equilibrio entre los aspectos individuales y las demandas sociales.

En esta línea y, desde una perspectiva teórico-práctica, debe definirse la Orientación Educativa como:

"Conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistemática y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales". Vélaz de Medrano Ureta, 1998.

La orientación educativa, es un concepto global y dinámico que guía la vida de un centro educativo, implicando a todos los agentes de este último, que deriva de forma progresiva en la realidad del aula, mejorando el proceso de aprendizaje-enseñanza. En última instancia, el alumnado debe estar orientado sobre todos los aspectos de su proceso formativo (como educando y como persona), así como saber autoorientarse de forma

progresiva; en definitiva, la orientación educativa compete a todos y se dirige a todos, principalmente alumnado, debiendo concretarse en el acto didáctico.

La orientación educativa, partiendo de una zona educativa o de un centro docente, debe derivar, en última instancia, al aula, donde se concreta y desarrolla mediante la conjugación total o parcial de una serie de vectores que la definen e implementan; la aplicación sistemática y sistémica de dichos vectores de trabajo, con la mediación de los técnicos de la orientación educativa, mejorarán el aprendizaje del alumnado, la propia enseñanza y, por ende, la calidad de todo centro educativo.

CLASE 03

2. MEJORAMIENTO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

El mejoramiento de la educación es un proceso complejo, ya que se requieren múltiples condiciones para lograrlo. Es necesario que todos los agentes de la unidad educativa cooperen para que la educación llevada a cabo sea de calidad.

Dentro de este proceso el profesor juega un rol fundamental, y para que el desempeño un rol de calidad es necesario que domine diferentes métodos de enseñanza y enfoques didácticos, los cuales se mencionan y explican a continuación.

2.1. Enfoques Didácticos

El docente, al realizar su acción pedagógica, puede intervenir a través de distintos enfoques didácticos:

- Enfoque centrado en el contenido
- Enfoque centrado en habilidades
- Enfoque centrado en conocimientos

a) Enfoque Centrado en los Contenidos

Características: este enfoque es el Clásico, es la tradicional metodología que promueve el intelectualismo individualista.

Principales objetivos: este enfoque se centra en acumular y reproducir información, luego transmitir esa información para formar el intelecto.

Elementos Básicos: entre sus elementos básicos podemos mencionar los siguientes:

- Pone énfasis en los contenidos y consecuentemente en la persona que ha de transmitirlos: el profesor
- Queda relegado el protagonismo del alumno
- Los contenidos se proporcionan como resultados, con carácter estático y permanente
- La evaluación mide grado de fidelidad en la reproducción de la información
- La exposición (clase magistral o demostración) es el método casi exclusivo
- La lección (técnica de transmisión de nociones), es el centro del proceso didáctico

Rol del Profesor: el profesor es el comunicador del saber. Éste; presenta contenidos a través de clases expositivas (apoyadas con libros y actividades complementadas con ejercicios para contribuir a la fijación) y a través de demostraciones desarrolladas por él. Selecciona y adecua los tópicos generales que servirán de hilo conductor a su quehacer.

El docente además diseña y presenta situaciones de aprendizaje; enseña, muestra un objeto o contenido al alumno para que se apropie de él. Es considerado y respetado como autoridad (poseedor de verdades ciertas y estables).

Rol del alumno: el estudiante es un agente receptivo: recibe y asimila información, es quien resuelve ejercicios por reiteración mecánica siguiendo modelo o procedimiento realizado por el profesor.

Aprendizaje: se prima la asimilación de la información y la memoria tiene un rol decisivo; se apoya en la asociación y en la ejercitación; el éxito del aprendizaje está determinado por la capacidad del alumno de adaptarse al profesor y por aptitudes connaturales.

b) Enfoque Centrado en las Habilidades

Características: en este enfoque se promueve una intervención auténticamente activa, para lo cual se debe tener una visión precisa del alumno, movilizar la actividad del niño, ser un guía y no un instructor, partir de los intereses profundos del niño, abrir la escuela a la vida, hacer de la clase una verdadera comunidad, unir la actividad manual a la actividad del espíritu, desarrollar en el alumno las facultades creativas, exigir a cada uno según sus capacidades y sustituir la disciplina exterior por una disciplina interior libremente aceptada.

CLASE 04

Principales objetivos: desarrollar habilidad intelectual general que permita acceder por sí mismo a las temáticas.

Desarrollar en el alumno una disciplina intelectual a través de la aplicación de habilidades que permita el planteamiento de problemas y la búsqueda de soluciones.

Aprender a pensar: todos los seres humanos pueden llegar a las mismas construcciones por medio de la acción y del contacto con la realidad pues todos poseen una estructura cognitiva igual.

Elementos Básicos: el alumno es el protagonista del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Los objetivos son elementos claves para la programación, realización y control del proceso de Enseñanza Aprendizaje. Existe una relación dialógica entre profesor-alumnos y alumnos-alumnos.

Rol del Profesor: guiar y orientar el aprendizaje proporcionando las condiciones necesarias para que se logre el mismo.

El además es el encargado de seleccionar, implementar y presentar actividades; ayudar a ejecutar las actividades y constatar nivel de aprendizaje.

Entre sus actividades se encuentra también diseñar la enseñanza sobre la base de situaciones desconcertantes, sin una solución obvia, que estimule la acción del alumno. Y por último tiene la función de evaluar permanentemente el proceso de Enseñanza Aprendizaje.

Rol del alumno Activo: es el principal protagonista, el ejecutor de las actividades propuestas. Es el que define los problemas y propone caminos de solución por medio de una búsqueda intencional, metódica y autónoma.

Aprendizaje: está dirigido a Cambio de conductas y de estructuras mentales; se centra en el proceso de desarrollo de estructuras de pensamiento.

c) Enfoque Centrado en Conocimientos

Características: este enfoque está basado en contenidos culturales, destrezas, habilidades actitudes y valores.

Principales objetivos: elaborar una visión del mundo a través del aprendizaje significativo. Promover un aprendizaje significativo en los alumnos. Promover el desarrollo de estrategias Cognitivas de exploración y de descubrimiento

Elementos básicos: igual importancia en la interacción: alumnos-profesor-contenidos. El contenido de la enseñanza implica: conocimientos, habilidades y actitudes. Postulado general: los procesos de inteligencia o del pensamiento son modificables mediante intervenciones pedagógicas cuidadosamente planificadas.

Rol del Profesor: mediador entre el conocimiento específico y las comprensiones de los alumnos en cuanto pone en marcha cierta parte del potencial intelectual del alumno que no surge de forma espontánea y que es necesario trabajarla intencionalmente. Facilitador del aprendizaje: diseña y desarrolla estrategias, organiza actividades apropiadas para un conocimiento específico significativo, sobre la base de las ideas previas diagnosticadas previamente. Investigador de los procesos en el aula, resolviendo problemas y reconstruyendo progresivamente su acción pedagógica, para lograr aprendizajes significativos en los alumnos.

