



UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,

SOCIALES, FILOSOFICAS Y HUMANISTICAS

CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA

TEMA

La motivación en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos del Tercer Año de Educación Básica de la Escuela Ernesto Noboa y Caamaño del Recinto San Jacinto, Parroquia Zapotal, Cantón Ventanas, del Año Lectivo 2010 – 2011

AUTORES

BUSTAMANTE BARRAGAN GABRIELA MARÍA
GAVILANEZ MORENO BEXI MERCEDES

DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO

Lcdo. Gonzalo Chávez Yáñez

**TRABAJO DE GRADO EN OPCIÓN A OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN; MENCIÓN EDUCACIÓN BÁSICA**

GUARANDA – ECUADOR

2011



UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,

SOCIALES, FILOSOFICAS Y HUMANISTICAS

CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA

TEMA

La motivación en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos del Tercer Año de Educación Básica de la Escuela Ernesto Noboa y Caamaño del Recinto San Jacinto, Parroquia Zapotal, Cantón Ventanas, del Año Lectivo 2010 – 2011

AUTORES

BUSTAMANTE BARRAGAN GABRIELA MARÍA

GAVILANEZ MORENO BEXI MERCEDES

TRABAJO DE GRADO EN OPCIÓN A OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA

EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN; MENCIÓN EDUCACIÓN BÁSICA

GUARANDA – ECUADOR

2011

DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo a nuestras familias (esposo, hijos y padres), quienes nos apoyaron constantemente en el transcurso de esta carrera y así lograr nuestro objetivo el cual es culminar la Licenciatura en Ciencias de la Educación Mención educación Básica, pero principalmente lo dedicamos a Dios por habernos dado las fuerzas, inteligencia y sabiduría necesaria para la adquisición de los aprendizajes interiorizados lo que nos ha permitido crecer como profesionales y aplicarlos en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Gabriela Bustamante, Bexi Gavilánez

AGRADECIMIENTO

Nuestros más sinceros agradecimientos a Dios por ser la fortaleza principal que nos impulso a continuar con nuestros estudios dándonos la perseverancia y dotándonos de paciencia y amor al trabajo desarrollado para de esta forma culminar esta carrera con el éxito deseado porque sabemos que tendremos excelentes frutos en el acontecer profesional.

Y a nuestros familiares quienes nos motivaron para continuar y hacer realidad este sueño del cual hemos quedado muy satisfechas y agradecidas.

Gabriela y Bexi

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR

Lcdo. Gonzalo Chávez Yánez Msc.

CERTIFICO

Que el presente trabajo de investigación, realizado por las Estudiantes: Bustamante Barragán Gabriela y Gavilánez Moreno Bexi, sobre el Tema: La motivación en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos del Tercer Año de Educación Básica de la Escuela Ernesto Noboa y Caamaño del Recinto San Jacinto, Parroquia Zapotal, Cantón Ventanas, del Año Lectivo 2010 – 2011; siendo el suscrito cuidadosamente revisado, por lo que he podido constatar que cumple con todos los requisitos de fondo y forma establecido por la **Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas** de la Universidad de Bolívar, Extensión San Miguel de Bolívar por lo que autorizo su presentación.

San Miguel, 14 de noviembre del 2011

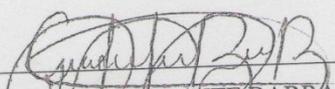


Lcdo. Gonzalo Chávez Yánez Msc.



Certifico que el presente trabajo de investigación con el tema “La motivación en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los alumnos del Tercer Año Educación Básica de la Escuela Ernesto Noboa y Caamaño del Recinto San Jacinto, Parroquia Zapotal, Cantón Ventanas, del Año Lectivo 2010 – 2011” elaborado por BUSTAMANTE BARRAGAN GABRIELA MARÍA y GAVILANEZ MORENO BEXI MERCEDES previo a la obtención del título de Licenciadas en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica en la Ciudad de San Miguel , es inédito y garantizado su autenticidad responsabilizando por los contenidos en este trabajo de investigación.

Y FE DE LA EXACTITUD COINCIDENTE
IRRECCION DE LA COPIA DEL DOCUMENTO
SE SE EXHIBE; DEJANDO UNA COPIA EN
ARCHIVO.
Babahoyo, ... de ... de ...
Ab. César ...
NOTARIO


GABRIELA BUSTAMANTE BARRAGAN
C.I. 1205574658

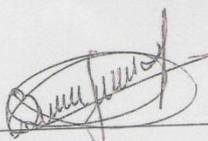

GAVILANEZ MORENO BEXI
C.I. 1205727306

TABLA DE CONTENIDOS

INDICE

Dedicatoria.....	I
Agradecimiento.....	II
Certificación del Director.....	III
Autoría Notarizada.....	IV
Tabla de Contenidos	V
Lista de Cuadros y Gráficos.....	VII
Lista de Anexos.....	XI
Resumen ejecutivo español - Inglés.....	XIII
Introducción.....	XV
Tema.....	1
Antecedentes.....	2
Problema.....	4
Justificación.....	5
Objetivos.....	6
Hipótesis.....	7
Variables.....	8
Operacionalización de las Variables.....	9

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO

Teoría Científica.....	10
Teoría Conceptual.....	55

Teoría Referencial o Contextual.....	57
CAPITULO II	
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
Por el propósito.....	58
Por el nivel.....	58
Por el lugar.....	58
Técnica e Instrumento para la recolección de Datos.....	58
Diseño por la dimensión temporal.....	58
Universo y muestra.....	58
Procesamiento de datos.....	58
Métodos.....	58
CAPITULO III	
ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	
Comprobación de Hipótesis.....	60
Conclusiones.....	72
Recomendaciones.....	73
CAPITULO IV	
PROPUESTA	
Título.....	74
Introducción.....	75
Objetivos.....	77
Desarrollo.....	78
Evidencia de la aplicación de la propuesta.....	80
Resultados de la aplicación.....	81
Recursos.....	82
Presupuesto.....	83
Cronograma.....	84
BIBLIOGRAFÍAS	85
ANEXOS	87

LISTA DE CUADROS Y GRAFICOS

CUADROS

CUADRO 1

Cuadro cuantitativo de alumnos del tercer Año de Educación Básica

CUADRO 2

Cuadro General de Porcentaje de la Encuesta aplicada a los alumnos del Tercer Año de Educación

CUADRO 3

Cuadro de Porcentaje de la pregunta N° 1 (Te agrada participar en la clase), de la Encuesta aplicada.

CUADRO 4

Cuadro de Porcentaje de la pregunta N° 2 (Participas en el aula solo cuando recibes un regalo), de la Encuesta aplicada.

CUADRO 5

Cuadro de Porcentaje de la pregunta N° 3 (Sientes miedo al expresarte frente a tus compañeros y maestro), de la Encuesta aplicada.

CUADRO 6

Cuadro de Porcentaje de la pregunta N° 4 (Te gustan los materiales que tu maestro utiliza para el tema en estudio), de la Encuesta aplicada.

CUADRO 7

Cuadro de Porcentaje de la pregunta N° 5 (Sientes que respetan tu opinión cuando participas), de la Encuesta aplicada.

CUADRO 8

Cuadro de Porcentaje de la pregunta N° 6 (Te sientes con buen ánimo y con fuerza para interactuar dentro y fuera del aula), de la Encuesta aplicada.

CUADRO 9

Cuadro de Porcentaje de la pregunta N° 7 (Te interesa ejecutar trabajos manuales de acorde al tema), de la Encuesta aplicada.

CUADRO 10

Cuadro de Porcentaje de la pregunta N° 8 (Aprendes con facilidad cuando tu maestro imparte la enseñanza), de la Encuesta aplicada.

CUADRO 11

Cuadro de Porcentaje de la pregunta N° 9 (Tus padres te ayudan en la tareas escolares), de la Encuesta aplicada.

CUADRO 12

Cuadro de Porcentaje de la pregunta N° 10 (El ambiente en la escuela motiva a seguir aprendiendo), de la Encuesta aplicada.

CUADRO 13

Cuadro general de porcentaje de la Guía de Observación aplicada a los maestros de la Esc. Ernesto Noboa y Caamaño

CUADRO 14

Presupuesto de Tesis

CUADRO 15

Cronograma de actividades

CUADRO 16

Cuadro General de la Encuesta aplicada después de la clase demostrativa

GRAFICOS

GRÁFICO 1

Circulo estadístico del Cuadro general de la Encuesta

GRÁFICO 2

Barras estadísticas de la pregunta N° 1 (Te agrada participar en la clase), de la encuesta aplicada

GRAFICO 3

Barras estadísticas de la pregunta N° 2 (Participas en el aula solo cuando recibes un regalo), de la encuesta aplicada

GRÁFICO 4

Barras estadísticas de la pregunta N° 3 (Sientes miedo al expresarte frente a tus compañeros y maestro), de la encuesta aplicada

GRÁFICO 5

Barras estadísticas de la pregunta N° 4 (Te gustan los materiales que tu maestro utiliza para el tema en estudio), de la encuesta aplicada

GRÁFICO 6

Barras estadísticas de la pregunta N° 5 (Sientes que respetan tu opinión cuando participas), de la encuesta aplicada

GRÁFICO 7

Barras estadísticas de la pregunta N° 6 (Te sientes con buen ánimo y con fuerza para interactuar dentro y fuera del aula), de la encuesta aplicada

GRÁFICO 8

Barras estadísticas de la pregunta N° 7 (Te interesa ejecutar trabajos manuales de acorde al tema), de la encuesta aplicada

GRÁFICO 9

Barras estadísticas de la pregunta N° 8 (Aprendes con facilidad cuando tu maestro imparte la enseñanza), de la encuesta aplicada

GRÁFICO 10

Barras estadísticas de la pregunta N° 9 (Tus padres te ayudan en la tareas escolares), de la encuesta aplicada

GRÁFICO 11

Barras estadísticas de la pregunta N° 10 (El ambiente en la escuela motiva a seguir aprendiendo), de la encuesta aplicada

GRÁFICO 12

Círculo estadístico del Cuadro general de la Guía de observación

GRÁFICO 13

Círculo estadístico del Cuadro general de la Encuesta aplicada después de la clase demostrativa

LISTA DE ANEXO

ANEXO 1

Preguntas de Encuesta aplicada a los niños y niñas de la Esc. Ernesto Noboa y Caamaño.

ANEXO 2

Guía de Observación aplicada a la maestra de Tercer Año de la Esc. Ernesto Noboa y Caamaño.

ANEXO 3

Encuesta aplicada a los niños del Tercer Año de Educación después de la Clase Demostrativa

ANEXO 4

Nómina de los estudiantes del Tercer Año de Educación Básica de la Esc. Ernesto Noboa y Caamaño

ANEXO 5

Plan Lección de la Clase Demostrativa

ANEXO 6

Toma de Encuesta

ANEXO 7

Presentación del Cartel

ANEXO 8

Manipulando materiales

ANEXO 9

Observación y descripción de los materiales

ANEXO 10

Utilización del material de apoyo

ANEXO 11

Ubicación de cantidades de centenas

ANEXO 12

Lectura de cantidades ubicadas en el ábaco

ANEXO 13

Demostrando lo aprendido

ANEXO 14

Despedida de las maestras practicantes

RESUMEN EJECUTIVO ESPAÑOL – INGLÉS

Este Proyecto de Tesis fue un reto muy grato para nosotras porque nos llevó a indagar e investigar sobre un tema tan importante en nuestro medio como es “La motivación”, sabiendo que de ella depende todo buen aprendizaje, porque si nos encontramos desmotivados nuestra autoestima sufriría grandemente e impediría que se interioricen nuevos conocimientos, por esta causa decidimos visitar una escuela conocida de nuestra provincia para así poder ayudar a quienes estén pasando por este tipo de problema.

Al interactuar en la problemática aprendimos conociendo de la realidad en que vive el estudiante de hoy, el profesional de mañana, y muchas personas en el mundo entero. de que la falta de motivación en el proceso de enseñanza – aprendizaje dificulta e impide que el aprendizaje sea significativo y funcional.

Mediante el dialogo con maestros, padres y estudiantes nos sentimos satisfecho al escucharlos y verlos motivados con el tema, dando sus opiniones y mencionando sus experiencias vividas de lo que nos sirvió para argumentar nuestro Proyecto de Tesis, que fue todo un éxito.

Agradecemos también a nuestros catedráticos quienes hicieron énfasis en la importancia que tiene el interesarse por los estudiantes, y que por sus conocimientos brindados pudimos ejecutar de la forma nuestro Proyecto de Tesis.

THEY SUMMARIZE SPANISH EXECUTIVE-ENGLISH

This Project of Thesis was a very pleasing challenge for us because it took us to investigate and to investigate on such an important topic in our means as it is “The motivation”, knowing that of her all good learning depends, because if we are our desmotivados self-esteem it would suffer largely and it would impede that you interioricen new knowledge, for this cause decides to visit a well-known school of our county for this way to be able to help those who are going by this problem type.

When interacting in the problem we learned knowing of the reality in that he/she lives today's student, tomorrow's professional, and many people in the whole world. that the motivation lack in the teaching process-learning hinders and it prevents that the learning is significant and functional.

By means of the I dialogue with teachers, parents and students we feel satisfied when listening to them and to see them motivated with the topic, giving their opinions and mentioning their lived experiences of what was good us our Project of Thesis that was an entire success to argue.

We also thank to our professors who made emphasis in the importance that has being interested in the students, and that for their offered knowledge we could execute in our way Project of Thesis.

INTRODUCCIÓN

La falta de motivación en el proceso de enseñanza – aprendizaje dificulta e impide que el aprendizaje sea significativo y funcional en los niños y niñas del 3^{er} año de educación básica de la escuela Ernesto Noboa y Caamaño. Deseando obtener un tema para nuestro proyecto de tesis visitamos la escuela antes mencionada y mediante una breve observación y dialogo nos dimos cuenta del problema que en ese momento fue tan visible por lo que nos vimos en la necesidad de realizar una investigación que nos permita adentrarnos en el problema, empleando ciertos Instrumentos de Recolección de Datos como Encuesta y Guía de Observación.

Al aplicar estos instrumentos hemos detectado que la Motivación es una de las base para obtener un aprendizaje significativo y funcional, como también para realizar cualquier actividad humana posible.

La Guía de observación señala que al 67 % de los alumnos si le influyela falta de motivación en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje, mientras que el 33% no tiene ningún inconveniente con este aspecto.

La Encuesta nos muestra que el 56,5% de los estudiantes se encuentran desmotivados, lo que causa poco interés en aprender, más el 43,5% de los niños y niñas aprenden con más facilidad, es decir, se encuentran un poco más motivados que los demás.

Nuestra tesis se encuentra conformada por: Tema, antecedentes, Problema, Justificación, Objetivos, Hipótesis, Variables, Operacionalización de las Variables y IV Capítulos, cada uno de ellos tiene relación con la problemática que es “La influencia de la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje”. Teniendo como objetivo Analizar la influencia que tiene la motivación en el campo educativo.

En el **capítulo I** tenemos el marco teórico donde encontramos la teoría científica, conceptual, referencial o contextual y el marco legal lo que nos ayudara para la investigación del tema.

En el **capítulo II** encontramos las estrategias metodológicas por el nivel, propósito y lugar, técnicas e instrumentos para la obtención de datos, diseño por la dimensión temporal, universo y muestra, procesamiento de datos, y métodos. Los que emplearemos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el **capítulo III** contamos con el análisis e interpretación de resultados que consta de comprobación de hipótesis, conclusiones, y recomendaciones, y demás instrumentos que utilizamos para nuestra investigación e identificación de las causas y efectos de la problemática.

En el **capítulo IV** esta la propuesta donde consta el título, introducción, objetivos, desarrollo, evidencia de la aplicación de la propuesta y resultados de la aplicación, lo que nos permitió expresar cual sería la solución a tal problemática.