Rol del alumno: revisa, modifica, enriquece y reconstruye sus conocimientos. Reelabora en forma constante sus propias representaciones o modelos de la realidad. Utiliza y transfiere lo aprendido a otras situaciones.

Aprendizaje: proceso de construcción de conocimientos, dependiente del conocimiento previo y determinado por el contexto o la situación en la que se produce.

El énfasis principal está puesto en los procesos internos que actúan como intermediarios en la construcción, más que en las conductas observables.

Las raíces de las interpretaciones que cada sujeto hace de su entorno son tanto emocionales como cognitivas.

Una vez que se han dado a conocer los distintos enfoques didácticos, cabe destacar que el docente, además de intervenir mediante un determinado enfoque educativo, debe orientar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje a través de los métodos adecuados que le permitan lograr sus objetivos. La característica principal de los métodos de enseñanza consiste en que van dirigidos a un objetivo e incluyen las operaciones y acciones dirigidas al logro de éste, como son la planificación y sistematización adecuada.

Realice ejercicio n° 2

CLASE 05

2.2. Clasificación de los Métodos de Enseñanza

La clasificación de los métodos de enseñanza facilita el estudio de los mismos. Pienkevich y Diego González hacen una clasificación identificándolos como métodos lógicos o del conocimiento.

Son *Métodos Lógicos* aquellos que permiten la obtención o producción del conocimiento: inductivo, deductivo, analítico y sintético. La inducción, deducción, análisis y síntesis, son procesos del conocimiento que se complementan dentro del método didáctico. En la actualidad, dentro de la óptica constructivista, los procedimientos que utiliza el docente se identifican con el método didáctico y las técnicas metodológicas; mientras que a los procedimientos lógicos que utiliza el estudiante para lograr el aprendizaje como la observación, la división, la clasificación, entre otras, se les denomina estrategias de aprendizaje.

a) El Método Inductivo

Se denominan así, cuando lo que se estudia se presenta por medio de casos particulares, hasta llegar al principio general que lo rige. Muchos autores coinciden que este método es el mejor para enseñar las Ciencias Naturales dado que ofrece a los estudiantes los elementos que originan las generalizaciones y que los lleva a inducir la conclusión, en vez de suministrársela de antemano como en otros métodos.

Este método genera gran actividad en los estudiantes, involucrándolos plenamente en su proceso de aprendizaje. La inducción se basa en la experiencia, en la observación y en los hechos al suceder en sí. Debidamente orientada, convence al alumno de la constancia de los fenómenos y la posibilidad de la generalización que lo llevará al concepto de la ley científica. Por ejemplo, para establecer la ley de dilatación en los cuerpos, se parte de una verdad demostrada o de una causa conocida: el calor. Se observa experimentalmente cómo el agua, al pasar del estado líquido al sólido ocupa más espacio; cómo se dilatan los gases o cómo pasa una bola por una anilla de metal de igual diámetro, una vez que esta anilla ha sido calentada al fuego. A través de éstas y otras observaciones, se llega a la formulación de la ley. (Spencer, Guidici 1964). Este método involucra los siguientes procedimientos:

- La Observación

Consiste en proyectar la atención del alumno sobre objetos, hechos o fenómenos, tal como se presentan en la realidad, completando analíticamente los datos suministrados por la intuición. La observación puede ser tanto de objetos materiales, como de hechos o fenómenos de otra Naturaleza.

Puede ser de dos tipos: la observación directa que es la que se hace del objeto, hecho o fenómeno real; y la observación indirecta, que se hace en base a su representación gráfica o multimedia.

La observación se limita a la descripción y registro de los fenómenos sin modificarlos, ni externar juicios de valor. Ejemplo: Observación de la formación de hongos en una lonja de pan dejada por varios días.

- La Experimentación

Consiste en provocar el fenómeno sometido a estudio para que pueda ser observado en condiciones óptimas. Esta se utiliza para comprobar o examinar las características de un hecho o fenómeno.

Ejemplo: un grupo de niños mezclan colores primarios para obtener diversas tonalidades y nuevos colores.

- La Comparación

Establece las similitudes o diferencias entre objetos, hechos o fenómenos observados, la comparación complementa el análisis o clasificación, pues en ella se recurre a la agudeza de la mente y así permite advertir diferencias o semejanzas no tan sólo de carácter numérico, espacial o temporal, sino también de contenido cualitativo.

Ejemplo: en una clase de literatura comparar el estilo literario de dos escritores contemporáneos.

- La Abstracción

Selecciona los aspectos comunes a varios fenómenos, objetos o hechos estudiados y observados en pluralidad, para luego ser extendidos a otros fenómenos o hechos análogos por la vía de la generalización. Otra interpretación de este procedimiento es estudiar aisladamente una parte o elemento de un todo excluyendo los demás componentes.

Ejemplo: para llegar al concepto de fuerza de atracción los alumnos observan los fenómenos del magnetismo, lo que interesa es que todas las observaciones conduzcan al entendimiento del concepto de fuerza de atracción.

- La Generalización

Consiste en aplicar o transferir las características de los fenómenos o hechos estudiados a todos los de su misma naturaleza, clases, género o especie. La

generalización constituye una ley, norma o principio universalmente aceptado. En la enseñanza continuamente se hacen generalizaciones, pues con ella se comprueba el resultado del procedimiento inductivo.

Ejemplo: a partir de la observación de las características de un número determinado de animales (gallina, pato, paloma, ganso y cotorra) los alumnos llegan al concepto de aves, o sea que son animales que tienen plumas, pico y dos patas.

CLASE 06

b) El Método Deductivo

Consiste en inferir proposiciones particulares de premisas universales o más generales. En este método el maestro presenta conceptos, principios, afirmaciones o definiciones de las cuales van siendo extraídas conclusiones y consecuencias. El maestro puede conducir a los estudiantes a conclusiones o a criticar aspectos particulares partiendo de principios generales. Un ejemplo son los axiomas aprendidos en Matemática, los cuales pueden ser aplicados para resolver los problemas o casos particulares.

Entre los procedimientos que utiliza el método deductivo están la aplicación, la comprobación y la demostración. A continuación, presentamos una descripción de cada uno de éstos.

- La Aplicación

Tiene gran valor práctico, ya que requiere partir del concepto general, a los casos particulares. Es una manera de fijar los conocimientos así como de adquirir nuevas destrezas de pensamiento.

Ejemplo: plantear a los estudiantes de tercer grado que ya conocen las cuatro operaciones básicas matemáticas que preparen un presupuesto de una excursión al Acuario Nacional, tomando en cuenta todos los gastos.