De esta manera desarrollamos nuestro Proyecto de Tesis de Grado, culminando de una manera satisfactoria porque pudimos llegar al objetivo trazado.

TEMA

La motivación en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los alumnos del Tercer Año Educación Básica de la Escuela Ernesto Noboa y Caamaño del Recinto San Jacinto, Parroquia Zapotal, Cantón Ventanas, del Año Lectivo 2010 – 2011

ANTECEDENTES

El sistema educativo ecuatoriano ha experimentado cambios profundos en el que nos devela un mundo globalizado en el que la búsqueda del conocimiento es agitada por la creciente manifestación de la Ciencia y la Tecnología, conllevando una conversión cultural a través de la aculturación que cambia y trastoca nuestros patrones culturales y modos de vida, acrecentando el desafío por encontrar métodos y estrategias para que desde las limitaciones con las que constamos los maestros en las aulas de la escuela pública, lleguemos a formular a través de un permanente proceso de actualización pedagógica un conjunto de elementos que se constituyan en alternativas que activen la enseñanza aprendizaje circunscribiéndonos a nuestra realidad y haciendo que una educación formal auténtica utilice instrumentos críticos que gesten una mente crítica, permitiendo potenciar valores de solidaridad, democracia, equidad para emprender la causa de la justicia social.

Por lo tanto la educación atraviesa momentos difíciles en el campo social notándose la poca participación del alumnado volviéndose el proceso de enseñanza – aprendizaje una actividad monótona y pasiva. Recordemos que hace muchos años atrás los maestros hacían usos de premios y castigos para alcanzar el aprendizaje siendo este memorístico. Por lo cual nos hemos detenido a analizar la motivación como un tema de gran importancia para la obtención del aprendizaje significativo.

Aplicando un análisis cualitativo y cuantitativo de los problemas priorizamos el siguiente: “La motivación en el aprendizaje”. En todos los tiempos la falta de motivación ha sido un problema que afecta a la mayoría de las escuelas del país, ya que hace mucho tiempo se venía tratando con niños desmotivados por falta de cooperación de sus padres y problemas familiares en sus hogares.

Este proyecto se realizará en la Esc. Ernesto Noboa y Caamaño que se encuentra ubicada en el Recinto San Jacinto de la Parroquia Zapotal del Cantón Ventanas, este Recinto toma el nombre de San Jacinto en honor al santo, a las creencias y a la fe que tenían en el lugar. Se asienta en la mitad de la cordillera secundaria de la cordillera de Los Andes pues está casi rodeada de cerros, la población se dedica a la agricultura, aproximadamente 20 familias forman la comunidad, las mismas que tienen sus casa agrupadas.

Actualmente el plantel cuenta con una sola aula y tres maestros y cada maestro trabaja con dos años de básicas. Luego de visitar la escuela para poder llenar las guías de observación que nos facilitarían realizar el diagnóstico situacional y además identificar los principales problemas que afectan el desarrollo del alumnado citamos los siguientes:

- ❖ Poco material didáctico
- ❖ Reducido control de la disciplina en los escolares
- ❖ Escasa motivación
- ❖ Limitado compromiso en el aprendizaje
- ❖ Dificultad en la comprensión de contenidos

Desde esta perspectiva nuestro trabajo investigativo se enfatiza en determinar si al emplear la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje se estimula la participación de los niños y niñas.

PROBLEMA

La falta de motivación en el proceso de enseñanza – aprendizaje impide que el aprendizaje sea significativo en los niños y niñas del 3^{er} año de educación básica de la escuela Ernesto Noboa y Caamaño del Recinto San Jacinto, Parroquia Zapotal, Cantón Ventanas, Provincia de Los Ríos, Período Lectivo 2010 – 2011

JUSTIFICACION

En estos días es evidente la falta de interés que tiene el alumnado por el aprendizaje, debido a que en muchos hogares es latente el escás económico, problemas familiares y de salud, entre otros, lo que provoca seres en constante desmotivación y sin deseo de superación.

Por lo cual es responsabilidad del docente propiciar la motivación dentro del aula para de esta manera encaminar al estudiante a que piense y actué de una forma positiva, elevando su autoestima y mejorando su relación con los demás.

Ante esta realidad hemos considerado que la motivación es el elemento principal para realizar cualquier actividad humana, con mucha más razón en la educación, porque sostiene la actividad escolar, impulsando a la participación, optimiza los recursos, mejora el aprendizaje y rendimiento, creando niños críticos reflexivos, propiciando así el desarrollo de destrezas y habilidades.

La importancia de investigar esta problemática se debe a que ciertos maestros, niños y niñas llevan sus problemas al aula y lo hacen visibles al momento de interactuar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es así que las deficiencias observadas permiten al docente involucrarse con nuevas metodologías y procesos pedagógicos para propiciar el desarrollo de la motivación, aplicando diferentes técnicas que les permite a los niños y niñas desenvolverse de una mejor manera en la escuela y en la sociedad.

En conclusión creemos que la utilización de la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje es la mejor vía para llegar o alcanzar el aprendizaje significativo en los niños y niñas del tercer año de educación básica.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Analizar la influencia que tiene la motivación en el campo educativo.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Determinar el alcance que la tiene la motivación en la asimilación de nuevos conocimientos en los alumnos y alumnas del tercer año de educación básica.
- Aplicar medios de motivación que involucren al estudiante en el proceso de enseñanza - aprendizaje
- Fomentar en los niños, niñas y maestro la importancia de la Motivación en el Proceso de enseñanza aprendizaje mediante: juegos, métodos y técnicas que permitan obtener aprendizajes significativos.

HIPOTESIS

La falta de motivación en los profesores y escolares dificultan los procesos de enseñanza aprendizaje en los niños y niñas del tercer año de Educación Básica de la escuela Ernesto Noboa y Caamaño del Recinto San Jacinto, Parroquia Zapotal, Cantón Ventanas, Provincia de Los Ríos, Período Lectivo 2010 – 2011.

VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE

La Motivación

VARIABLE DEPENDIENTE

Proceso de enseñanza – aprendizaje

8.- OPERACIONALIZACION DE LAS VARIABLES

VARIABLES	DEFINICIÓN	CATEGORIAS	INDICADORES	ITEMS BASICOS	TECNICAS E INSTRUMENTOS
INDEPENDIENTE La Motivación	Consiste en procesos que nos espollean para satisfacer algunas necesidades	Positiva	Intrínseca Extrínseca	¿Los niños y niñas participan activamente en el aula?	Guía de Observación aplicada a maestro de Tercer Año de Educación Básica.
		Negativa	Exigencia Amenazas Regaños	¿Participas en el aula solo cuando recibes un regalo?	Encuesta aplicada a niños y niñas del Tercer Año de Educación Básica.
DEPENDIENTE Proceso de enseñanza aprendizaje	Es el intercambio de ideas o conocimientos entre el profesor y el alumno.	Conductista	Presión Castigos Regaños	¿Aprendes con facilidad cuando tu maestro imparte la enseñanza?	Guía de Observación aplicada a maestro de Tercer Año de Educación Básica.
		Significativo	Descubrimiento	¿El método que emplea el docente es el apropiado para despertar la motivación en el estudiante?	Encuesta aplicada a niños y niñas del Tercer Año de Educación Básica.

CAPITULO 1

MARCO TEORICO

TEORÍA CIENTÍFICA

LA MOTIVACIÓN

La motivación no es un concepto sencillo. Para los psicólogos es difícil describir el impulso que existe detrás de un comportamiento. La motivación de cualquier organismo, incluso del más sencillo, solo se comprende parcialmente; implica necesidades, deseos, tensiones, incomodidades y expectativas. Comportamiento subyacente es movimiento: un presionar o jalar hacia la acción. Esto implica que existe algún desequilibrio o insatisfacción dentro de la relación existente entre el individuo y su medio identifica las metas y siente la necesidad de llevar a cabo determinado comportamiento que los llevará hacia el logro de esas metas.

CLASIFICACIÓN DE LAS MOTIVACIONES

Muchos autores clasifican la motivación de distintas formas, la motivación puede nacer de una necesidad que se genera de forma espontanea (motivación interna) o bien puede ser inducida de forma externa (motivación Externa). La primera, surge sin motivo aparente, es la más intensa y duradera. Por ejemplo la primera vez que observamos una actividad deportiva y quedamos tan impresionados que sentimos la necesidad de integrarlas en nuestras vidas. A partir de ese instante todo gira alrededor de dicha actividad y poniéndola en práctica sentimos un placer que nos empuja a realizarla, hasta que momentáneamente, queda satisfecha la necesidad de llevarla a cabo. Si, además, obtenemos un resultado apetecible (éxito, reconocimiento, dinero, etc.), ello reforzara aún más nuestra conducta de repetir dicha práctica. Pensemos que no todo el que lleva a cabo una actividad lo hace con el ánimo de destacar, ganar o ser el mejor. Es más, si el único objetivo fuera ganar y la continuidad de la acción dependiera del triunfo, posiblemente unos pocos seguirían practicando, evidentemente, los ganadores.

Existe otro tipo de motivación interna que no surge de forma espontánea sino, más bien, es inducida por nosotros mismos. Es aquella que nos auto imponemos por algún motivo y que exige ser mantenida mediante el logro de resultados. Se trata de una motivación vacía que difícilmente se sostiene a menos que se consigan resultados apetecibles. Muchos estudiantes renuncian a cursar una carrera que les gustan porque piensan que una vez convertidos en profesionales no ganaran el dinero que desean y plantean cursar otra carrera porque confían en alcanzar un elevado nivel de vida. Su motivación responde a una necesidad ajena a los estudios y que se basa en un supuesto imprevisible, por depender del siempre cambiante mercado laboral. No sienten la necesidad de aprender para colmar un deseo de conocimiento, sino que deben estudiar para terminar la carrera y poder ganar dinero. Cuando las largas noches de estudios comienzan a hacerse insoportable, cuando llegan los primeros suspensos, cuando llegan las primeras dudas, es entonces cuando comienzan a recapacitar y posiblemente, a arrepentirse de la decisión adoptada.

En otros campos, puede suceder lo mismo. Tomemos el ejemplo de la persona que sufre un accidente y debe iniciar un proceso de recuperación. Se inscribe en un gimnasio y se pone en mano de un profesional que le confecciona un programa de ejercicio. El alumno acude regularmente a realizar el programa, pero no porque sienta la necesidad de entrenarse, sino, porque se auto impone el deber de hacerlo esperando una pronta recuperación. Una vez completado dicha recuperación abandona el centro deportivo y sigue con su rutina de vida habitual.

Otros autores definen que la motivación es positiva y negativa.

Motivación Positiva.- Es el deseo constante de superación, guiado siempre por un espíritu positivo. Mattos dice que esta motivación puede ser intrínseca y extrínseca.

Motivación Negativa.- Es la obligación que hace cumplir a la persona a través de castigos, amenazas, etc. De la familia o de la sociedad.

Motivación Intrínseca (MI).- es intrínseca, cuando la persona fija el interés por el estudio o el trabajo, demostrando siempre superación y personalidad en la consecución de sus fines, sus aspiraciones y sus metas.

Definida por el hecho de realizar una actividad por el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora o trata de entender algo nuevo. Aquí se relacionan varios constructos tales como la exploración, la curiosidad, los objetivos de aprendizaje, la intelectualidad intrínseca y, finalmente, la MI para aprender.

MI hacia la realización: en la medida en la cual los individuos se enfocan más sobre el proceso de logros que sobre resultados, puede pensarse que están motivados al logro. De ese modo, realizar cosas puede definirse como el hecho de enrolarse en una actividad, por el placer y la satisfacción experimentada cuando uno intenta realizar o crear algo.

MI hacia experiencias estimulantes: opera cuando alguien realiza una acción a fin de experimentar sensaciones (ejemplo: placer sensorial, experiencias estéticas, diversión y excitación).

Motivación Extrínseca (ME).- Es extrínseca cuando el alumno solo trata de aprender no tanto porque le gusta la asignatura o carrera sino por las ventajas que esta ofrece.

Contraria a la MI, la motivación extrínseca pertenece a una amplia variedad de conductas las cuales son medios para llegar a un fin, y no el fin en sí misma. Hay tres tipos de ME.

Regulación externa: la conducta es regulada a través de medios externos tales como premios y castigos, por ejemplo un estudiante puede decir, “estudio la noche antes del examen porque mis padres me fuerzan hacerlo”.

Regulación introyectada: El individuo comienza a internalizar las razones para sus acciones pero esta internalización no es verdaderamente auto determinada puesto que está limitada a la internalización de pasadas contingencias externas. Por ejemplo “estudiar para este examen porque el examen anterior lo reprobé por no estudiar”.

Identificación: Es la medida en que la conducta es juzgado importante para el individuo especialmente lo que percibe como escogido por el mismo, entonces la internalización de motivos extrínsecos se regula a través de identificación. Por ejemplo: “decidí estudiar a noche porque es importante para mí”.

Recompensas extrínsecas generales e individualizadas.

Las recompensas individualizadas resultan eficaces para atraer a los individuos a formar parte de la organización y para mantenerlos en ella son eficaces, también, para motivar a los miembros a realizar sus tareas en los niveles de cantidad y calidad exigidos e incluso superándolos aunque en ocasiones existen limitaciones estructurales, o de otro tipo que impiden una adecuación correcta de este tipo de recompensas.

Por otra parte, las recompensas de tipo individualizado resultan difíciles de utilizar para motivar los comportamientos innovadores de los individuos.

Recompensa de tipo económico su empleo eficaz requiere al menos los siguientes requisitos: deben ser percibidas claramente como lo suficientemente amplias para justificar el esfuerzo extra que requiere la tarea que hay de cumplirse para conseguirlo.

Deben ser percibidas como consecuencia directa de la tarea requerida y seguirla contingentemente.

Deben ser, además, percibidas como equitativas por la mayor parte de los miembros

La promoción o el ascenso encuentra una serie de dificultad al no acomodarse los criterios de promoción de los directivos de la organización a la conducta más eficaces para la organización sino atender más bien, a criterios como el conformismo, antigüedad, observancia de las normas, etc.

El reconocimiento y la recompensa social han de estar estrechamente vinculados al desempeño del empleado para resultar eficaces como recompensa extrínseca.

Los supervisores y directivos han de evitar desigualdades o “injusticia” al dispensar este tipo de refuerzos y aplicarlos de modo contingente.

Recompensas de grupo o generales son necesarias cuando el patrón de recompensas individuales resulta imposible porque la productividad en tareas depende del funcionamiento eficaz de un grupo que puede ser, en ocasiones, muy amplio.

Este tipo de recompensas no se concede, por lo general, sobre la base del esfuerzo individual, sino sobre la base de la pertenencia del individuo al grupo (membrenca).

Las recompensas generales son eficaces para mantener a los miembros dentro de la organización; pero no lo son para conseguir una mayor productividad ya que todos los miembros las reciben por igual y no son diferenciadoras.

El uso eficaz de estas recompensas requiere una aplicación informe a todos los miembros de la organización de acuerdo con los criterio con los que se han establecidos. Cualquier aplicación diferenciadora en función de otros criterios puede provocar resentimiento en una parte de los miembros de la organización.

El aspecto esencial de este sistema de recompensa es que tiene su propia lógica basado en la membrecía y no en el rendimiento.

Recompensas intrínsecas y sus consecuencias si suponemos que el desafío de un trabajo por su complejidad o dificultad tiene poder motivador para que el sujeto desempeñe un mayor esfuerzo, y que ese poder motivar depende de las mayores posibilidades que el individuo tiene en esas situaciones para mostrar y desarrollar sus propias habilidades hay que reconocer como un procedimiento para amplias la motivación intrínseca el enriquecimiento del trabajo.

Tal enriquecimiento disminuye el absentismo y, cuando en el se introduce también un incremento de autonomía del empleado y de responsabilidad personal en la toma de decisiones, conduce a un incremento en la productividad, en la calidad de los resultados de trabajos y en la satisfacción del empleado con su propio trabajo.

También la expresión de los propios valores tiene un efecto motivador para el sujeto.

También se incluye, entre los patrones de motivación intrínseca, la pertenencia al grupo primario de trabajo, especialmente porque ese grupo puede tener un efecto considerable al proporcionar un sentido de complejión de la tarea y ofrecer la posibilidad de desarrollar un sentimiento de responsabilidad de grupo o aspiración de logro para todo el grupo.

Otro tipo de clasificación que se le da a la motivación y que está íntimamente ligada a las anteriores es la siguiente:

Individuales primarias representadas por las necesidades (hambre, sed, sueño, etc.).

Individuales complejas, donde se unen formas vinculadas al aprendizaje familiar, escolar y social. Se destacan aquí, como motivos básicos:

- a) La ambición
- b) El nivel de aspiraciones
- c) Los hábitos
- d) Las actitudes
- e) Los incentivos

Sociales.- que son productos más marcados de factores ambientales, de la cultura y el medio. En ellas hay mayor complejidad, por la interacción los diferentes factores que concurren a formarlas.

Tenemos:

- a) La sociabilidad
- b) La sensación de seguridad
- c) La adquisición
- d) La escala de valores

e) La respetabilidad

f) Hacer el trabajo que nos gusta

Todos estos motivos constituyen elementos capaces de impulsar al individuo hacia la acción. En el sentido de motivos o fuerzas que impulsan al logro de una meta u objetivo, tienen carácter psicológico. ¿Cómo actúan estos motivos en la conducta humana?

La vida es fundamentalmente ebullición, actividad y desarrollo. Todos estamos en continuo actividad y hasta las personas más perezosas hacen una serie constante de actividades. ¿Por qué nos movemos, actuamos, nos interesamos por las cosas y nos inquietamos sin cesar?. El estudio de la motivación, pues no es otra cosa que el intento de averiguar, desde el punto de vista de la psicología, a que obedecen todas esas necesidades, deseos y actividades, es decir, investiga la aplicación de las propias acciones humanas: ¿Qué es lo que motiva a alguien a hacer algo?, ¿Cuáles son los determinantes que incitan?. Cuando se produce un comportamiento extraordinario de algún individuo siempre nos parece sospechoso. Frecuentemente intentamos explicar el patrón diferente haciendo referencia a los motivos, por ejemplo, si alguien triunfa en la bolsa escucharíamos el típico comentario que cita el dinero como motivación para dicho individuo. Se trata de estudiar los impulsos, tendencias y estímulos que acosan constantemente en nuestra vida y en nuestro organismo, y que nos llevan queramos o no a la acción. Basándonos en esta afirmación se puede decir que cualquiera que intente responder a estos interrogantes esta intentando explicar la motivación. Los psicólogos que estudian la motivación procuran comprobar las explicaciones de estos hechos mediante el estudio experimental. Algunos psicólogos tratan de explicar la motivación desde los mecanismos fisiológicos. Por eso son importantes los descubrimientos relativos al control de la acción por parte del cerebro como el hipotálamo, el sistema activador reticular y el sistema límbico. Otros en cambio buscan los determinantes de la acción en términos de conducta y comportamientos.

Otro punto a destacar es que cuando hablamos de conducta motivada la estamos diferenciando claramente de conducta instintiva. Mientras una conducta instintiva no requiere “voluntad” por parte del sujeto, la conducta motivada si la requiere. Así pues no conviene confundir la motivación con los estímulos ni con los instintos; los tres impulsan a actuar, pero su origen y sus funciones son muy diferentes como su propio nombre indica la conducta motivada requiere un motivo por el cual ponerse en marcha. Una conducta está motivada cuando se dirige claramente hacia una meta. El motivo es algo que nos impulsa a actuar. El motivo se presenta siempre como un impulso, una tendencia, un deseo, una necesidad... No todos los motivos tienen un mismo origen, ni son de la misma intensidad, ni tienden hacia las mismas cosas. Pero, sin embargo, se puede decir que el campo de la motivación abarca la totalidad del psiquismo humano comprendiendo una gama amplísima de móviles que incitan al hombre constantemente a lo más complicados y complejos como puede ser el impulso o deseo de cierta persona a ser ingeniero de telecomunicaciones, periodista, maestro... así pues vemos que toda actividad está motivada por algo, y ese algo es lo que hemos llamado motivo. Motivo es, pues, lo que nos impulsa a la acción, a la actividad... Esta actividad motivada es como un circuito cerrado en el que se pueden distinguir tres momentos principales: motivo, conducta motivada y disminución o satisfacción de la necesidad.

TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN

Para analizar las teorías de la motivación vamos a hacer una clasificación basándonos en los problemas que surgen en el tratamiento sistemático de la motivación y, también, en las formas en que estos problemas han sido tratados por los especialistas. De esta manera podremos hablar de: teorías homeostáticas, teorías del incentivo, teorías cognitivas, teorías fisiológicas, teorías humanistas... Así pues vamos a tratar cada una de las corrientes por separado para ver si podemos encontrar datos fiables sobre la motivación.

- Esquema del tema:
- Teoría homeostática:
- De la reducción del impulso.

- Motivación por emociones.
- Teorías psicoanalíticas.
- Teorías de incentivos:
- Hedonismo...
- Teorías cognoscitivas.
- Teorías de las expectativas.
- Teoría de esperanza- valor.
- Teorías fisiológicas.
- Teorías humanistas.

Explicación homeostática de la motivación: este tipo de teorías explica las conductas que se originan por desequilibrios fisiológicos como pueden ser el hambre, la sed... Pero también sirven para explicar las conductas que originadas en desequilibrios psicológicos o mentales producidos por emociones o por enfermedades mentales que también suponen la reducción de una tensión que reequilibra el organismo.

La homeostasis es un mecanismo orgánico y psicológico de control destinado a mantener el equilibrio dentro de las condiciones fisiológicas internas del organismo y de la psiquis. Consiste en un proceso regulador de una serie de elementos que han de mantenerse dentro de unos límites determinados, pues de lo contrario peligraría la vida del organismo. Así conocemos que existe una serie de elementos y funciones que han de estar perfectamente regulados y cuyo desequilibrio sería de consecuencias fatales para la vida; por ejemplo, la temperatura, la tensión arterial, homeostático, y cada vez que surge una alteración de uno de estos elementos y funciones, el organismo regula y equilibra la situación poniendo en marcha una serie de recursos aptos para ello. Entre otros autores más representativos de este corriente podemos señalar a HULL, FRED y LEWIN entre otros.

TEORÍA DE LA REDUCCIÓN DEL IMPULSO

Impulso es tendencia a la actividad generada por una necesidad. Esa necesidad que es el estado de desequilibrio o malestar interno, es a su vez provocada por una carencia, por una falta de algo, el organismo vivo.

La raíz de la conducta motivada emerge, en esta clase de explicaciones, de algún tipo de desequilibrio que perturba la estabilidad o constancia del medio interior del sujeto. El desequilibrio interior puede estar provocado por un déficit de lo que el organismo precisa par su existencia. Tales carencias externas provocan estados internos de necesidad, aparentemente muy diversos, pero coincidentes en sus efectos perturbatorios. Ese desequilibrio provoca en el organismo una exigencia de reequilibración que no cesa hasta que la carencia, o incluso, el exceso, ha sido eliminado y substituido por otro. Averiguar cómo provoca el desequilibrio esa exigencia de reequilibrarían es lo que pretenden las teorías motivacionales basadas en la homeostasis.

Dentro de esta perspectiva explicativa de la motivación podemos destacar a representantes como: Hull, Lewis.....

Hull es, sin duda, el máximo representante de esta corriente. Basándose en las ideas de Thorndike sobre la motivación Hull elabora su teoría. La “satisfacción” de la que habla Thorndike fue reemplaza por “reducción de la necesidad”, primeramente, y más tarde por el de “reducción de impulso”. Según Hull.

Cuando la acción de un organismos es un requisito para incrementar la probabilidad de supervivencia del individuo o de una especie en determinada situación, se dice que esta en una estada de necesidad. Dado que una necesidad, actual o potencial, usualmente procede y acompaña a la acción del organismo, suele decirlo que la necesidad motiva o impulsa la actividad asociada. A causa de esta propiedad motivacional de las necesidades, éstas se consideran como productoras de impulsos – drives – animales primarios.

Es importante advertir a este respeto que el concepto general de impulso (D) propende marcadamente a poseer el status sistemático de una variable interviniente o de una X nunca directamente observable.

La necesidad actúa, pues, como variable independiente, suscitando el impulso, Este, integrado a su vez con otras variables intervinientes, contribuyen a formar el potencial evocador de respuesta del que la conducta es función.

TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN POR EMOCIONES

Las emociones cumplen una función biológicas preparando al individuo para su defensa a través de importantes cambios de la fisiología del organismo y desencadenando los comportamientos adecuados que sirven para restablecer el equilibrio del organismo. Cuando los estados emocionales son desagradables el organismo intenta reducirlos con un mecanismo más o menos equivalente al de la reducción de impulso. Por eso autores como Spencer consideran a las emociones como factores motivantes

TEORÍA PSICOANALÍTICA DE LA MOTIVACIÓN

Esta teoría está basada principalmente en los motivos inconscientes y sus derivaciones. Además, según la teoría psicoanalítica las tendencias primarias son el sexo y la agresión. El desenvolvimiento de la conducta sexual sigue un modelo evolutivo que supone diversas elecciones de objeto hasta que se logra un afecto sexual maduro. Las modernas interpretaciones psicoanalíticas encuentran un lugar más amplio para los procesos del ego que el que tenía antes.

El punto de partida de Freud, máximo representante y fundador del psicoanálisis, es claramente homeostático. La tarea básica del sistema nervioso es preservar el organismo de una inundación estimular desequilibradora, a la vez facilitar la consecución del placer y la evitación del dolor. Tanto las pulsiones (variables instintuales básicas que guían y movilizan la conducta del hombre) como el aparato que regula su acción, son conceptuales en términos psíquicos, en el límite entre lo físico y lo mental. Desde el punto de vista de su origen, una pulsión es un proceso somático del que resulta una representación estimula en la vida mental del individuo. La función de la pulsión es facilitar al organismo la satisfacción psíquica que se produce al anular la condición estimular somática negativa. Para ello cuenta con una capacidad energética

capaz de orientarse hacia el objeto cuya consecución remueve o anula la condición estimular dolorosa, provocando así placer. Esta teoría evoluciona a lo largo de su vida.

El modelo de motivación adoptado por Freud es un modelo hedonístico de tensión – reducción que implica que la meta principal de todo individuo es la obtención del placer por medio de la reducción o extinción de la tensión que producen las necesidades corporales innatas. La interpretación que Freud hace de la motivación se conoce con el nombre de psicodinámica, puesto que da una explicación de los motivos humanos en términos de hipotéticos conflictos activos subyacentes. Pero el principal problema de esta teoría es la falta de datos empíricos que la apoyen. Aún así ha sido muy influyente dentro de la psicología en general y de este tema en particular.

TEORÍAS DEL INCENTIVO

La explicación de la motivación por incentivo se debe a autores como Young, Thorndike, Olds, Me Clelland, Skinner, Ritcher.

Para empezar hay que re enseñar que hay una relación profunda entre la psicología de la afectividad y el concepto de incentivo que se da al existir una conexión más o menos total, entre los principales hedonistas y el tema de los incentivos.

Un incentivo es un elemento importante en el comportamiento motivado. Básicamente consiste en premiar y reforzar el motivo mediante una recompensa al mismo. El mono que ha realizado su numerito en el circo espera inmediatamente un terrón de azúcar, el camarero del bar espera la propina de un trabajo bien hecho, el niño ha aprobado todas las asignaturas espera que su padre le compre la bicicleta que le prometió,.... Todos estos son incentivos y refuerzos de la conducta motivada. Los incentivos más importantes o comunes son el dinero, el reconocimiento social, la alabanza, el aplauso....

Un incentivo es un incitador a la acción, es un motivo visto desde afuera, s lo que vale para un sujeto, es lo que le atrae aunque la atracción puede estar fundada en operaciones distintas de la experiencia afectiva, no cabe duda que el placer y dolor que experimentan los individuos en su interacción con las cosas forman una parte similarmente profunda de su conducta tanto apetitiva como evitativa. De la verdad indiscutible de que los organismos tienden en líneas generales a conseguir placer y evitar el dolor han partido las interpretaciones hedonistas el incentivo.

Pero estas teorías también explican cómo algunos motivos pueden llegar a oponerse a la satisfacción de las necesidades orgánicas básicas e incluso desencadenan comportamientos perjudiciales para el organismo. Este tipo de motivación por la búsqueda del placer explicaría, por ejemplo, el consumo del tabaco, el consumo de drogas....

Young es uno de los autores que más han documentado empíricamente la función motivadora de los incentivos independientemente del valor homeostático para reducir una necesidad biológica o impulso. Young nunca pretendió hacer de la teoría hedonista una alternativa del modelo homeostático, cuya base biológica le era patente. De todas formas sus estudios comprobaron el hecho que los organismos pueden motivarle los deseos del placer, tanto como los de reponer energías perdidas o los de reunir un impulso molesto.

Otros autores como Mc Clelland o James Olds también realizan sus aportaciones a este campo. Para Mc Clelland: “un motivo es una asociación afectiva intensa caracterizada por una reacción anticipatoria de una meta, en base a la asociación previa de ciertos estímulos claves con reacciones afectivas de placer o dolor”. Por otra parte Olds estudia los centros de placer o dolor del cerebro confirmando el gran poder motivacional de las experiencias afectivas que no tienen más función inmediata que el gozo. Este puede ir y funcionar como un fin en sí mismo disociado en toda utilidad homeostática o impulso – reductora.

TEORÍAS COGNOSCITIVAS

Las teorías cognoscitivas están, fundamentalmente, basadas en la forma en el que individuo percibe o representa la situación que tiene ante sí. Las teorías cognoscitivas incluye el nivel de aspiración (relacionado con la fijación de una meta individual), la disonancia (encarga de los impulsos al cambio asociados con las desarmonías que persisten frecuentemente después que se ha hecho una elección), y las teorías de esperanza – valor (que trata de la realización de una decisión cuando son tenidos en cuenta las probabilidad el coste o los riesgos).

Las teorías cognitivas de la motivación acentúan como determinantes de la conducta motivada, la persecución de la fuerza de las necesidades psicológicas, las expectativas sobre la consecución de una meta y el grado en el que se valora un resultado correcto.

Como autores más representativos de esta teorías podríamos citar a Festinger, Tolman, Weiner, Heider. Entre las numerosas teorías que destacan el papel de los procesos cognoscitivos en la motivación, hay dos esencialmente señaladas: las que hacen uso de estos constructos que venimos llamando expectativas; y las que postulan un modelo dinámico conocido como disonancias cognoscitivas.

TEORÍA DE LA DISONANCIA COGNOSCITIVA

Festinger describe ciertas clases de comprensión desequilibradas como disonantes que suponen que el sujeto se encuentre en tensión para evitar dicha disonancia la clase de desacuerdo o falta de armonía que preocupa principalmente a Festinger es la consiguiente a tomar una decisión. Bajo dichas circunstancias se originan frecuentemente una falta de armonía entre la que una hace y lo que uno cree, y por tanto existe una presión para cambiar ya sea la propia conducta o la creencia. Un concepto disonante de otro nos es sino aquel psicológicamente hablando, que para un sujeto resulta compatible con otro, de tal forma que la aceptación de uno implica el rechazo del otro, o lo que es más frecuente le lleva a un intento de justificar una eventual “reconciliación” de ambos. Por ejemplo, si un fumador habitual lee algo de la relación

entre fumar y el cáncer del pulmón, la acción habitual y la nueva información son disonantes. Si se decide a seguir fumando la disonancia se reduce no creyendo la información sobre dicha relación. Si se decide, en cambio, por dejar de fumar, dependerá firmemente la información sobre la vinculación entre fumar y el cáncer de pulmón.