- La Comprobación

Es un procedimiento que permite verificar los resultados obtenidos por las leyes inductivas, se emplea con más frecuencia en la ciencia física y en la matemática.

Ejemplo: los cuerpos al caer describen una parábola. Esto puede comprobarse con una tabla lisa forrada con papel de dibujo, sobre el que se coloca un papel carbón del mismo tamaño. Al lanzar una bola pequeña de suficiente peso, tratando de no

imprimirle al lanzarla ningún movimiento lateral, en el papel se obtendrá un dibujo que representa la parábola descrita por el cuerpo.

- La Demostración

Esta parte de verdades establecidas, de las que extraen todas las relaciones lógicas y evidentes para no dejar lugar a dudas de la conclusión, el principio o ley que se quiere demostrar como verdadero. Desde el punto de vista educativo, una demostración es una explicación visualizada de un hecho, idea o proceso importante. La demostración educativa se usa generalmente en matemáticas, física, química y biología.

Ejemplo: realizar la demostración del teorema de Pitágoras en el pizarrón.

c) El Método Analítico

Por medio del análisis se estudian los hechos y fenómenos separando sus elementos constitutivos para determinar su importancia, la relación entre ellos, cómo están organizados y cómo funcionan estos elementos, lo que se realiza a través de:

- La División

Este procedimiento simplifica las dificultades al tratar el hecho o fenómeno por partes, pues cada parte puede ser examinada en forma separada en un proceso de observación, atención y descripción.

Ejemplo: al educando estudiar la Revolución Francesa, separar analíticamente los elementos que configuran el tema: como las causas, el desarrollo de los acontecimientos, las consecuencias, entre otras. Después realizar el examen de las causas: ¿Por qué se originaron?... ¿cuáles causas contribuyeron a su estallido?

- La Clasificación

Es una forma de la división que se utiliza en la investigación para reunir personas, objetos, palabras de una misma clase o especie o para agrupar conceptos particulares. En la enseñanza se utiliza para dividir una totalidad en grupos y facilitar el conocimiento.

Ejemplo: cuando el estudiante estudia el clima analiza por separado los elementos de este como: la temperatura, la humedad, los vientos, las precipitaciones, la presión atmosférica, entre otras. Por el procedimiento de la división, examina uno de esos fragmentos que componen el todo: los vientos, por ejemplo, y utiliza el procedimiento de la clasificación para referirse a los distintos tipos de vientos

CLASE 07

d) El Método Sintético

Reúne las partes que se separaron en el análisis para llegar al todo. El análisis y la síntesis son procedimientos que se complementan, ya que una sigue a la otra en su ejecución. La síntesis le exige al alumno la capacidad de trabajar con elementos para combinarlos de tal manera que constituyan un esquema o estructura que antes no estaba presente con claridad, esto se realiza mediante:

- La Conclusión

Es el resultado o resolución que se ha tomado luego de haberse discutido, investigado, analizado y expuesto un tema. Al finalizar un proceso de aprendizaje, siempre se llega a una conclusión.

Ejemplo: luego de analizar los problemas de basura en el área de recreo de la escuela, se llega a la conclusión de que esto sucede por la falta de recipientes para desechos y se organiza una venta de pasteles para recaudar fondos para la compra de más recipientes.

- El Resumen

Significa reducir a términos breves y precisos lo esencial de un tema. Ejemplo: después de los estudiantes haber leído varios capítulos del tema, resumir en dos párrafos el proceso de momificación utilizado en Egipto.

- La Sinopsis

Es una explicación condensada y cronológica de asuntos relacionados entre sí, facilitando una visión conjunta.

Ejemplo: realizar un cuadro de los diferentes continentes, sus países, y otras características.

Continente	Países	Clima	Población Total	Población por M2
América	Canadá, México,....	Mixto	XXXX	X.X
Europa	Francia, Italia,.....	XXXX	XXXX	X.X

Oceanía	Australia, Hawai....	XXXX	XXXX	X.X
África	Egipto....	XXXX	XXXX	X.X
Asia	Japón, China....	XXXX	XXXX	X.X

Nota: este es un ejemplo ficticio.

- La Recapitulación

Consiste en recordar sumaria y ordenadamente lo que por escrito o de palabras se ha manifestado con extensión.

Ejemplo: en las escuelas de nuestro país se utiliza con frecuencia al terminar una unidad o lección o de repasar contenidos dados durante un período largo con fines de exámenes, o para afianzar el aprendizaje.

- El Esquema

Es una representación gráfica y simbólica que se hace de formas y asuntos inmatereales. La representación de un objeto sólo por sus líneas o caracteres más significativos. En el esquema se eliminan ciertos detalles de forma y volumen, para tender a sus relaciones y al funcionamiento de lo que se quiere representar.

Ejemplo: esquema de una planta.

- El Diagrama

Se trata de un dibujo geométrico o figura gráfica que sirve para representar en detalle o demostrar un problema, proporción o fenómeno. El diagrama se usa mucho en Matemática, Física, Química, Ciencias Naturales, etc.

Ejemplo: el diagrama de Venus

- La Definición

Es una proposición que expresa con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de algo material o inmaterial. Ejemplo: concluida la primera parte del tema la contaminación, el estudiante elaborará una definición de contaminación.

A modo de conclusión, se puede mencionar que es de suma importancia que los docentes entiendan que no existe un método de enseñanza superior a otros, y que el mejor

método es el que pueda lograr un aprendizaje significativo y duradero de los objetivos de la clase en específico que se esté tratando. En repetidas ocasiones se ha demostrado que el mezclar diferentes métodos a través de la planeación didáctica ayuda a mantener el interés activo de los estudiantes.

Realice ejercicio n° 3

3. ASESORAMIENTO FAMILIAR

En este ámbito el docente debe considerar que familia y escuela son un marco referencial imprescindible para la incorporación de un nuevo ser humano a la sociedad; pero, este marco se encuentra a merced de los avatares impuestos por transformaciones diversas que han de asumir ambas instituciones si quieren responder a su tarea educativa y socializadora.

Los cambios de la sociedad actual son rápidos y profundos, los sujetos no están preparados para adaptarse a ellos en los diversos niveles: biológico, psicológico y social. La complejidad, cada vez mayor, que la caracteriza, demanda una nueva visión educadora de la familia y la escuela, lo que exige su compromiso para trabajar unidas en un proyecto común, en donde el educador cumple el rol de orientador.

El objetivo principal del docente en esta intervención es crear un espacio de reflexión sobre la necesidad de tomar conciencia de la importancia de la formación en Educación Familiar para ayudar a los padres a:

- a) Mejorar las relaciones Escuela-Familia como una medida de calidad de la enseñanza y prevención del fracaso escolar.
- b) Tomar conciencia de su papel en la educación de sus hijos para responder a las nuevas necesidades educativas que presentan.