TEORÍAS DE ESPERANZA – VALOR

Hay varias teorías diferentes de importancia para la motivación que no siempre son consideradas como psicológicas. Entre ellas se encuentran ciertos tipos de “teorías de decisión” que han tenido principalmente su origen en la economía. En sus términos más simples, estas teorías económicas suponen que el individuo puede asignar valor o utilidad a posibles incentivos, y que hace su decisión de acuerdo con el riesgo supuesto. Está dispuesto a correr mayor riesgo por algo que valora más. Así se podrían presentar en términos matemáticos: Elección = f (valor, probabilidad de consecución).

TEORÍAS DE LAS EXPECTATIVAS

Esta teoría considera que hay una serie de determinantes mentales, a los que Tolman llama expectativas, que operarían como estructuras operadoras de la acción. El sujeto anticipa, en cierto modo, los acontecimientos por procesos de pensamiento y la esperanza de alcanzar la meta es la que le mueve a la acción. La meta funcionaría, pues, como un incentivo.

TEORÍAS FISIOLÓGICAS

En la obra de Paulov no hay una doctrina emocional explícita, ni tampoco era fácil que la hubiera en que el sistema reticular activador aún estaba por descubrir de una manera efectiva. Sin embargo, hay dos aspectos en la obra de Paulov que manifiestan una relación bastante directa con el problema de la motivación. Una de ellos es el relativo a la excitación, que es el concepto central de la doctrina pavloviana; otro, el que se refiere al estímulo incondicional y a las condiciones en que debe administrarse para que ejerza

su función de refuerzo. A parte del uso de recompensas y castigos, Paulov señaló la importancia del reflejo de orientación para el condicionamiento, tema que llegaba hasta donde era posible en su tiempo el problema de la activación de los motivos como el de la curiosidad.

El descubrimiento por Moruzzi y Magou, en 1949, del sistema reticular activador, fue decisivo para dar una base fisiológica tangible a las teorías de la motivación.

TEORÍAS HUMANISTAS

En el caso de doctrinas humanísticas, más que de teorías científica se trata de descripciones e interpretaciones de los motivos humanos vinculados de muy diferentes maneras a supuestos filosóficos, fenomenológicos, y existencialistas. El representante más destacado en este tipo de psicología de la motivación es G. W. Allport (1937 – 1961), cuya detección del fenómeno de la autonomía funcional de los motivos superiores en el hombre, difícil de encajar en los modelos biológicos de la reducción del impulso o en la explicación hedonista, planteó a la psicología positiva una pregunta que aún no ha sido respondida. Allport cree que las motivaciones adultas se desarrollan a partir de sistemas motivacionales antecedentes, pero mantienen una independencia o autonomía funcional respecto a lo mismo. La ley de la autonomía funcional de los motivos deja por tanto bien sentado que una cosa es el origen histórico de los motivos y otro su valor actual. Al principio, puede no haber interés en realizar una tarea, pero la ley del placer funcional señala que el mero hecho de realizar la función produce placer y satisface al sujeto.

Maslow, otro representante de este grupo de teorías, organiza las motivaciones dentro de una escala jerárquica. Cuando una motivación está satisfecha, ocupa el lugar que, en adelante será la encargada de controlar la conducta del sujeto.

Hemos estudiados las disposiciones motivacionales del hombre desde varios puntos de vista: basándose: en tendencias que orientan hacia una conducta (necesidad – tendencia – incentivo); en la forma en que el individuo percibe la situación que ante sí (cognoscitivas); en motivos conscientes y inconscientes (psicoanalítica)....

MOTIVACIÓN ESCOLAR

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas en cuanto a las habilidades de pensamiento y conducta instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto que comprende elementos como la autovaloración, auto concepto...

Ambas variables actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, esencial dentro del ámbito escolar: el aprendizaje.

Dentro del estudio de variables motivacionales afectivas, las teorías de la motivación, y en particular del modelo de autovaloración de Covington, postulan que la valoración propia que un estudiante realiza se ve afectada por elementos como el rendimiento escolar y la auto percepción de habilidades y de esfuerzos.

Entre ellos, la auto percepción de habilidad es el elemento central, debido a que, en primer lugar, existe una tendencia en los individuos por mantener alta su imagen, estima o valor, que en el ámbito escolar significa mantener un concepto de habilidad elevada; y en segundo lugar, el valor que el propio estudiante se asigna es el principal activador del logro de la conducta, el eje de un proceso de autodefinición y el mayor ingrediente para alcanzar el éxito.

Esta autovaloración se da a partir de determinado desarrollo cognitivo. Esto es, auto percibirse como hábil o esforzado es sinónimo para los niños; poner mucho esfuerzo es ser listo, y se asocia con el hecho de ser hábil. La razón se basa en que su capacidad de procesamiento, aún en desarrollo no les permite manejar un control personal ni valorar las causas de éxito o fracaso, y por tanto establecer relaciones casuales.

En los niveles medio superior y superior, habilidad y esfuerzo no son sino sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad comienza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al sujeto hacer una elaboración mental de las implicaciones casuales que tiene el manejo de las auto percepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas auto percepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es elemento central.

En este sentido, en el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras mientras un estudiante espera ser reconocidos por su capacidad (que es importante para su estima), en el salón de clase se reconoce su esfuerzo.

De lo anterior se derivan tres tipos de estudiantes:

Los orientados al dominio. Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro muestran confianza en sí mismo.

Los que aceptan el fracaso. Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir, que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.

Los que evitan el fracaso. Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en salón de clases, retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc. Este tipo de estudiante se abordara más adelante.

El juego de valores habilidad / esfuerzo empieza ser riesgoso para los alumnos, ya que si tienen éxito, decir que se invirtió poco o nada de esfuerzo implica brillantes, esto es, se es muy hábil. Cuando se invierte mucho esfuerzo no se ve el verdadero nivel de habilidad, de tal forma que esto no amenaza la estima o valor como estudiante. En este caso el sentimiento de orgullo y la satisfacción son grandes.

Esto significa que en una situación de éxito, las auto percepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Decir que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación. Así, el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que estos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad.

Dado que una situación de fracaso pone en duda su capacidad, es decir, su autovaloración, algunos estudiantes se evitan estos riesgos, y para ello emplean ciertas estrategias como la excusa y manipulación del esfuerzo, con el propósito de desviar la implicación de inhabilidad.

Como se había mencionado, algunas de estas estrategias pueden ser: tener una participación mínima en el salón de clase (no se fracasa pero tampoco se sobresale), demorar la realización de una tarea (el sujeto que estudia una noche antes del examen: en el caso del fracaso, este se atribuye a falta de tiempo y no de capacidad), no ser ni el

intento de realizar la tarea (el fracaso produce menos pena porque esto no es I sinónimo de incapacidad), el sobreesfuerzo, el copiar en los exámenes y la preferencia de tareas muy difíciles (si se fracasa, no estuvo bajo el control del sujeto), muy fáciles (de tal manera que aseguren el éxito). En otras palabras, se fracasa con “honor” por la ley del mínimo esfuerzo.

El empleo desmedido de estas estrategias trae como consecuencias un deterioro en el aprendizaje, se está propenso a fracasar y se terminara haciéndolo tarde o temprano.

PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

ENSEÑAR Y APRENDER

Enseñar y aprender son dos conceptos básicos claves que construyen el corazón de todo proceso educativo. De ellos se derivan todas las metodologías y actividades que propone el docente en el aula.

Muchas veces los docentes no podemos verbalizar ni caracterizar las concepciones de aprendizaje y enseñanza que guían nuestras prácticas. Pero al analizar nuestro desempeño en el aula y reflexionar sobre cómo nos relacionamos con los estudiantes y el conocimiento, podemos deducir estos conceptos que inspiran la acción educativa.

La práctica en el aula expresa realmente la que pensamos sobre enseñar y aprender.

La relación entre teoría – lo que comprendemos y creemos, más allá de los discursos – y práctica es tan estrecha que si alguna vez deseáramos mejorar nuestro desempeño, con el objetivo de que los estudiantes alcancen mejores logros, las innovaciones no podrían limitarse solamente a las practicas, actividades y estrategias metodológicas. Este comprobado que los resultados no se modifican si los cambios ocurren solamente en la

dimensión didáctica, sin que haya transformaciones en la enseñanza aprendizaje que, consciente inconscientemente, dirigen el quehacer profesional.

Estas consideraciones hacen que el tema ¿Qué es aprender y qué es enseñar? Sea de vital importancia para nuestra formación continua. Reflexionar sobre estos contenidos nos permite, a los docentes, una auto reflexión sobre las concepciones teóricas que animan nuestras prácticas, para confrontarlas con el rol político y social que ejercemos y evaluar si ameritan ser transformados o no.

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Teoría Conductista

Este enfoque dominó gran parte de la primera mitad del siglo XX. Sus principales exponentes fueron Iván Petrovich Pavlov (1849 – 1936), Watson (1878 – 1958), Edward Thorndike (1874 – 1949), Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1999), entre otros, quienes intentaron explicar el aprendizaje a partir de una ley y mecanismos comunes para todos los individuos.

Estos científicos basados en los resultados de los experimentos e investigaciones que realizaron sobre el comportamiento animal, concluyeron que el aprendizaje humano, al igual que al animal, era una respuesta visible que se producía ante un determinado estímulo a partir de un reflejo condicionado.

A la enseñanza conductista se la suele llamar también TRADICIONAL pues era la forma de enseñar que utilizaba la escuela mucho antes de que apareciera la Teoría Conductista del aprendizaje.

La historia de la educación registra cómo las relaciones entre los docentes y estudiantes, y entre la escuela, el conocimiento y la realidad, en la educación anterior al siglo XX,

son semejantes a la propuesta de enseñanza elaborada bajo los principios de la teoría conductista, muchos años después. La teoría conductista del aprendizaje sustentó esa manera de concebir la enseñanza en un presupuesto científico.

Traducir la psicología conductista a una pedagogía que le corresponda y asuma los mismos parámetros y postulados, puede conducirnos a describir un escenario esquemático, que en la realidad no existe. Sin embargo, didácticamente, es un ejercicio certero porque permite describir todas las implicaciones e impactos que tiene este enfoque en los estudiantes, aunque en la realidad nunca se lo encuentre tal cual.

Es importante tomar en cuenta el rol social que cumple la escuela y la Pedagogía en la sociedad. Las distintas formas de enseñar no ocurren porque sí, no aparecen de la nada, sino que responden a necesidades económicas, políticas y sociales específicas.

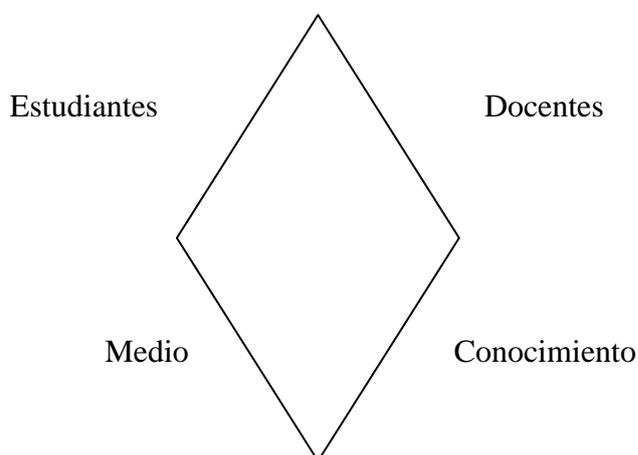
¹<La pedagogía tradicional fue concebida a imagen y semejanza de la fábrica creada para producir los obreros y empleados que demandaba el mundo laboral. Enseña y acostumbra a los individuos a los trabajos rutinarios y mecánicos del mundo industrializado. Fue hecha para formar; en los niños y jóvenes, las actitudes de sumisión, obediencia y cumplimiento, tan esenciales en el mundo laboral.>

Construida sobre el modelo de la fábrica, la educación general enseñaba los fundamentos de la lectura, escritura y la aritmética, un poco de historia y otras materias. Esto era el “programa descubierto”. Pero bajo el existía un “programa encubierto” o invisible que era mucho más elemental.

1 Los Modelos Pedagógicos – Julián De Zubiría Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento”. En Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. Págs. 211-239.

Análisis de la pedagogía conductista

Con el propósito de facilitar la organización de las relaciones entre los enfoques psicológicos y sus correspondientes pedagógicos, se han elegido cuatro aspectos útiles e importantes:



Estudiante.- La pedagogía que tiene como referente a la psicología conductista se conoce como pedagogía tradicional. Esta concibe a los estudiantes como animales que han ido un poco más allá en el proceso de evolución en la escala filogenética.

Las personas y los estudiantes, particularmente, están a expensas o bajo control de las fuerzas que les rodean porque no tienen voluntad ni capacidad para reflexionar.

Esta incapacidad para optar o para reflexionar de los niños y jóvenes les convierten en maleables, sumisos y permeables a todas las influencias del medio. Por lo tanto, para evitar el control del mal los estudiantes están destinados por naturaleza a obedecer a los adultos.

La pedagogía tradicional no reconoce que los contextos naturales, sociales, culturales y económicos en los que están inmersas las personas, determinan sus características y las hacen diferentes. Consideran que todos los estudiantes son iguales. No reconoce la diferencia entre un niño y un preadolescente, un adolescente y un adulto. No existen ni

los períodos, ni los ciclos, ni las etapas. Lo único claro es que el estudiante no sabe y el maestro, que sí sabe, le debe enseñar.

²<El estudiante es un elementocognitivo pasivo del proceso que, si atiende como es debido, y cumple y se ejercita, podrá captar la lección enseñada por el maestro. Y como se presupone que el alumno siempre aprende igual, el maestro siempre debe enseñar igual.>

Docente.- En la pedagogía tradicional, el docente es elemento más importante. <Es la base y condición del éxito de la educación, aunque su rol es puramente mecánico.>

³<A él le corresponde guiar y dirigir al vida de los alumnos, llevarlo por el camino no trazado por él. El maestro es el modelo y el guía: a él se le debe imitar y obedecer; los niños deben acostumbrarse a ser más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; deben acostumbrarse, en definitiva, a someterse por entero a su maestro. En este marco, el papel de la disciplina y el castigo es fundamental. Tome la forma de reproche y reprimendas o la de castigo propiamente físico, se trata de estimular constantemente el progreso del alumno>

El rol del maestro es transmitir un saber que está en los libros y que ha sido previamente considerado por la sociedad como importante. Su papel de enseñador es efectivo en la medida que el estudiante logra repetir el saber tal cual él lo expresa.

2 y 3 Los Modelos Pedagógicos – Julián De ZubiríaCaballero Sahelices. (2003). La progresividad del aprendizaje significativo de conceptos. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 de septiembre.

El premio y el castigo son dos estrategias que utilizan los profesores para condicionar el aprendizaje. Los niños aprenden porque el docente les amenaza con un castigo o porque les reconoce con un premio. Por tanto, todo estudiante necesita ser calificado con notas, caramelos, estrellitas y otros incentivos como motivación para aprender y cumplir con los requisitos escolares.