Para ello, se ofrece el análisis de algunos de los contrastes y cambios fundamentales que se están produciendo y repercuten en la familia y la escuela, y son necesarios tener en cuenta en las prácticas educativas. También, se considera que una intervención para la educación del futuro debe estar enmarcada en un enfoque interactivo, ecológico y comunitario para responder a las necesidades afectivas, cognitivas y sociales de todos los implicados.

CLASE 08

3.1. Cambios Fundamentales en la Sociedad Actual y sus Repercusiones

Los avances científicos y tecnológicos han supuesto cambios muy rápidos. Se suceden de forma vertiginosa, no dando lugar a que el hombre pueda interiorizarlos y adaptarse a las nuevas exigencias que estas transformaciones van imponiendo al mundo de la cultura, mucho más lento en su evolución.

Estos cambios, que afectan a la educación familiar, se sitúan en dos planos: interno y externo:

- a) Interno: la familia necesita un marco de referencia para guiar, orientar y educar a sus hijos, porque sumergida en un mundo cambiante, cuya inestabilidad e incertidumbre fomenta inseguridad y miedo, se encuentra confundida, las viejas creencias, los valores vividos, en definitiva, la educación recibida no le sirve para educar a su generación actual.
- b) Externo: la familia se encuentra en medio de contrastes ante los cuales se siente sobrepasada y se pregunta cómo responder a las demandas de sus hijos que están fuera de los esquemas de sus propias experiencias y vivencias.

En este contexto, la familia tradicional aparece desdibujada, ha perdido sus antiguos puntos de sustentación, se han venido abajo los grandes pilares que sostenían sus creencias y cimentaban los roles atribuidos a los diferentes miembros de la familia, por ejemplo: el hombre, en la figura del padre, no representa la autoridad como pilar de fuerza y poder; la mujer, en la figura de madre, no representa el amor como pilar de sumisión y abnegación y la sexualidad, no representa lo puro y misterioso como pilar de reproducción... Esta situación le impide saber plantear pautas educativas que respondan a las necesidades actuales de sus hijos. En definitiva, la familia se encuentra buscando nuevos pilares donde asentar una nueva identidad.

Desde otra perspectiva, la escuela, también se encuentra en una situación similar. Los viejos patrones educativos no le sirven para educar hoy. A merced de los vientos del autoritarismo de ayer y del permisivismo actual, a veces, deja hacer... porque no sabe qué hacer. Encerrada en una burocracia asfixiante, se le hace difícil vivir el sentido comunitario que, proclaman los documentos que la rodean y le exigen los nuevos valores democráticos. Siente la presión de las demandas que van más allá de su tradicional función transmisora de conocimientos, y no se siente preparada para afrontarlas.

¿Qué pueden hacer familia y escuela ante esta situación? Crear un proyecto educativo común entre ambos, para poder emprender juntos un camino que les permita crear

una nueva concepción de la educación, desde una perspectiva comunitaria real dónde el verdadero protagonista sea el niño.

¿Cómo? Analizando y reflexionando la realidad sociohistórica en la que están inmersas y tratando de responder al tipo de educación que quieren dar a las nuevas generaciones y el tipo de hombre que quieren formar, así como en los medios e instrumentos que han de utilizar para lograrlo. Este análisis implica tener en cuenta algunos contrastes de la sociedad actual.

3.2. Contrastes de la Sociedad

En el seno de la familia y la escuela se están produciendo cambios sustanciales relacionados con los papeles que juegan en la educación, a los que se añaden los grandes contrastes influidos por las Nuevas Tecnologías de la Comunicación, difíciles de abordar, que caracterizan esta sociedad y configuran un estilo de vida y valores, como por ejemplo, los siguientes:

- El vecino del bloque es un desconocido con el que no se entabla ninguna comunicación, pero sí se mantienen relaciones con personas y países remotos por medio del correo electrónico, Internet o videoconferencia.
- Algunas autonomías territoriales son defendidas a ultranza, y en el ámbito internacional se buscan estrategias de actuación conjunta y global.
- Ciertos países desarrollados disponen de una gran tasa de paro, no obstante, recurren a la mano de obra barata proporcionada por los inmigrantes, pero no les integran en su cultura.
- Las pequeñas infracciones son penalizadas y las grandes corrupciones se justifican.
- El esfuerzo, la constancia y el trabajo son desvalorizados, mientras que el éxito fácil es premiado, etc.

El centro de estos contrastes se encuentra en los medios de comunicación como faro que alumbran lo cotidiano, eje alrededor del que gira la vida familiar y escolar y sus acontecimientos. De forma que los recursos audiovisuales y tecnológicos: televisión, videojuegos, Internet, etc., están al alcance de los ciudadanos, y modelan una nueva forma de concebir el mundo y sus valores. Como señala Savater, F. (1997 :71), “mientras que la función educadora de la autoridad paterna se eclipsa, la educación televisiva conoce cada vez mayor auge ofreciendo sin esfuerzo ni discriminación pudorosa el producto ejemplarizante que antes era manufacturado por la jerárquica artesanía familiar”.

¿Qué conclusiones pueden extraerse de lo expuesto? El niño es bombardeado desde diferentes blancos por gran cantidad de información, a veces, contradictoria que forma una realidad calidoscópica, de donde surge la necesidad inminente de una educación por parte de los padres y profesores que le ayuden a discriminar este cúmulo de información y le orienten y guíen dando coherencia a sus experiencias cotidianas. ¿Cómo?

El educador debe informar a la familia que la educación para el futuro se basa en estos cuatro pilares fundamentales: Aprender a conocer, Aprender a ser, Aprender a hacer y Aprender a vivir en comunidad.

CLASE 09

- a) Aprender a Conocer: es necesario poner en contacto a los niños y niñas con los conocimientos, entrelazados por la historia y la cultura, que se organizan en contenidos curriculares y se aprenden en la escuela, pero también con el mundo que les rodea por medio de sus relaciones con el entorno, la familia, los iguales y los medios de comunicación, ayudándoles a analizar esta realidad a través de estrategias de aprendizaje constructivo.

La familia transmite conocimientos que entran dentro del ámbito de la historia familiar, y le confiere una serie de características diferenciales fruto de las experiencias de las generaciones anteriores. En este sentido, es importante, crear en el hogar intercambios y comunicaciones sobre la historia de los abuelos, tíos abuelos, así como anécdotas y sucesos acaecidos en la biografía familiar, que permitan al niño tomar conciencia de su procedencia y conocer su filiación y le ayuden a tomar conciencia de su identidad personal, familiar y social.