⁴<La letra con sangre entra, fue la regla de oro de los docentes tradicionales, pero no hace mucho estuvo presente en el aula y hoy, gracias a la difusión de los derechos de los niños y niñas, la fusta y el palo se esconden. Sin embargo, existen otras herramientas de castigo más sutiles, como el pellizcón, el reglazo, la prohibición de salir a recreo, etc. pues según este enfoque, “el castigo obliga a trabajar a los alumnos, los cuales, aunque al principio los hagan por temor, acaban adquiriendo gusto por el estudio y encontrando placer en el.”>

La relación que el docente establece con el estudiante es vertical. Es una relación entre el que sabe y el aprendiz. El docente (el que sabe) debe <<llenar>> la cabeza hueca del aprendiz, utilizando las estrategias de memorización y repetición. La tarea del docente es repetir y hacer repetir;- y corregir y hacer corregir.

En la escuela tradicional se considera que el niño solo puede aprender en tanto repite una y otra vez los mismos ejercicios. Para aprender a sumar; por ejemplo, se realizan infinidad de sumas; para aprender ortografía es indispensable hacer infinidad de dictados; para aprender a escribir, llenar planas y planas.

4 Jesús Palacios (1978) Aprendizaje Significativa: un concejito subyacente. En M.A. Moreira, C. Caballero Sahelices y M.L. Rodríguez Palmero, Eds. Actas del II Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Servicio de Publicaciones. Universidad de Burgos. Págs. 19-44. Moreira, M. A. (2000 a). Aprendizaje Significativo: teoría y práctica. Ed. Visor. Madrid.

APREDIZAJE SIGNIFICATIVO

¿Qué es la Teoría del Aprendizaje Significativo?

Podemos considerar a la teoría que nos ocupa como una teoría psicológica del aprendizaje en el aula. Ausubel(1973, 1976, 2002) ha construido un marco teórico que pretende dar cuenta de los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y la retención de los grandes cuerpos de significado que se manejan en la escuela.

Es una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender. Pero desde esa perspectiva no trata temas relativos a la psicología misma ni desde un punto de vista general, ni desde la óptica del desarrollo, sino que pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación (Ausubel, 1976). Es una teoría de aprendizaje porque ésta es su finalidad. La Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo.

⁵<La Teoría del Aprendizaje Significativo como una teoría cognitiva de reestructuración; para él, se trata de una teoría psicológica que se construye desde un enfoque organicista del individuo y que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Se trata de una teoría constructivista, ya que es el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje. El origen de la Teoría del Aprendizaje Significativo está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social (Ausubel, 1976). Dado que lo que quiere conseguir es que los aprendizajes que se producen en la escuela sean significativos, Ausubel entiende que una teoría del aprendizaje escolar que sea realista y científicamente viable debe ocuparse del carácter complejo y significativo que tiene el aprendizaje verbal y simbólico. Asimismo,

y con objeto de lograr esa significatividad, debe prestar atención a todos y cada uno de los elementos y factores que le afectan, que pueden ser manipulados para tal fin.>

Desde este enfoque, la investigación es, pues, compleja. Se trata de una indagación que se corresponde con la psicología educativa como ciencia aplicada. El objeto de la misma es destacar “los principios que gobiernan la naturaleza y las condiciones del aprendizaje escolar” (op. cit., pág. 31), lo que requiere procedimientos de investigación y protocolos que atiendan tanto a los tipos de aprendizaje que se producen en el aula, como a las características y rasgos psicológicos que el estudiante pone en juego cuando aprende. De igual modo, es relevante para la investigación el estudio mismo de la materia objeto de enseñanza, así como la organización de su contenido, ya que resulta una variable del proceso de aprendizaje.

¿Cuáles son los conceptos-clave de la teoría?

Lo que define a la teoría ausubeliana es el “aprendizaje significativo”, una etiqueta que está muy presente en el diálogo de docentes, diseñadores del currículo e investigadores en educación y que, sin embargo, son muchos también los que desconocen su origen y su justificación. Precisamente por eso, conviene que se haga una revisión sobre su significado y sobre la evolución que ha seguido. El objeto de este apartado es analizar el sentido y la potencialidad del constructo como tal. Para ello se abordará una primera parte relativa al aprendizaje significativo en sí, analizada bajo dos puntos de vista: la posición de Ausubel, por un lado, y, por otro, las aportaciones y reformulaciones realizadas a lo largo de este tiempo. Esto permitirá que pasemos revista, en la segunda parte, a algunos malos entendidos y confusiones con respecto al sentido que se le atribuye a aprendizaje significativo o a su aplicación. De este modo, se obtendrá una visión de conjunto que delimite algunas conclusiones significativas al respecto y posibilite una mejor comprensión y aplicación del constructo en el aula.

5 Pozo (1989) Teorías cognitivas del aprendizaje. Ed. Morata. Madrid.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: UNA REVISIÓN DE SU SIGNIFICADO

1.- PERSPECTIVA AUSUBELIANA.

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976, 2002; Moreira, 1997). ⁶<La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo>. Pero no se trata de una simple unión, sino que en este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de los subsumidores de su estructura cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables (ibíd.).

Pero el aprendizaje significativo no es sólo este proceso, sino que también es su producto. La atribución de significados que se hace con la nueva información es el resultado emergente de la interacción entre los subsumidores claros, estables y relevantes presentes en la estructura cognitiva y esa nueva información o contenido; como consecuencia del mismo, esos subsumidores se ven enriquecidos y modificados, dando lugar a nuevos subsumidores o ideas-ancla más potentes y explicativas que servirán de base para futuros aprendizajes.

6 Moreira, 2000 a Moreira, M. A. (2000 a). Aprendizaje Significativo: teoría y práctica. Ed. Visor. Madrid. Aprendizaje significativo crítico. Atas do III Encontro Internacional de Aprendizagem Significativa. Peniche. Portugal, págs. 33/45. (Traducción de Ileana Greca).

Para que se produzca aprendizaje significativo han de darse dos condiciones fundamentales:

- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.
- Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere:
 - Por una parte, que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva.
 - Y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

Atendiendo al objeto aprendido, el aprendizaje significativo puede ser representacional, de conceptos y proposicional. Si se utiliza como criterio la organización jerárquica de la estructura cognitiva, el aprendizaje significativo puede ser subordinado, superordenado o combinatorio. Para Ausubel lo que se aprende son palabras u otros símbolos, conceptos y proposiciones. Dado que el aprendizaje representacional conduce de modo natural al aprendizaje de conceptos y que éste está en la base del aprendizaje proposicional, los conceptos constituyen un eje central y definitorio en el aprendizaje significativo.

A través de la asimilación se produce básicamente el aprendizaje en la edad escolar y adulta. Se generan así combinaciones diversas entre los atributos característicos de los conceptos que constituyen las ideas de anclaje, para dar nuevos significados a nuevos conceptos y proposiciones, lo que enriquece la estructura cognitiva. Para que este proceso sea posible, hemos de admitir que contamos con un importantísimo vehículo que es el lenguaje: el aprendizaje significativo se logra por intermedio de la verbalización y del lenguaje y requiere, portanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo.

En la programación del contenido de una disciplina encaminada a la consecución de aprendizajes significativos en el alumnado han de tenerse en cuenta cuatro principios (Ausubel, 1976): diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación. Este primer apartado se ha destinado a una breve revisión del constructo de aprendizaje significativo en la perspectiva ausubeliana. Se han abordado su definición, las condiciones en las que se produce, los principios y procesos que lo caracterizan, los tipos, la aparición de los conceptos, su facilitación y el papel que tiene el lenguaje en todo ello.

2.- APORTACIONES AL CONSTRUCTO.

El tiempo transcurrido desde que surgió el constructo aprendizaje significativo ha sido mucho. Llama la atención su perdurabilidad, sobre todo si tenemos en cuenta que nos movemos en el ámbito de un conjunto de disciplinas científicas consideradas jóvenes, que evolucionan y cambian a gran velocidad. Probablemente la clave de “su éxito” está en que aparentemente es un constructo simple a la mano de todos los docentes y diseñadores del currículo, pero de una extraordinaria complejidad y, sobre todo, insuficientemente comprendido (Novak, 1998), lo que dificulta su aplicación a contextos concretos (tanto curriculares como docentes, en el aula).

Con el ánimo de profundizar en su significado son varios los investigadores que han ido enriqueciendo el constructo, aportando matices y modos de utilizarlo. Lo que sigue no es una revisión exhaustiva a este respecto, sino tan sólo algunas aportaciones que han resultado significativas como reflexiones necesarias que mejoran su entendimiento y amplían sus horizontes, lo que le garantiza una vida mucho más larga.

A) APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: PENSAMIENTO, SENTIMIENTO Y ACCIÓN. Aprendizaje significativo es también el constructo central de la Teoría de Educación de Novak (1988, 1998). Ya Ausubel (1976, 2002) delimita el importante papel que tiene la predisposición por parte del aprendiz en el proceso de construcción de significados, pero es Novak quien le da carácter humanista al término, al considerar la influencia de la experiencia emocional en el proceso de aprendizaje. “Cualquier evento educativo es, de acuerdo con Novak, una **acción** para intercambiar **significados** (pensar) y **sentimientos** entre el aprendiz y el profesor” (Moreira, 2000 a, pág. 39/40). La

negociación y el intercambio de significados entre ambos protagonistas del evento educativo se constituyen así en un eje primordial para la consecución de aprendizajes significativos. Otra aportación muy importante de Novak son los mapas conceptuales.

B) APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: SIGNIFICADOS Y RESPONSABILIDADES COMPARTIDOS. Según Ausubel (2002), aprender significativamente o no forma parte del ámbito de decisión del individuo, una vez que se cuenta con los subsumidores relevantes y con un material que reúne los requisitos pertinentes designificatividad lógica. El papel del sujeto ya es destacado, tanto por Ausubel como por Novak, como acabamos de ver. La idea de aprendizaje significativo como proceso en el que se comparten significados y se delimitan responsabilidades está, no obstante, desarrollada en profundidad en la Teoría de Educación de Gowin (1981).

1 “Ausubel (1978, p.86) define conceptos como "objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos criterios comunes y se designan, en una cultura dada, por algún signo (...) aceptado” (Moreira, 2000 a, pág. 21). Como elementos de un evento educativo, el profesor, el aprendiz y los materiales educativos del currículum constituyen un eje básico en el que, partiendo de éstos últimos, las personas que lo definen intentan deliberadamente llegar a acuerdos sobre los significados atribuidos. "La enseñanza se consume cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno." (Gowin, 1981, pág. 81). Gowin también aporta un instrumento de metaaprendizaje: la Vheurística o epistemológica.

C) APRENDIZAJE SIGNIFICATIVOS: UN CONSTRUCTO SUBYACENTE. Aprendizaje significativo puede considerarse una idea supra teórica que resulta compatible con distintas teorías constructivistas, tanto psicológicas como de aprendizaje, subyaciendo incluso a las mismas (Moreira, 1997). Es posible, por ejemplo, relacionar la asimilación, la acomodación y la equilibración piagetianas con el aprendizaje significativo; se pueden también correlacionar los constructos personales de Kelly con los subsumidores; cabe interpretar la internalización vygotskyana con la transformación del significado lógico de los materiales en significado psicológico, lo mismo que es destacable el papel de la mediación social en la construcción

del conocimiento; podemos también concluir que el aprendizaje será tanto más significativo cuanto mayor sea la capacidad de los sujetos de generar modelos mentales cada vez más explicativos y predictivos.

D) APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: UN PROCESO CRÍTICO. El aprendizaje significativo depende de las motivaciones, intereses y predisposición del aprendiz. El estudiante puede engañarse a sí mismo, dando por sentado que ha atribuido los significados contextualmente aceptados, cuando sólo se ha quedado con algunas generalizaciones vagas sin significado psicológico (Novak, 1998) y sin posibilidades de aplicación. Es crucial también que el que aprende sea crítico con su proceso cognitivo, de manera que manifieste su disposición a analizar desde distintas perspectivas los materiales que se le presentan, a enfrentarse a ellos desde diferentes puntos de vista, a trabajar activamente por atribuir los significados y no simplemente a manejar el lenguaje con apariencia de conocimiento (Ausubel, 2002). Nuevamente es Moreira (2000 b) quien trata de modo explícito el carácter crítico del aprendizaje significativo; para ello integra los presupuestos ausubelianos con la enseñanza subversiva que plantean Postman y Weingartner (1969, citados por Moreira, 2000 b). Al identificar semejanzas y diferencias y al reorganizar su conocimiento, el aprendiz tiene un papel activo en sus procesos de aprendizaje. Como Gowin plantea, ésta es su responsabilidad, y como Ausubel señala, depende de la predisposición o actitud significativa de aprendizaje. Esta actitud debe afectar también a la propia concepción sobre el conocimiento y su utilidad. Debemos cuestionarnos qué es lo que queremos aprender, por qué y para qué aprenderlo y eso guarda relación con nuestros intereses, nuestras inquietudes y, sobre todo, las preguntas que nos planteemos.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: UN RESUMEN.

Hagamos una síntesis. Aprendizaje significativo es el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: predisposición para aprender y material potencialmente significativo que, a su vez, implica significatividad lógica de dicho material y la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende. Es subyacente a la integración constructiva de pensar, hacer y sentir, lo que constituye el eje fundamental del grandecimiento humano. Es una interacción triádica entre profesor,

aprendiz y materiales educativos del currículum en la que se delimitan las responsabilidades correspondientes a cada uno de los protagonistas del evento educativo. Es una idea subyacente a diferentes teorías y planteamientos psicológicos y pedagógicos que ha resultado ser más integradora y eficaz en su aplicación a contextos naturales de aula, favoreciendo pautas concretas que lo facilitan. Es, también, la forma de encarar la velocidad vertiginosa con la que se desarrolla la sociedad de la información, posibilitando elementos y referentes claros que permitan el cuestionamiento y la toma de decisiones necesarios para hacerle frente a la misma de una manera crítica. Pero son muchos los aspectos y matices que merecen una reflexión que pueda ayudarnos a aprender significativa y críticamente de nuestros errores en su uso o aplicación. De esto es de lo que se ocupa el apartado siguiente (Rodríguez, 2003 a).

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: ALGUNAS INCORRECCIONES CONTEXTUALES EN SU APLICACIÓN.

Una vez que se ha expuesto el sentido atribuido al constructo aprendizaje significativo, así como su evolución, hemos de hacer válida la opinión de Moreira (1997) de que se ha trivializado su utilización, ya que todos “hacemos” aprendizaje significativo con nuestros alumnos y en muchos casos se desconoce su significado, su evolución y la fundamentación teórica que lo avala. Lo que sigue pretende servir de revisión de algunos de esos tópicos o aspectos mal comprendidos con respecto al constructo que, en ningún caso, constituirá una relación exhaustiva de los mismos. Su finalidad no es otra que la de ayudar a mejorar nuestro conocimiento sobre el tema en el contexto de la teoría expuesta y de ninguna manera pretende ser descalificante.

⁷<No es posible desarrollar aprendizajes significativos si no se cuenta con una actitud significativa de aprendizaje. No se genera tampoco aprendizaje significativo si no están presentes las ideas de anclaje pertinentes en la estructura cognitiva del aprendiz. Aprendizaje significativo **no** es lo mismo que aprendizaje (que puede ser mecánico) de material lógicamente significativo; no cabe confundir el proceso con el material con el que se realiza. El aprendizaje significativo **no** se produce de manera súbita, sino que se trata de un proceso demorado que requiere su tiempo; el aprendizaje significativo no se produce instantáneamente sino que requiere intercambio de significados y ese proceso puede ser largo. Aprendizaje significativo **no** es necesariamente aprendizaje correcto;

siempre que haya una conexión no arbitraria y sustantiva entre la nueva información y los subsumidores relevantes se produce un aprendizaje significativo, pero éste puede ser erróneo desde el punto de vista de una comunidad de usuarios. Aprendizaje significativo **no** es lenguaje, no es simplemente un modo específico de comunicación aprendiz/profesor. **No** se puede desarrollar aprendizajes significativos en el alumnado con una organización del contenido escolar lineal y simplista; significado lógico es una cosa y significado psicológico es otra. Aprendizaje significativo **no** es el uso de mapas conceptuales y/o diagramas V; no podemos confundir el proceso en sí con herramientas que pueden facilitar o potenciarlo. **No** hay aprendizaje significativo sin la interacción personal.

¿QUÉ CONSECUENCIAS SE DERIVAN DE SU CONSIDERACIÓN?

Una consecuencia natural de esta teoría es su consideración del carácter progresivo que tiene el aprendizaje significativo a través del tiempo. Se caracteriza por su aspecto evolutivo a lo largo del desarrollo del individuo.

La Teoría del Aprendizaje Significativo tiene importantes consecuencias pedagógicas.

Lo que pretende es la manipulación de la estructura cognitiva, bien para conocerla o bien para introducir en ella elementos que le permitan dotar de significatividad al contenido que se le presente posteriormente. Se requiere un proceso de reorganización sustancial, por un lado, tendente a identificar los conceptos esenciales que articulan una disciplina, y programática, por otro, cuyo propósito es trabajarlos de modo adecuado para que resulten significativamente aprendidos. Los principios programáticos de diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación se constituyen en una ayuda para planificar una enseñanza acorde con esta teoría.

7 Rodríguez, 2003 a Modelos mentales de célula: una aproximación a su tipificación con estudiantes de COU. Servicio de Publicaciones. Universidad de La Laguna.

Para Ausubel (ibíd.), “la exposición verbal es en realidad la manera más eficiente de enseñar la materia de estudio y produce conocimientos más sólidos y menos triviales que

cuando los alumnos son sus propios pedagogos”. Esta consideración guarda relación con la polémica relativa a la enseñanza receptiva vs por descubrimiento y resolución de problemas. Ausubel entiende que es desacertado plantear que el aprendizaje sólo se produce cuando se plantean estrategias de este último tipo. La crítica a la enseñanza verbal expositiva es inconsistente. Este rechazo no se corresponde con la visión ausubeliana del desarrollo cognitivo. El problema fundamental se centra en el desconocimiento de cómo se producen los procesos de aprendizaje (articulados entorno a una estructura jerárquica de la mente) y en la aplicación de programas educativos y planes de enseñanza inadecuados, que no respetan los aspectos sustanciales y programáticos del contenido de las asignaturas objeto de estudio por parte de los estudiantes, tendentes a su adquisición y retención significativas (Ausubel, 1973).

Como se desprende de lo anterior, la Teoría del Aprendizaje Significativo no está libre de críticas. Se trata de una construcción teórica que tiene también elementos y aspectos que han sido cuestionados, como es el papel de la transmisión verbal en la producción significativa del conocimiento, ya tratado. Otras discrepancias son más profundas y afectan a su propia concepción.

⁸<La idea de que la mayor parte de los conceptos se adquiere por diferenciación de otros más generales es, cuando menos, discutible, tanto si nos referimos a los aprendizajes naturales o espontáneos como a los artificiales o científicos>; la Teoría del Aprendizaje Significativo considera de manera insuficiente los procesos inductivos y su papel en la generación del conocimiento.

⁹<Pozo (ibíd.) Sostiene una diferencia aún más profunda. Para él, Ausubel desarrolla insuficientemente la función de la toma de conciencia en la reestructuración del conocimiento. Este autor entiende que esta cuestión se pone claramente de manifiesto sobre todo en el planteamiento didáctico de su teoría, en el que se muestra una falta de atención a la naturaleza y a la persistencia de los conceptos previos del alumno cuando se aplican estrategias expositivas.

⁸ y ⁹ Pozo Teorías cognitivas del aprendizaje. Ed. Morata. Madrid.

¹⁰<Recientemente, Galagovsky (2004) cuestiona algunas significaciones atribuidas a esta teoría y lleva a cabo una revisión crítica de las mismas. Algunas de estas

confusiones se corresponden con la atribución errónea del adjetivo “significativo” con motivación. Éste no es el sentido que le ha atribuido Ausubel a este adjetivo; el aprendizaje significativo requiere una actitud significativa de aprendizaje, pero es mucho más que motivación. También cuestiona la correlación aprendizaje significativo ↔ aprendizaje correcto o la equiparación aprendizaje significativo/contenido significativo o lo que desde la perspectiva ausubeliana sería contenido o material potencialmente significativo o, incluso, material lógicamente significativo. Ausubel (1973, 1976, 2002) es explícito a este respecto, por lo que esa interpretación no se corresponde con la teoría que él ha postulado.

Galagovsky (ibíd.) propone el modelo de aprendizaje cognitivo consciente sustentable, estableciendo diferenciaciones entre subsumidor y concepto-sostén, y destaca el papel de la conciencia porque considera que no está valorizada en la Teoría del Aprendizaje Significativo. Los argumentos utilizados como crítica no parecen ser lo suficientemente consistentes como para descartar este referente y proponer otro nuevo que, en el fondo, no supone novedad o manifiesta ciertos olvidos con respecto a la teoría que nos ocupa. No cabe duda, como Pozo (1989) apunta, de que estamos ante una teoría psicológica cognitiva del aprendizaje que adquiere sentido y carta de naturaleza en su aplicación a la enseñanza. Ello requiere un conocimiento suficiente de la misma que nos permita ciertas garantías de éxito en su aplicación, un éxito que en este caso será la producción de aprendizajes significativos por parte del alumnado. Probablemente, la ausencia de resultados positivos o su insuficiencia tengan relación con el desconocimiento de sus premisas fundamentales y/o con equívocos en su puesta en práctica. Son innegables sus consecuencias pedagógicas y, quizás, la más crucial sea la necesidad de tener un profundo conocimiento de la teoría como tal y de llevar a cabo un aprendizaje significativo de la misma que nos permita aplicarla en el aula correctamente.

10 Galagovsky (2004) Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte 1. El modelo teórico. Enseñanza de las Ciencias, vol. 22, nº 2, págs. 229-240. Gowin, D. B. (1981). Educating. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. 210 págs.

El avance en la psicología cognitiva ha sido espectacular y son muchas las teorías psicológicas y de aprendizaje que se nos ofrecen para comprender cómo se produce y cómo se facilita la cognición. La Teoría del Aprendizaje Significativo es una de ellas y ya tiene cuarenta años de historia. En tiempos recientes han surgido otras teorías psicológicas que tratan los procesos implicados en la cognición, cuyo objetivo es facilitar una mejor comprensión de los mismos. Es imposible en este espacio abordarlas todas; se ha optado por seleccionar dos de ellas, la Teoría de los Modelos Mentales (Johnson-Laird) y la Teoría de los Campos Conceptuales (Vergnaud) porque conjuntamente ofrecen un marco de referencia que apoya consistentemente los presupuestos, principios, condiciones y características expresados por Ausubel (1973, 1976, 2002) en la Teoría del Aprendizaje Significativo. Para ello se explican a continuación brevemente ambas teorías; se analiza una visión conjunta de las mismas para, posteriormente, correlacionar la propuesta ausubeliana con la posición de Vergnaud. Con este bagaje se discute, finalmente, el aprendizaje significativo desde este enfoque cognitivo más actual.

LA TEORÍA DE LOS MODELOS MENTALES DE JOHNSON-LAIRD.

Modelos mentales como forma de analizar las representaciones se ha convertido en la referencia actual. La investigación educativa ha mostrado la necesidad de abordar el conocimiento desde un enfoque psicológico. Surgen, así, los modelos mentales como mecanismo para comprender el modo según el cual se interpreta el mundo; una de esas posibilidades la ofrece la Teoría de los Modelos Mentales de Johnson-Laird (1983, 1996).

Se trata de una teoría de la mente adecuada explicativamente porque atiende tanto a la forma de la representación (proposiciones, modelos mentales e imágenes) como a los procedimientos que permiten construirla y manipularla: mente computacional, procedimientos efectivos, revisión recursiva y modelos mentales (Johnson-Laird, 1983, 1996) y todo ello construido sobre la base de un lenguaje mental propio, que da cuenta tanto de la forma de esa representación como de los procesos que con ella se producen. La representación trabaja sobre un contenido al que de este modo se le asigna significado (Rodríguez, Marrero y Moreira, 2001; Rodríguez, 2003 b). Johnson-Laird

plantea que ante la imposibilidad de aprehender el mundo directamente, la mente construye representaciones internas que actúan como intermediarias entre el individuo y su mundo, posibilitando su comprensión y su actuación en él. Según él, el razonamiento se lleva a cabo con modelos mentales, la mente humana opera con modelos mentales como piezas cognitivas que se combinan de diversas maneras y que "re-presentan" los objetos y/o las situaciones, captando sus elementos y atributos más característicos. Pero esos modelos mentales se construyen y en ellos se pueden utilizar otras representaciones: proposiciones e imágenes. Con el constructo "modelo mental" Johnson-Laird postula una representación integradora. El autor nos está diciendo que la persona usa representaciones internas que pueden ser proposiciones, modelos mentales e imágenes.

¹¹<"Las representaciones proposicionales son cadenas de símbolos que corresponden al lenguaje natural. Los modelos mentales son análogos estructurales del mundo y las imágenes son modelos vistos desde un determinado punto de vista">.

Los modelos mentales y las imágenes constituyen lenguajes de alto nivel, ya que son analógicas, mientras que las proposiciones no, por ser representaciones discretas, abstractas, rígidas, adquiriendo sus condiciones de verdad a la luz de un modelo mental; las proposiciones como tales son representaciones no analógicas.

LA TEORÍA DE LOS CAMPOS CONCEPTUALES DE VERGNAUD.

La construcción teórica de Vergnaud es una teoría psicológica que atiende a la complejidad cognitiva; se ocupa de los mecanismos que conducen a la conceptualización de lo real. El objeto que persigue Vergnaud (1996) es entender cuáles son los problemas de desarrollo específicos de un campo de conocimiento.

11 Johnson-Laird, (1983), pág. 165. *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness.* Harvard University Press. Cambridge. Johnson-Laird, P. N. (1996). *Images, Models and Propositional Representations.* pp. 90-127. En De Vega, M;

Ese conocimiento lo aprehende el sujeto formando parte de sus estructuras cognitivas por un proceso de integración adaptativa con las situaciones que vive, proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo. Se trata de una teoría psicológica cognitiva que se ocupa del estudio del desarrollo y del aprendizaje de conceptos y competencias complejas, lo que permite explicar el modo en el que se genera el conocimiento, entendiendo como tal tanto los saberes que se expresan como los procedimientos, o sea, el saber decir y el saber hacer (Vergnaud, 1990, 1996).

El constructo que da nombre a la teoría es “campo conceptual”, idea a la que se llega porque se entiende que es absurdo abordar por separado el estudio de conceptos que están interconectados. Se considera que esos conceptos, que no tienen sentido aisladamente, se construyen y operan en el conocimiento humano en función de las situaciones a las que el sujeto se enfrenta y en ese proceso entran en juego procedimientos, concepciones y representaciones simbólicas, con el objeto de dominar esas situaciones (Vergnaud, 1983). Un campo conceptual es un conjunto de situaciones en las que el manejo, el análisis y el tratamiento que realiza la persona requieren una variedad de conceptos, procedimientos y representaciones interconectadas en estrecha conexión.

El campo conceptual se relaciona directamente con las situaciones que lo reclaman y eso guarda relación con las tareas. Vergnaud (1996) pone el acento en el sujeto en situación, su forma de organizar la conducta y su modo de conceptualizar ante esa situación y para ello utiliza el concepto de esquema de Piaget. Considera que éstos constituyen el centro de la adaptación de las estructuras cognitivas, jugando un papel esencial en la asimilación y en la acomodación, ya que un esquema se apoya en una conceptualización implícita.

La Teoría de los Campos Conceptuales tiene múltiples posibilidades en distintas áreas del conocimiento. Se trata de una teoría de la que se derivan diversas consideraciones de interés, tanto de carácter psicológico como pedagógico, destacándose, fundamentalmente, su concepción de esquema como representación mental estable que opera en la memoria a largo plazo. Es una teoría cognitiva que permite comprender y explicar aspectos cruciales del proceso de la cognición.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA PERSPECTIVA CONJUNTA DE LA TEORÍA DE LOS MODELOS MENTALES Y LA TEORÍA DE LOS CAMPOS CONCEPTUALES.

Desarrollar conocimiento no es más que una paulatina construcción de representaciones mentales, que dan cuenta de la realidad; ésta se termina conceptuando a través de esquemas (Rodríguez y Moreira, 2002 b). En la medida en que un esquema de asimilación es la organización invariante de la conducta y que incluye invariantes operatorios, es una estructura mental que goza de estabilidad. Pero ¿cómo se construye? ¿Cuál es su fuente para determinar, así, el conocimiento del que dispone la persona que lo posee? ¿Cómo llega un esquema a tener invariantes que determinen una organización de la conducta similar ante situaciones también similares? Una vez construido un esquema, el sujeto lo usa, asimilando así situaciones de una determinada clase. Pero ante algo nuevo, necesita algún mecanismo útil que le permita aprehenderlo, captar esa nueva situación y hacerle frente; ese algo es una representación que lo dota de poder explicativo y predictivo y eso es un modelo mental. Una vez que esa nueva situación deja de serlo al presentarsele repetidamente, el individuo adquiere dominio sobre esta clase, dando lugar a una organización invariante de su conducta y eso es un esquema (Moreira, 2002; Greca y Moreira, 2002; Rodríguez y Moreira, 2002 a). Así, se establece un puente entre aquello que constituye la representación primera en la memoria episódica (modelos mentales) y aquello que permanece en la memoria de largo plazo (esquema). Pueden explicarse, pues, los procesos de aprendizaje, tanto los “académicamente” establecidos como aquéllos que resultan erróneos, ya que esos esquemas insuficientemente explicativos condicionan los modelos mentales de los que se nutren y viceversa. Podrían entenderse de este modo las respuestas equivocadas que dan los estudiantes reiterativamente sobre algunos conceptos científicos, puesto que se deben a invariantes que la docencia no ha sido capaz de modificar. El aprendizaje del conocimiento científico supone, consecuentemente, la modificación de los esquemas y, por ende y para ello, la reestructuración y el enriquecimiento de los modelos mentales que los jóvenes generan como fuente de los mismos. Este marco explicativo conjunto puede ofrecer explicaciones que nos permitan alcanzarlo o, al menos, mejorarlo en el alumnado, de tal modo que sus esquemas de asimilación respondan más fielmente al conocimiento científico validado hasta el momento que la escuela pretende enseñar.

TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO VS TEORÍA DE LOS CAMPOS CONCEPTUALES.

Según Caballero (2003), la Teoría del Aprendizaje Significativo y la Teoría de los Campos Conceptuales son coincidentes al considerar que la significatividad del aprendizaje es un proceso progresivo que requiere tiempo. En ambas se hace necesario llevar a cabo el análisis conceptual del contenido objeto de estudio. Para la autora (ibíd.), el referente de los campos conceptuales propuesto por Vergnaud (1983, 1990) permite comprender, explicar e investigar procesos de aprendizaje significativo. Se trata de teorías psicológicas (una del aprendizaje y otra de la conceptualización de lo real) cuyos objetos de análisis, conceptos-clave, procedimientos de validación y ampliación son distintos, pero que tienen muchos aspectos en común. La Teoría de los Campos Conceptuales aporta un nuevo modo de “ver” el aprendizaje significativo, sobre todo en lo que se refiere a los conceptos.