Así, el niño estructura un tiempo y un espacio tanto en el ámbito personal como histórico, que le ayudan a tomar conciencia de sí mismo como sujeto individual y social. La construcción del concepto de sí mismo de un sujeto gira alrededor de estos dos ejes: tiempo y espacio.

- b) Aprender a Ser: para ello, los niños y niñas han de aprender a ser desde dos vertientes:
- Social: como miembro de un grupo social, de una cultura, que podemos relacionar con “aprender a conocer”,
 - Individual: como ser único y diferente, descubriendo su interioridad, sus posibilidades y limitaciones, su realidad personal inmersa en una realidad social, en la que desarrollar su proyecto vital.

Para aprender a ser él mismo, el niño descubre sus peculiaridades y su ser sí mismo en la diferenciación con los miembros de su familia. La identidad personal la adquiere en este doble proceso de descubrimiento de sí mismo y diferenciación del otro. De ahí la importancia de sus primeros contactos familiares para potenciar la realidad de su ser individual y personal. El niño aprende a ser sintiéndose querido, valorado, descubriendo que es digno de ser amado.

- c) Aprender a Hacer: el niño aprende a desarrollar habilidades y destrezas, observando, experimentando y descubriendo todos los objetos que encuentra a su alrededor. El niño aprende a hacer con sus más próximos, en la realidad cotidiana del hogar y de la escuela, cuando se le permite manipular, asociar y establecer relaciones entre diferentes elementos, estamos permitiendo que aprenda a hacer. La creatividad como capacidad creadora, que permite abrir hacia nuevas fronteras, se fomenta estimulando al niño a investigar, descubrir, explorar, experimentar, y en esta tarea pueden participar familia y escuela, por medio de estrategias innovadoras de trabajo común.
- d) Aprender a Vivir en Comunidad: favorecer una educación para la vida comunitaria, desde el ámbito familiar, es fundamental para que el niño aprenda a ejercitar la participación, la cooperación, el diálogo y la toma de decisiones consensuadas y compartir los conocimientos y la vida, de forma que luego sea capaz de transferir estos aprendizajes a otros contextos sociales.

En nuestra opinión el verdadero reto es educar para: Aprender a ser y aprender a vivir en comunidad. Estos pilares para que sirvan realmente al diseño de una educación para el futuro han de ser objetivos educativos de la Familia y la Escuela, plasmados en un proyecto común, donde se planteen el tipo de educación que quieren dar y el tipo de hombre que quieren formar a partir de una toma de decisiones consensuadas.

¿Cómo es Posible Alcanzar esta Meta?

A través de la participación real y efectiva de la familia en los centros.

¿Qué exige?

Una formación inicial para la participación, desde los planes de estudio de formación del Profesorado y de Pedagogos, que incluyan una preparación en Educación Familiar para dotar al profesor y al pedagogo de instrumentos y técnicas para concienciar e implicar a las familias en la vida del centro, así como a los pedagogos de una preparación específica para

la formación de padres. En este sentido, profesores y pedagogos se convierten en agentes de participación, de cambio y dinamizadores de las relaciones entre la familia y el centro, que encuentra así su sentido como comunidad educativa.

3.3. Familia y Escuela: Educar para Vivir en Comunidad

La familia como primer ámbito educativo necesita, con el apoyo del docente, reflexionar sobre sus pautas educativas y tomar conciencia de su papel en la educación de sus hijos. La complejidad de la realidad actual se le escapa y esto repercute en la vida del niño; junto a ello están los problemas escolares y familiares que surgen en la realidad diaria: desinterés, falta de motivación, dependencia, bajo rendimiento, fracaso escolar, violencia, etc., que no se pueden atribuir a la sociedad en abstracto, a la familia, a la escuela o a los alumnos, de manera independiente como “compartimentos estanco”, sino que la interacción de todos ellos es la que propicia esta situación.

De ahí surge la necesidad de una formación específica en este nuevo campo de trabajo pedagógico, el familiar, para que cualquier intervención que se intente llevar a cabo tenga en cuenta la visión global de su contexto.

El niño comienza su trayectoria educativa en la familia que la escuela complementa. Por tanto, familia y escuela son dos contextos próximos en la experiencia diaria de los niños, que exige un esfuerzo común para crear espacios de comunicación y participación de forma que le den coherencia a esta experiencia cotidiana. La razón de este esfuerzo se justifica en sus finalidades educativas dirigidas al crecimiento biológico, psicológico, social, ético y moral del niño, en una palabra, al desarrollo integral de su personalidad.

De la coordinación y armonía entre familia y escuela va a depender el desarrollo de personalidades sanas y equilibradas, cuya conducta influirá en posteriores interacciones sociales y convivencia en grupo, que crearán un nuevo estilo de vida. Es urgente que ambas instituciones se planteen como objetivo prioritario al niño como verdadero protagonista de su quehacer educativo.

¿Cómo llevarlo a la práctica?

En primer lugar, es necesaria una nueva forma de enfocar la educación en la familia, que ha de tomar conciencia de la necesidad de su participación en ámbitos sociales más amplios. Esto exige una formación de padres a través de programas.

En segundo lugar, las propuestas han de ir enfocadas hacia intervenciones globales en las que se impliquen las instituciones sociales, escolares y familiares, desde una perspectiva interactiva, ecológica y comunitaria.

Como señalábamos el verdadero desafío es aprender a ser y aprender a vivir en comunidad, esto exige hacer posible espacios de comunicación e intercambios que fomenten la participación y conduzcan a compromisos que enriquezcan la vida personal y colectiva de los implicados.

CLASE 10

La familia juega un importante papel en este sentido, pero el educador debe ayudarla a tomar conciencia de ello. Los cambios de la sociedad actual deben encaminarla hacia una estructura participativa y de compromiso, de modo que cada uno de sus integrantes desempeñe su función, y tenga conciencia de su identidad individual como miembro de esa comunidad. ¿Cómo? Dentro un clima de comunicación, se establecen pautas para la distribución y organización de tareas en función de las necesidades y posibilidades de cada miembro. En este contexto, la comunicación adquiere un valor esencial si desea educar para la vida comunitaria, y se convierte en la mejor manera de superar dificultades, conflictos, contrastes y contradicciones de la realidad cotidiana que surgen de la propia convivencia del hogar, y fuera de él.

La escuela se sitúa en el segundo espacio, de vital importancia, en la vida de los niños y niñas. Entre sus objetivos se encuentra: fomentar la participación, cooperación y colaboración entre los alumnos. En consecuencia, la puesta en práctica de los valores comunitarios y democráticos que se proponen en la familia y la escuela, formarían parte de las experiencias y vivencias de los alumnos, desde los dos ámbitos en los que interactúa cada día, configurando su identidad y el concepto que de sí mismo van adquiriendo.

En una sociedad como la nuestra, la familia y la escuela han de tener claros sus papeles y fomentar la vida comunitaria, como fundamento de toda posterior experiencia social. ¿Cuáles son los ejes que han de regir sus actuaciones? Siguiendo a Medina Rubio, T (1997): la autoridad basada en el compromiso ético, el ejemplo como coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace y el amor como el motor que impulsa y da vida.

La experiencia temprana en la familia de formas de comunicación basadas en el diálogo y el consenso sustentarán actitudes democráticas de participación, colaboración y cooperación. En consecuencia, este aprendizaje será reforzado en la escuela si pone en práctica actividades en las que los alumnos trabajen en equipo, utilicen la negociación para resolver sus conflictos y pongan en práctica los valores de la vida comunitaria, en los que se han iniciado en el hogar.

En definitiva, es esencial que padres y profesores se pongan de acuerdo sobre cómo hacer efectiva la participación de la familia en la escuela, para que sus relaciones sean de ayuda mutua y hacer frente a los desafíos que les presenta este mundo en cambio, lo que va a repercutir de forma positiva en la educación de los niños y va a dar coherencia a sus experiencias.

3.4. Una Propuesta de Intervención para la Participación de la Familia en la Escuela

Del desarrollo de esta exposición surge un aspecto fundamental, la formación en Educación Familiar. No se puede hablar de fomentar la participación activa de la familia en la comunidad escolar, sin una formación del profesorado y los pedagogos, poniendo a su disposición conocimientos, instrumentos y estrategias que faciliten su labor.

De ahí que, la propuesta de intervención para que sea efectiva, haya de abarcar varios niveles: Universidad, Centros de Formación del Profesorado y Centros Escolares. La incorporación de la Universidad a esta tarea, al introducir, en los planes de estudio de los futuros maestros, Programas de Formación para la Participación: Escuela y Familia, supone una respuesta de implicación y compromiso que muestra su sensibilidad por una apuesta de educación para el futuro. De hecho, en la literatura, se recoge que ya se está realizando en algunos países europeos y americanos. Como indica, Kñallinsky, E. (1999:142), los objetivos que se persiguen, al incluir la implicación de los padres como parte de los estudios de magisterio, son:

- Desarrollar la sensibilidad en los futuros maestros acerca de los cambios en las familias
- Conocer la importancia de la implicación de los padres
- Tener experiencias prácticas de trabajo con éstos

Como objetivos específicos del programa se plantean:

- Trabajar con distintos tipos de familias
- Desarrollar e implementar actividades para comunicarse con las familias
- Elaborar y poner en práctica un proyecto de lectura en casa
- Dirigir reuniones de padres
- Conocer el amplio abanico de actividades que se realizan en las escuelas para integrar a los padres

La formación del profesorado para la participación educativa de la familia, así como la de los pedagogos, mejoraría la tarea educativa que tienen encomendada a ambas instituciones. Desde este enfoque, el rol del profesor es de mediador entre la cultura escolar y familiar, y se superarían los temores de los docentes a la intromisión de los padres en sus tareas, como recogen algunos autores, y se interpretaría la participación en el sentido de colaboración y apoyo mutuo para diseñar de forma conjunta el proyecto común de educar a los alumnos para ayudarles a crecer y desarrollar su proyecto vital, introduciendo estrategias para adaptarse a los retos que se les presentan. Por otra parte, lo padres se sentirían involucrados en la trayectoria escolar de los hijos de forma efectiva. En esta línea, el

pedagogo también tendría un papel importante en el diseño de programas de formación en este nuevo campo educativo que surge como demanda social.

La oferta, por parte de los Centros de Formación del Profesorado, de Cursos en Educación para la Participación de la Familia en la Escuela, para la formación permanente de los profesores en ejercicio, ayudaría a mejorar la situación actual.

Por último, desde los propios centros escolares, es preciso encontrar un sistema que facilite la comunicación entre la escuela y la familia, basado en los presupuestos que fundamentan el sentido de comunidad, caracterizado por la participación y el compromiso común hacia una acción conjunta. La dificultad radica en como llevarla a cabo.

Una vía para superar dicha dificultad es facilitar el encuentro entre padres y profesores, donde pongan de manifiesto el deseo de buscar formas innovadoras de fomentar la participación, así como de crear un clima abierto de comunicación en el que se expresen los problemas, inquietudes, temores, miedos e inseguridades, y mutuas necesidades de ayuda y colaboración.

En este sentido, un importante objetivo es que la familia tome conciencia de la necesidad de su participación en ámbitos sociales más amplios, que influyen en sus prácticas educativas en el hogar. Para lograrlo, es preciso ayudarla a descubrir la importancia de su colaboración en la escuela, aceptando que existen objetivos que son comunes y en los que son necesarios unir los esfuerzos de padres y profesorado para su consecución.

La implicación de las familias en la vida del centro, se alcanza aprendiendo a trabajar juntos en diversas actividades, que en relación con sus respectivas funciones, los padres y profesores pueden programar, asumiendo que un trabajo en equipo es un medio eficaz para estimularse y apoyarse mutuamente. Esto conlleva valorar el enriquecimiento que para el propio desarrollo personal supone la aportación de las ideas e iniciativas de los demás. La visión de un trabajo en colaboración mutua, parte de un concepto de cambio y mejora de la realidad, que puede ser modificada, a través de la acción conjunta de todos los implicados, a la vez que repercute en una mejora de la calidad de la enseñanza y de la vida escolar.

Uno de los elementos primordiales para invitar a los padres a la participación en la vida del centro, es proporcionarles información. Es reconocido por diferentes autores que los alumnos que pertenecen a familias de estatus socioeconómicos bajos, normalmente, no están bien informados de las convocatorias de becas y ayudas a las que pueden acceder, con lo cual no las solicitan. Por otra parte, debido a su ambiente, los padres tienen menos expectativas de futuro que los de la clase media, por lo que no estimulan a estudiar a sus hijos, más aún cuando la trayectoria escolar está acompañada de suspensos y fracaso escolar, además de la inferioridad de condiciones en las que se encuentran para estudiar al carecer de medios y ambientes adecuados.

Indudablemente, el planteamiento de las desigualdades en educación hay que situarlo en un ámbito social y cultural amplio, no podemos aventurarnos a decir que las desigualdades de oportunidades se pueden solucionar sólo desde la escuela, por lo relacionada que está con las condiciones y estatus sociales; pero sí puede mejorar aspectos y medios relacionados con la escuela para permitir a los alumnos proseguir sus estudios, como es implicar a los padres en esta tarea educativa. Comunicarles que algunos estudios muestran que cuando los padres participan en todos los aspectos de la vida escolar se incrementan los efectos positivos sobre el rendimiento de sus hijos puede ayudarles a valorar las consecuencias de su apoyo en la tarea educadora de la escuela, en la que tienen una función a desempeñar.