Efectivamente, complementa su concepción, revalorizándolo en el sentido de que lo que resulta significativo y, por tanto, perdurable, es el esquema de asimilación que determina la conducta. Los principios y presupuestos vergnaudnianos, como fundamentos psicológicos de la cognición que son, ayudan a entender cómo es y cómo se produce el aprendizaje significativo, ampliando, por tanto, las posibilidades ausubelianas, tanto para la investigación en educación como para la docencia.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: UNA VISIÓN COGNITIVA CONJUNTA.

¿Qué es aprendizaje significativo desde esta perspectiva global de la Teoría del Aprendizaje Significativo, la Teoría de los Modelos Mentales y la Teoría de los Campos Conceptuales? Un aprendizaje significativo no se puede borrar por su condición de diferenciado, estable y perdurable, ya que está anclado en los subsumidores que lo han permitido y le han dado origen, aunque sea científica y contextualmente no aceptado por la comunidad de usuarios. El proceso de asimilación que conduce al aprendizaje significativo es evolutivo; se trata de un fenómeno progresivo y no de sustitución del tipo “todo o nada”; el propio subsumidor se ve modificado.

La adquisición y el aprendizaje de conceptos se caracterizan por su progresividad (Caballero, 2003). Para Moreira (2002), Greca y Moreira (2002), Rodríguez y Moreira (2002 a) y Moreira y Greca (2003) lamentablemente opera con representaciones determinadas por los invariantes operatorios de los esquemas (supuestos psicológicos). En esas representaciones es en donde se plasma el conocimiento del individuo. Los modelos mentales son representaciones que se ejecutan en la memoria episódica; los esquemas de asimilación se construyen en la memoria a largo plazo y por eso tienen carácter de estabilidad. Tanto los modelos mentales como los esquemas se pueden definir por los invariantes operatorios que los caracterizan.

Al construir un esquema, la persona lo usa asimilando de ese modo una determinada clase de situaciones. Dado que es la organización invariante de la conducta ante las mismas circunstancias y en contextos similares, ese esquema permite su dominio. Pero al enfrentarse a una situación nueva -un mundo nuevo- para la que el esquema no es suficientemente eficaz ni válido, éste ya no funciona, lo que reclama por parte del sujeto algún mecanismo que le permita asimilarla. Para ello, podría pensarse que se construye un modelo mental que actúa de intermediario (modelo mental que resulta de la aplicación de elementos de varios esquemas) y que permite hacerle frente a esa nueva realidad. El dominio progresivo de la misma podría llevar también a una paulatina estabilización de esa primera representación, lo que nos conduce a su transformación en esquema de asimilación (Moreira, 2002). Hemos de tener en cuenta que nuevos invariantes son los que condicionan nuevos conceptos y teoremas-en-acción y, por lo tanto, nuevos esquemas. Debemos considerar también que tanto los modelos mentales como los esquemas pueden contener esos invariantes o, para ser más precisos, que los invariantes operatorios de los esquemas determinan los modelos mentales que se ejecuten, y que, consecuentemente, una vez que los modelos mentales vayan dando un mayor dominio por revisión recursiva, pueden ir constituyéndose en esquemas de asimilación (Greca y Moreira, 2002).

¿Cómo se produce la asimilación y la retención del contenido en este contexto representacional? ¿Cómo se puede explicar la construcción de aprendizaje significativo? La nueva información potencialmente significativa, **a**, (que se corresponderá con una nueva situación), interactúa con una idea de anclaje o subsumidor, **A**, generando el

producto de interacción a 'A', ya que ambos se ven modificados en esa interacción porque se produce interpretación del nuevo contenido por parte del sujeto, en función del subsumidor relevante que utilice. Esa interpretación que se produce en la hora (en la memoria episódica) puede entenderse como un modelo mental. La idea de anclaje o subsumidor puede considerarse como un esquema de asimilación, en tanto que el relevante, clara y estable presente en la estructura cognitiva (en la memoria a largo plazo). Si se expone a la persona a situaciones similares, se va produciendo dominio de las mismas, lo que conduce a que se active el mismo esquema, ya que está presente en su estructura cognitiva. No se requiere la construcción de un modelo mental, puesto que se dispone de una representación cognitiva más estable, que es el esquema de asimilación.

Ante una situación novedosa que no puede ser tratada cognitivamente con este esquema, porque no resulta suficientemente explicativo y predictivo, esto es, no permite una automatización u organización invariante de la conducta, el individuo genera nuevamente un modelo mental que le permite aprehender su mundo en la hora, en el momento en el que le surge lo inesperado. De este modo, se produce una interacción dialéctica entre modelos mentales y esquemas que justifica la asimilación y la retención de nuevo contenido y, por lo tanto, el aprendizaje significativo, dado que A' (lo que queda en la estructura cognitiva) es un esquema de asimilación modificado, más rico, más explicativo, originado con el concurso del modelo mental y del esquema. La Teoría del Aprendizaje Significativo sigue siendo un potente referente explicativo que se ve fuertemente reforzado por la Teoría de los Modelos Mentales y la Teoría de los Campos Conceptuales, como apoyos representacionales que dan cuenta de cómo se produce la asimilación y la retención del conocimiento. Con esta explicación psicológica conjunta se abren múltiples posibilidades para la investigación en educación y para la docencia, un marco que posibilita que efectivamente se alcance el aprendizaje significativo en el aula.

CONCLUSIONES.

La Teoría del Aprendizaje Significativo es un referente teórico de plena vigencia, como muestra el simple hecho de que ha sido "lugar común" de docentes, investigadores y diseñadores del currículum durante más de cuarenta años. Pero es también una gran desconocida, en el sentido de que muchos de sus elementos no han sido captados,

comprendidos o “aprendidos significativamente” por parte de los que nos dedicamos a la enseñanza.

Aprendizaje significativo sigue siendo un constructo de una gran potencia explicativa, tanto en términos psicológicos como pedagógicos. Ese gran poder de convicción es lo que justifica su vigor. Pero haciendo gala del sentido crítico que le atribuye Moreira (2000 b), hemos de cuestionarnos el uso que se está haciendo del mismo. El aprendizaje significativo no es posible sin la predisposición para aprender o una actitud de aprendizaje significativa. No puede desarrollarse si no se dispone de los subsumidores adecuados en la estructura cognitiva. No es factible si el material no es lógicamente significativo, lo que no podemos confundir con el proceso en sí mismo. No es súbito ni surge instantáneamente. No es necesariamente aprendizaje correcto. No se produce sin la intervención del lenguaje. No se facilita con cualquier organización o tratamiento del contenido curricular. No es el uso de instrumentos facilitadores (como, por ejemplo, mapas conceptuales y Vepistemológicas). No es un proceso independiente que se produzca al margen de la interacción personal.

La Teoría del Aprendizaje Significativo tiene importantes implicaciones psicológicas y pedagógicas. Considera que el aprendizaje se construye de manera evolutiva. Porque se ocupa de lo que ocurre en el aula, postula los principios programáticos para organizar la docencia y, en este sentido, adquiere un valor especial la necesidad de realizar un análisis conceptual del contenido que huya de planteamientos simplistas. Es una teoría viva que no sólo se ha limitado a resistir durante tanto tiempo, sino que ha evolucionado a lo largo de su historia, a través de las distintas contribuciones que ha recibido. La aplicación de sus principios a la investigación en educación y a la enseñanza ha permitido, no sólo validar su conocimiento, sino también ampliarlo con interesantes aportaciones que han enriquecido su aplicación y su potencialidad explicativa. Los constructos de modelo mental y esquema de asimilación permiten explicar el proceso de construcción del aprendizaje significativo y, por tanto, la adquisición, la asimilación y la retención del conocimiento. La consideración de la Teoría de los Modelos Mentales de Johnson-Laird y la Teoría de los Campos Conceptuales de Vergnaud ofrece una sólida base psicológica cognitiva a la Teoría del Aprendizaje Significativo, que amplía aún

más, si cabe, su poder predictivo y explicativo y su perdurabilidad, facilitando así la comprensión del proceso que conduce a la construcción de un aprendizaje significativo. Puede concluirse, pues, que la Teoría del Aprendizaje Significativo sigue siendo un referente explicativo obligado, de gran potencialidad y vigencia que da cuenta del desarrollo cognitivo generado en el aula.

TEORÍA CONCEPTUAL

LA MOTIVACIÓN

Causa del comportamiento de un organismo, o razón por la que un organismo lleva a cabo una actividad determinada.

En los seres humanos, la motivación engloba tanto los impulsos conscientes como los inconscientes. Las teorías de la motivación, en psicología, establecen un nivel de motivación primario, que se refiere a la satisfacción de las necesidades elementales, como respirar, comer o beber, y un nivel secundario referido a las necesidades sociales, como el logro o el afecto. Se supone que el primer nivel debe estar satisfecho antes de plantearse los secundarios.

El psicólogo estadounidense Abraham Maslow diseñó una jerarquía motivacional en seis niveles que, según él explicaban la determinación del comportamiento humano. Este orden de necesidades sería el siguiente: (1) fisiológicas, (2) de seguridad, (3) amor y sentimientos de pertenencia, (4) prestigio, competencia y estima sociales, (5) autorrealización, y (6) curiosidad y necesidad de comprender el mundo circundante.

Ninguna teoría de la motivación ha sido universalmente aceptada. En primer lugar, muchos psicólogos, dentro del enfoque del conductismo, plantearon que el nivel mínimo de estimulación hacía a un organismo comportarse de forma tal que trataba de eliminar dicha estimulación, ocasionando un estado deseado de ausencia de estimulación. De hecho, gran parte de la fisiología humana opera de este modo. Sin embargo, las recientes teorías cognitivas de la motivación describen a los seres humanos intentando optimizar, antes que eliminar, su estado de estimulación. Con ello, estas teorías resultan más eficaces para explicar la tendencia humana hacia el

comportamiento exploratorio, la necesidad —o el gusto— por la variedad, las reacciones estéticas y la curiosidad.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas meta cognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente".

TEORÍA CONTEXTUAL O REFERENCIAL

Este proyecto se realizará en la Esc. Ernesto Noboa y Caamaño que se encuentra ubicada en el Recinto San Jacinto de la Parroquia Zapotal del Cantón Ventanas, este Recinto toma el nombre de San Jacinto en honor al santo, a las creencias y a la fe que tenían en el lugar. Se asienta en la mitad de la cordillera secundaria de la cordillera de Los Andes pues está casi rodeada de cerros, la población se dedica a la agricultura, aproximadamente 20 familias forman la comunidad, las mismas que tienen sus casa agrupadas.

La escuela Ernesto Noboa y Caamaño se inició aproximadamente por los años 1970 con cuatro grados y un solo maestro; en ese entonces era un pequeño chalet ubicado al oriente de la cabecera parroquial.

A partir del mes septiembre de 1985 hace la entrega de la escuela según el oficio y autorización del jefe del D. E. F. E arquitecto Luis Abellán a la persona del Sr. Director Florencio Orellana Cabrera, se deja constancia y gratitud al Sr. Guillermo Guerrero y a la Sra. Celia Villacis que donaron el terreno donde está construida la escuela la misma que comenzó a laborar en un edificio de un pabellón compuesto por dos aulas, construidas por el departamento de construcciones escolares.

El acto de inauguración se llevó a cabo el 26 de septiembre por lo que se conmemora la fundación de la escuela

CAPTULO II

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Por el propósito.- Es una investigación aplicada porque nos da las pautas para desarrollar la motivación en los estudiantes del tercer año de educación básica.

Por el nivel.- Es una investigación descriptiva, porque en ella se observa y analiza el grado de participación que tienen los niños y niñas en el aula dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, para conocer su estado de ánimo y saber cómo impartir los conocimientos.

Por el lugar.- Esta es una investigación de campo ya que los datos e información fueron recogidos en el lugar en donde se origina el problema, lo que nos permite conocerlo con profundidad

Técnicas e Instrumentos para recolección de datos.- La técnica que en nuestro proyecto utilizamos fue la **Observación Directa** porque esta nos lleva a observar directamente el problema desde el lugar donde se suscita, y para aplicarla recurrimos a su respectivo instrumento que es la **Guía de Observación Directa**.

Diseño por la dimensión temporal.- Es un diseño transversal ya que en el trabajaremos solamente un quimestre que va desde mayo hasta septiembre del año en curso.

Universo y muestra.- La población escolar con la que cuenta la escuela Ernesto Noboa y Caamaño es de 65 estudiantes; 40 hombres y 25 mujeres.

Procesamiento de datos.- se explicaron las técnicas expuestas anteriormente de las cuales se obtuvieron resultados, los cuales fueron analizados e interpretados estadísticamente mediante tablas y gráficos .

TERCER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA		
HOMBRES	MUJERES	TOTAL
7	5	12

Métodos.- El método que aplicamos fue el Inductivo porque al interactuar maestro y alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje crecen su autoestima como su participación.

CAPITULO III

ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

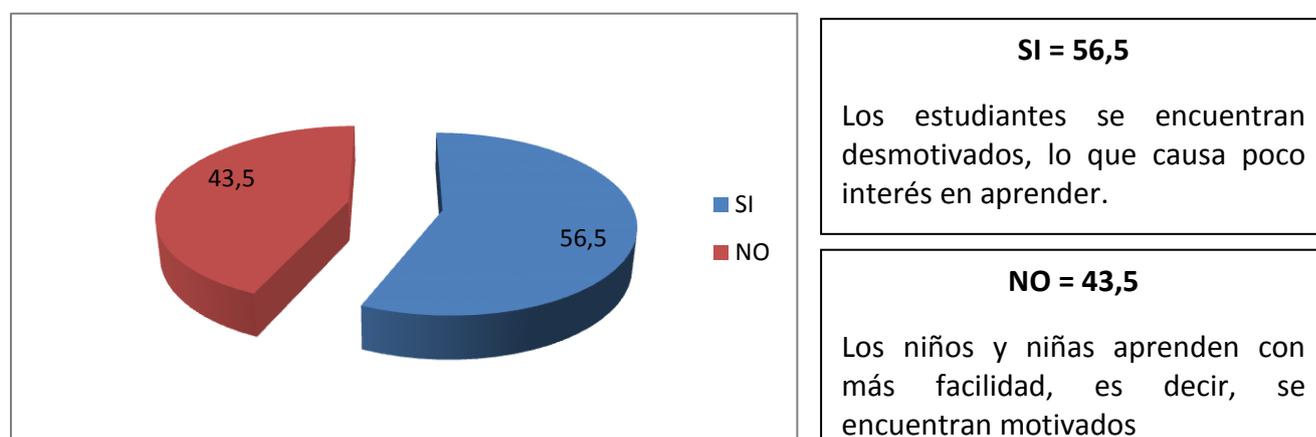
COMPROBACION DE HIPOTESIS

ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS DEL 3er AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA ERNESTO NOBOA CAAMAÑO DEL RECINTO SAN JACINTO, CANTÓN VENTANAS, PROVINCIA LOS RÍOS; DURANTE EL PERIODO LECTIVO 2010 - 2011

CUADRO GENERAL

PREGUNTAS	SI	%	NO	%	TOTAL %
1	12	60	8	40	100
2	14	70	6	30	100
3	13	65	7	35	100
4	12	60	8	40	100
5	10	50	10	50	100
6	14	70	6	30	100
7	16	80	4	20	100
8	7	35	13	65	100
9	5	25	15	75	100
10	10	50	10	50	100
TOTAL	113	56,5	87	43,5	1000

CUADRO ESTADISTICO

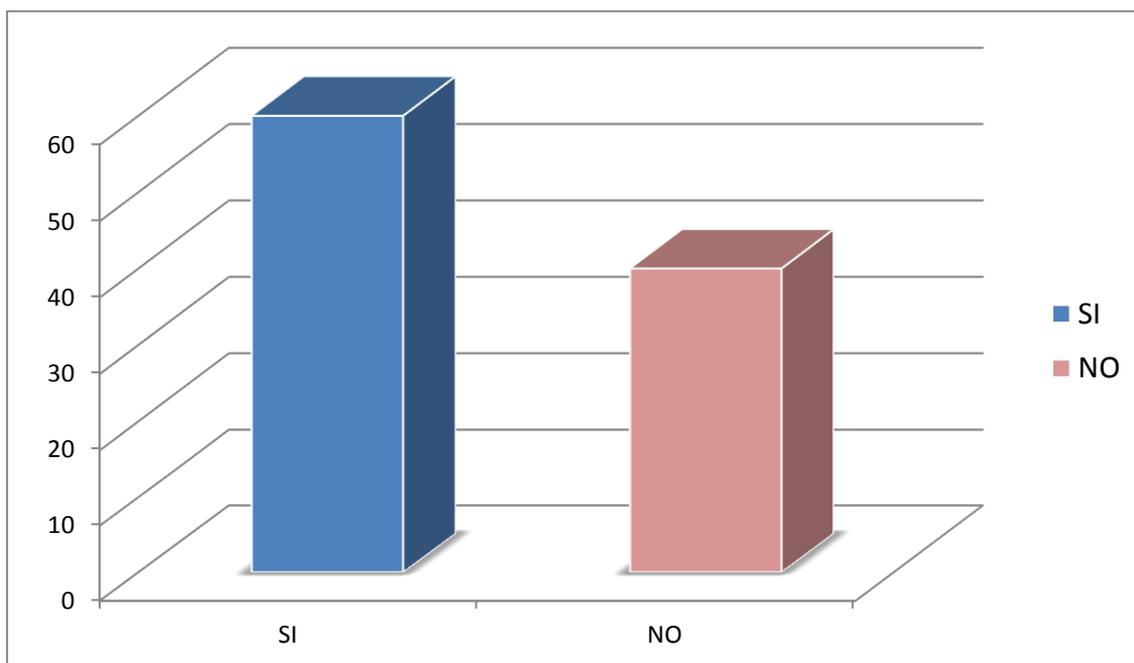


TABULACIÓN

1.- Te agrada participar en la clase? Si..... no.....