La necesidad de implicar a la familia en la tarea educativa, no es ninguna novedad. En estas últimas décadas, ha sido recogida en diversas leyes, insistiendo en la coordinación de la familia y de la escuela para diseñar un proyecto educativo común, cuya finalidad es la educación integral de todos los alumnos. Pero, aunque en todos los centros existen Consejos Escolares y Asociaciones de Padres, no en todos funcionan de forma dinámica e impulsora de la participación de los padres, lo que invita reflexionar sobre medidas innovadoras a utilizar.

Realice ejercicio nº 4

CLASE 11

¿QUÉ ESTRATEGIAS SE PUEDEN UTILIZAR?

Las estrategias que se pueden utilizar para implicar a la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje son muchas. A continuación, se proponen las siguientes:

a) Enviar una Breve Nota, para Conocer:

- Temas que les preocupan den la educación de sus hijos
- Necesidades que sienten ante la educación de sus hijos
- Dificultades que tienen para educar a sus hijos
- Día de la semana y horario que les viene mejor para convocar una reunión

Las respuestas facilitarán información desde dos ángulos:

1) Un primer análisis de la realidad sobre el interés de los padres en temas, necesidades y dificultades relacionadas con la educación de sus hijos, que permitirá priorizar objetivos y actividades a plantear.

2) El nivel de respuesta indicará cómo organizar un encuentro. En la reunión que se convoque se puede establecer un calendario para responder a las necesidades de las familias, desde sus necesidades. Este aspecto, es relevante. Generalmente, se planifican las actividades a partir de lo que el diseñador de las mismas considera como importante, sin embargo, es aconsejable trabajar desde la realidad de los padres, de sus conocimientos y teorías implícitas.

d) Grabar Algunas Sesiones de Clase e Invitar a los Padres a Ver esta Grabación

Muchas veces los padres desconocen las conductas de sus hijos en el colegio, porque de los casos se comportan de diferente forma a como lo hacen en el hogar. De manera, que en ocasiones la comunicación entre el profesorado y la familia se dificulta. A los padres les resulta difícil creer la información que le proporciona el tutor.

La invitación para ver el vídeo puede tener dos funciones:

- 1) Conocer la conducta de sus hijos trabajando en el aula, puede facilitarles pistas para reforzar estrategias que faciliten el estudio en el hogar.
- 2) Conocer el trabajo del profesor, lo que permitirá valorar su tarea docente y, por otro lado, el comportamiento de los alumnos.

A partir de esta experiencia, se pueden intercambiar ideas, preocupaciones, problemas, etc., y comenzar a organizar encuentros para tratar los aquellos temas que les interesan. Esta experiencia, puesta en práctica por dos profesores de Educación Infantil, en nuestra provincia, les ha dado muy buenos resultados para implicar a los padres en la escuela y mejorar sus relaciones.

e) Deberes y Recomendaciones de Apoyo al Estudio

Establecer un sistema de comunicación: cartas, tarjetas, etc., semanal, quincenal o mensual con algunas recomendaciones relacionadas con:

- Técnicas de estudio y recomendaciones sobre factores ambientales que lo favorecen
- Lecturas para reforzar actividades escolares
- Relación de Videojuegos, programas educativos por ordenador como complemento a actividades en el aula
- Programas de TV. Publicidad, etc.

Estas recomendaciones tienen una doble finalidad. Por una parte, estimulan las relaciones entre la familia y la escuela; por otra, invitan a los padres a participar en las actividades escolares proponiendo que se haga en familia comentarios sobre las historias, publicidad o tema recomendado para trabajar en el hogar, favoreciendo, así también, la comunicación entre padres e hijos

f) Otras Sugerencias para Fomentar la Participación de los Padres

Para aumentar dicha implicación se sugieren las siguientes formas de convocatoria:

- Convocatorias por cartas: a través de los alumnos o delegados de los cursos
- Pancartas: para anunciar alguna actividad, se hacen en paneles de papel que se colocan en la entrada de la escuela o en los alrededores (deben reservarse para ocasiones excepcionales)
- Murales: también se utilizan para anunciar actividades. Se pueden hacer mediante collages o montajes con fotos, recortes de periódicos, etc.
- Megafonía: instalada a la entrada del centro o bien en un coche, con la información previamente grabada en una cinta
- Cuñas radiofónicas: por medio de las radios municipales se puede ofrecer la información
- Agendas de los periódicos: hay periódicos que ofrecen gratuitamente un espacio en su agenda informativa
- Recordatorio: en una cartulina o un papel de 20 x 5 cm. Se recuerda la fecha, hora y lugar de la actividad.

Familia y Escuela tienen funciones sociales diferentes, pero complementarias. Ante la complejidad del mundo de hoy han de unir sus esfuerzos para lograr superar las dificultades que se les presentan porque en última instancia su razón de ser está en función del protagonismo del niño en su tarea educadora.

Esta época presenta un nivel de exigencias a la educación familiar y escolar que reclama la preparación y formación de un nuevo estilo educador basado en un aprendizaje para vivir en comunidad, a la que padres y profesores están llamados a responder con el compromiso de participar en esta tarea común, cada uno desde su ámbito de conocimiento y experiencia para atender a las necesidades afectivas, cognitivas y sociales de los niños y todos los implicados en la comunidad educativa.

La propuesta que presentamos se fundamenta en los pilares de la Educación para el futuro: Aprender a conocer, Aprender a ser, Aprender a hacer y Aprender a vivir en comunidad. Estos pilares han de fundamentar las relaciones entre la escuela y familia favoreciendo la comunicación, la participación y la colaboración, para superar los factores estructurales de la propia escuela, así como las teorías implícitas de padres y profesores

sobre la educación, la enseñanza, la familia, la escuela, el papel de cada uno en esta tarea, etc.

Es necesario, abrir las ventanas a la historia de una nueva concepción de la familia y la escuela en su tarea educativa. Ambas instituciones, requieren una reestructuración estructural y cognitiva, una modificación y adaptación a un nuevo estilo de educación y una actitud abierta a la formación de los alumnos orientada a una educación para la vida comunitaria.

“Cuando el niño vive en el hogar los valores comunitarios de participación y comunicación puede transferirlos a otros contextos”.

CLASE 12

4. INTERVENCION SOCIOEDUCATIVA

En los últimos años han surgido actividades de educación no formal como una respuesta que la sociedad ha dado a necesidades comprobadas con el fin de corregirlas o enmendarlas: unas se han realizado desde determinadas instituciones del estado y otras han surgido de movimientos sociales desvinculados con los organismos estatales. Estas actuaciones han exigido que los educadores que las realizaban adquiriesen cada vez más, una formación específica que les ayudase a realizar su trabajo de manera más acertada. Es posible crear un curriculum en que se incluyan unas materias que son comunes y útiles para esta formación dirigida a todas las modalidades de intervención del educador.

La formación del educador social abarca 3 grandes sectores:

1. Formación Científica: adquisición de conocimientos de carácter científico al menos en los tres siguientes campos: psicología, pedagogía y sociología.
2. Formación Técnica: se trata de adquirir procedimientos aplicables al campo de la educación social.
3. Adiestramiento en la Intervención: mediante la aplicación de conocimientos técnicos previamente adquiridos.

En la intervención socioeducativa se realiza un análisis de la realidad educativa y de los factores sociales y culturales que influyen en el proceso educativo de la comunidad

concreta, además, se interviene en la prevención, se impulsa la coordinación y cooperación de los servicios, instituciones y organizaciones sociales del entorno.

Esta nueva modalidad de intervención del docente se realiza a través de programas. Entre los programas de intervención socioeducativa podemos distinguir:

- De Intervención Preventivos: se elaboran con la finalidad de evitar disociaciones o anomalías en la conducta intergrupal de determinados grupos humanos
- De Intervención Auxiliares: son aquellos que acompañan a los sujetos en su desarrollo normal, especialmente en el desarrollo de su convivencia, mediante procedimientos educativos
- De Intervención Terapéuticos, Correctores o Reinsertadores: se elaboran para ser aplicados en las intervenciones educativas que tienden a resocializarse o rehacer conductas disocializadas, para devolver a los destinatarios del programa a la normalidad.

4.1. Objetivos de la Intervención Socioeducativa

Los objetivos de la intervención socioeducativa son los siguientes:

Objetivo General:

- Favorecer la integración personal de los niños y niñas desde los ámbitos escolar, familiar y social mediante un proceso de desarrollo de capacidades.

Objetivos Específicos:

- Posibilitar un tiempo y un espacio en el que vivenciar lo escolar (formativo, cultural) de forma positiva, motivadora e interesante. Cultivar el gusto por aprender.
- Favorecer la confianza en las propias capacidades de aprendizaje, partiendo de lo que lo que los niños y niñas ya saben, incorporando y relacionando estas capacidades con su contexto social y cultural.
- Enseñar técnicas de estudio y educar en hábitos positivos para el estudio y el trabajo escolar.
- Desarrollar capacidades de percepción, comprensión, interpretación y creación.

- Proporcionar a los niños y niñas herramientas que les permitan desarrollar habilidades sociales y esquemas adecuados de interacción y socialización, tanto con sus iguales como con los adultos/as.
- Fomentar una actitud crítica y constructiva respecto de la realidad, partiendo de la más inmediata.
- Contribuir al crecimiento de la autoestima, el autoconcepto, la percepción de autoeficacia de los niños y niñas y el autocontrol.
- Incrementar el nivel de asistencia escolar continuada de los niños y niñas.

4.2. Planificación de la Intervención Socioeducativa

Los sectores sobre los que versa la actividad planificadora difieren de unos autores a otros. Según Escañez Sánchez, el primer sector sobre el que debe versar la planificación es la filosofía del programa. Hay que explicitar: los presupuestos que justifiquen el tipo de programa, el ámbito de su aplicación, las estrategias de acción, el tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje, los criterios desde donde se hace el diagnóstico, la exposición y discusión de los supuestos básicos del programa y el organismo o la institución o el grupo que inicialmente promueve el programa.

El segundo sector consiste en hacer el diagnóstico de la situación problemática o necesidad, tratando de averiguar en la medida de lo posible las causas que lo han originado. Para ello hay que tener en cuenta:

- Composición demográfica del barrio
- Características lingüísticas
- Estructura socioeconómica
- Política municipal
- Opiniones y actitudes de los padres

El buen diagnóstico de la situación nos facilita el conocimiento de las circunstancias, tanto las favorables como las no favorables.

El tercer sector consiste en explicitar las metas u objetivos, cuya consecución resuelve la situación problemática. El equipo planificador, ha de guiarse por normas acerca de la selección y formulación de los objetivos o metas:

- Tienen que estar basados en el análisis efectuado sobre la situación problemática.
- Tienen que estar claramente enunciados.
- Hay que establecer prioridades entre esos objetivos.

- Es útil señalar aquellos que han de conseguir las personas o las instituciones, que pueden colaborar o entorpecer la elaboración del programa.

También se encuentran en este sector los contenidos, cuya selección y ordenación es muy importante y pueden ser: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En el cuarto sector, se encuentra el planeamiento de las líneas de actuación, el conjunto de acciones que hay que realizar para alcanzar las metas u objetivos.

En este sector destacan:

- Recursos humanos y responsabilidad que incumbe a cada uno
- Recursos materiales
- Tiempo asignado
- Localización espacial

En cuanto al quinto sector, éste se refiere a los criterios de evaluación. Se distinguen dos momentos: durante el desarrollo de la programación (Evaluación Formativa) y cuando el programa ha concluido su aplicación (Evaluación Sumativa). Es preciso indicar los criterios para comprobar los logros obtenidos.

- Naturaleza del programa: que se quiere hacer
- Origen y fundamento: por qué se quiere hacer
- Objetivos: para qué se quiere hacer
- Metas: cuánto se quiere hacer
- Localización física: donde se quiere hacer
- Metodología: como se quiere hacer
- Recursos humanos: quiénes lo van a hacer
- Recursos materiales: con qué se va a hacer
- Recursos financieros: con qué se va a costear

Conveniente es indicar la evaluación y sus criterios, así como el diagnóstico

Importancia y Necesidad de Elaborar Programas de Intervención Socioeducativa

Elaborar programas de intervención socioeducativa es de suma importancia debido a diversas razones:

- El trabajo planificado ayuda para la más fácil consecución de los objetivos fijados
- Ahorra tiempo, esfuerzos y recursos materiales y financieros
- Motiva la participación de los grupos implicados
- Armoniza y coordina los procesos, actividades, etc.
- Define el papel que ha de desempeñar cada uno de los recursos personales

- Establece o debe establecer un sistema de control de la planificación

Recursos

Respecto a los recursos humanos, es importante que haya un equipo de trabajo, ojalá de tipo multidisciplinario, y en el que se dé un equilibrio entre personas con mayor y menor experiencias, y calificación profesional relacionada con la intervención.

Respecto a los recursos económicos, consideramos que es imprescindible disponer de recursos económicos para asegurar la intervención, pero que esto por sí solo no garantiza una buena intervención: no por tener más dinero, se mejora la intervención.

Realice ejercicio nº 5