ENCUESTA	SI	%	NO	%
20	12	60	8	40

CUADRO ESTADÍSTICO



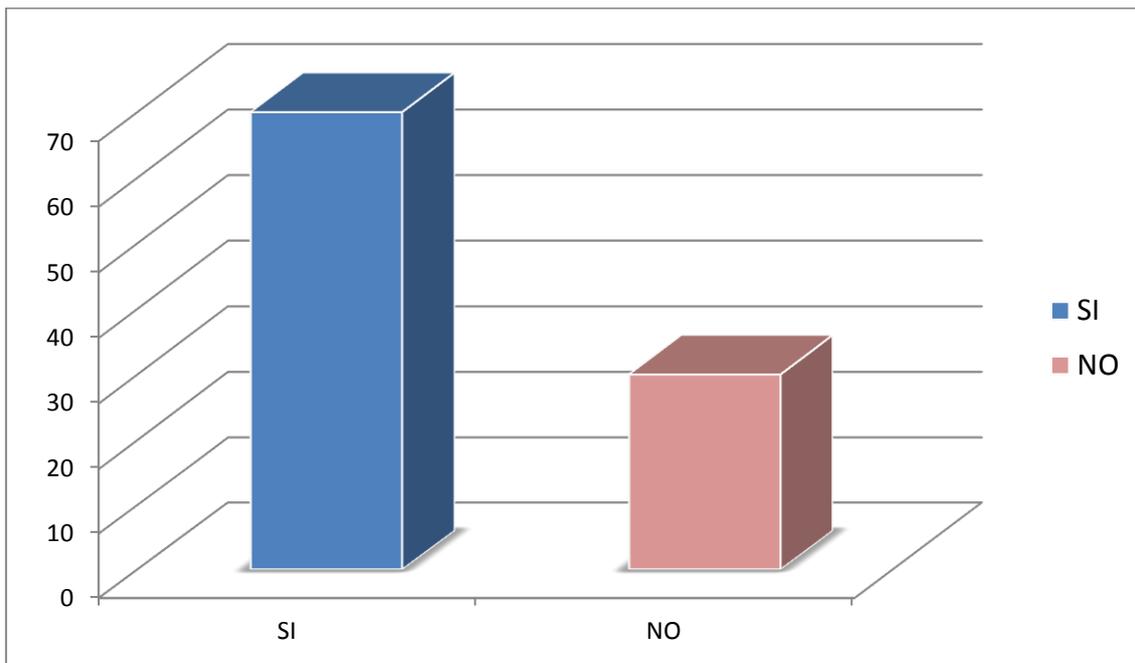
INTERPRETACIÓN

La mayoría de los estudiantes les agrada participar en clase

2. Participas en el aula solo cuando recibes un regalo? Si.... No....

ENCUESTA	SI	%	NO	%
20	14	70	6	30

CUADRO ESTADÍSTICO



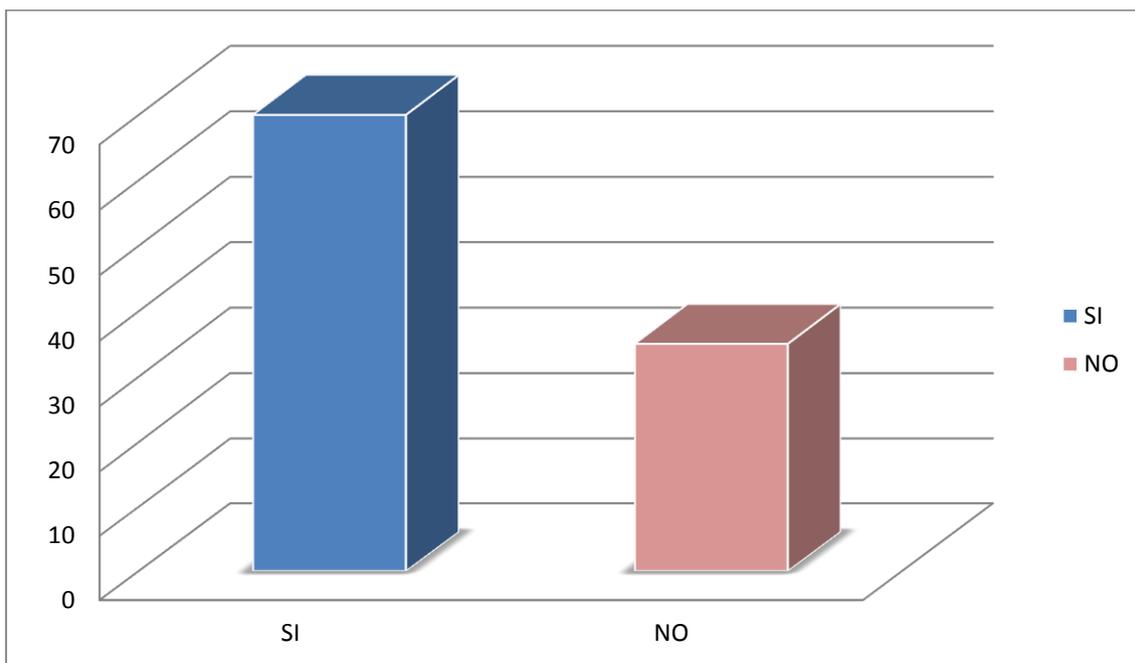
INTERPRETACIÓN

Un alto porcentaje de alumnos participan solo cuando reciben un regalo

3.- Sientes miedo al expresarte frente a tus compañeros y maestro? Si... no...

ENCUESTA	SI	%	NO	%
20	13	65	7	35

CUADRO ESTADÍSTICO



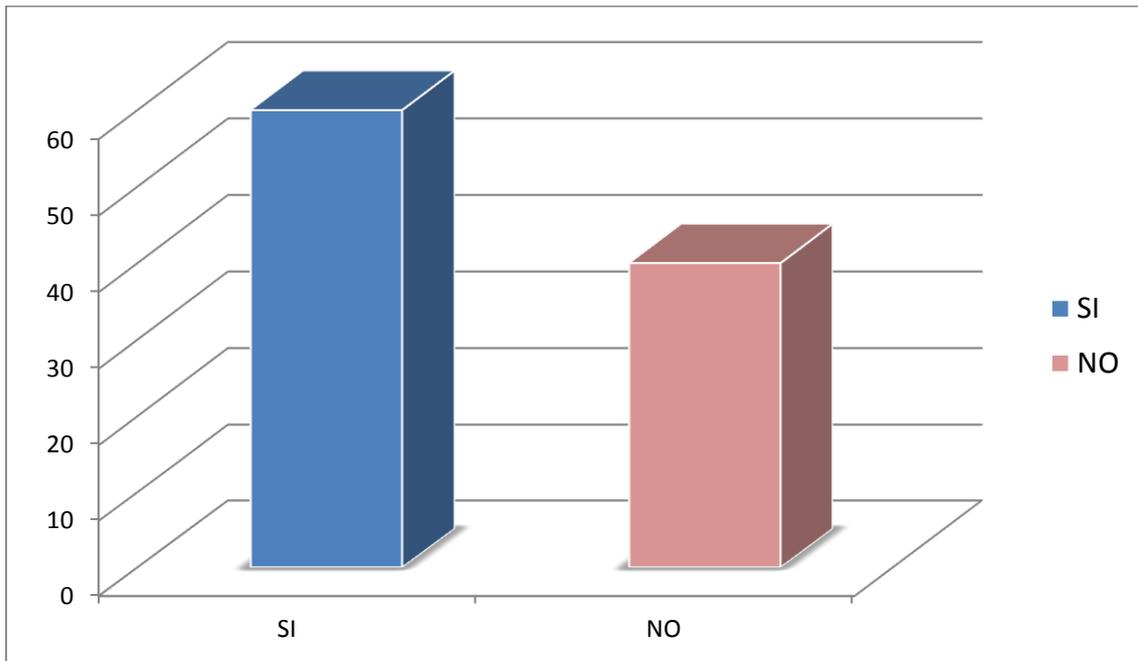
INTERPRETACIÓN

La mayoría de estudiantes sienten miedo al expresarse frente a sus compañeros y maestros

4.- Te gustan los materiales que tu maestro utiliza para el tema en estudio? Si... no...

ENCUESTA	SI	%	NO	%
20	12	60	8	40

CUADRO ESTADÍSTICOS



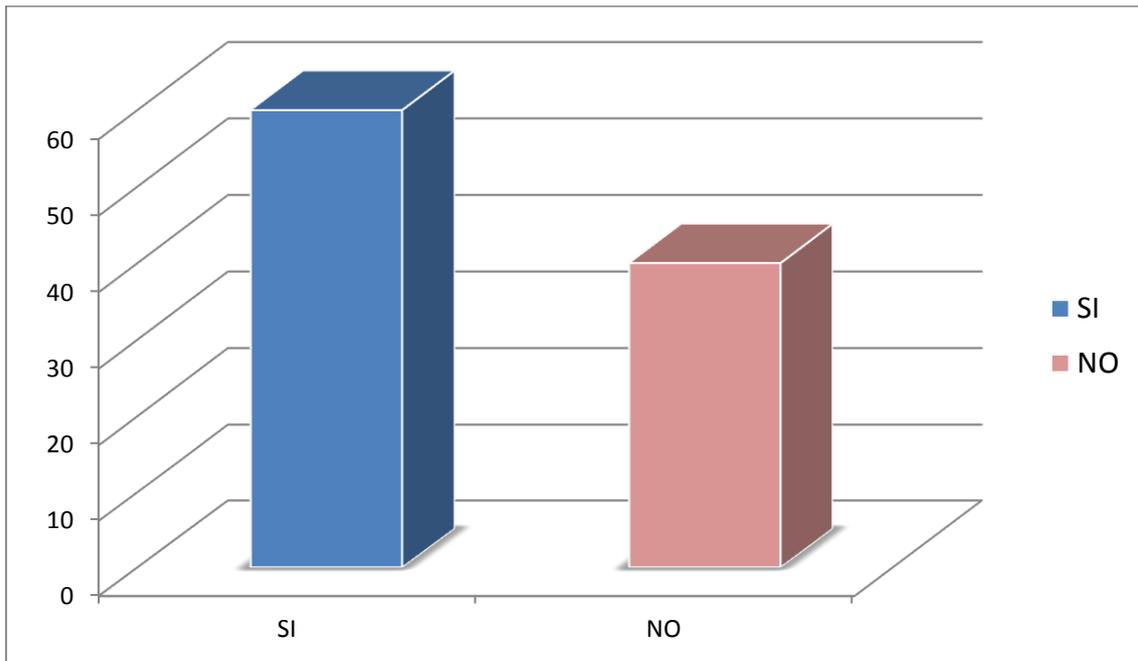
INTREPRETACIÓN

Un alto porcentaje de alumnos se sienten a gusto con el material expuesto por el profesor.

5.- Sientes que respetan tu opinión cuando participas? Si... no...

ENCUESTA	SI	%	NO	%
20	10	50	10	50

CUADRO ESTADÍSTICOS



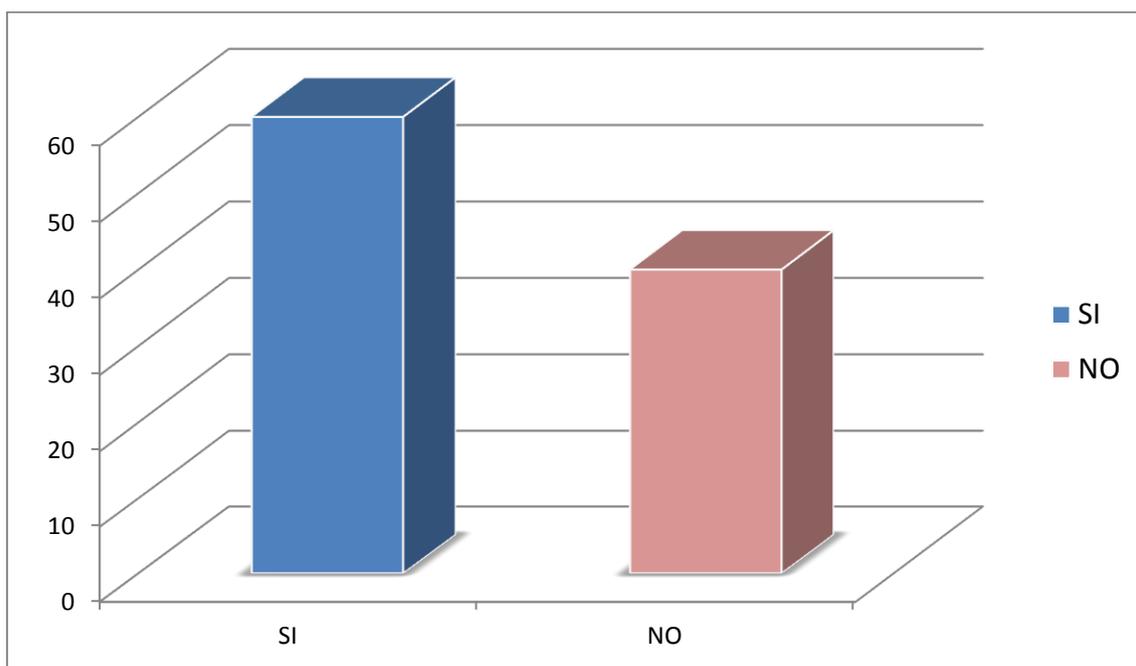
INTERPRETACIÓN

La mitad de los niños y niñas dicen que sus ideas son respetadas cuando se expresan

6.- Te sientes con buen ánimo y con fuerza para interactuar dentro y fuera del aula? Si...
no...

ENCUESTA	SI	%	NO	%
20	14	60	6	40

CUADRO ESTADÍSTICO



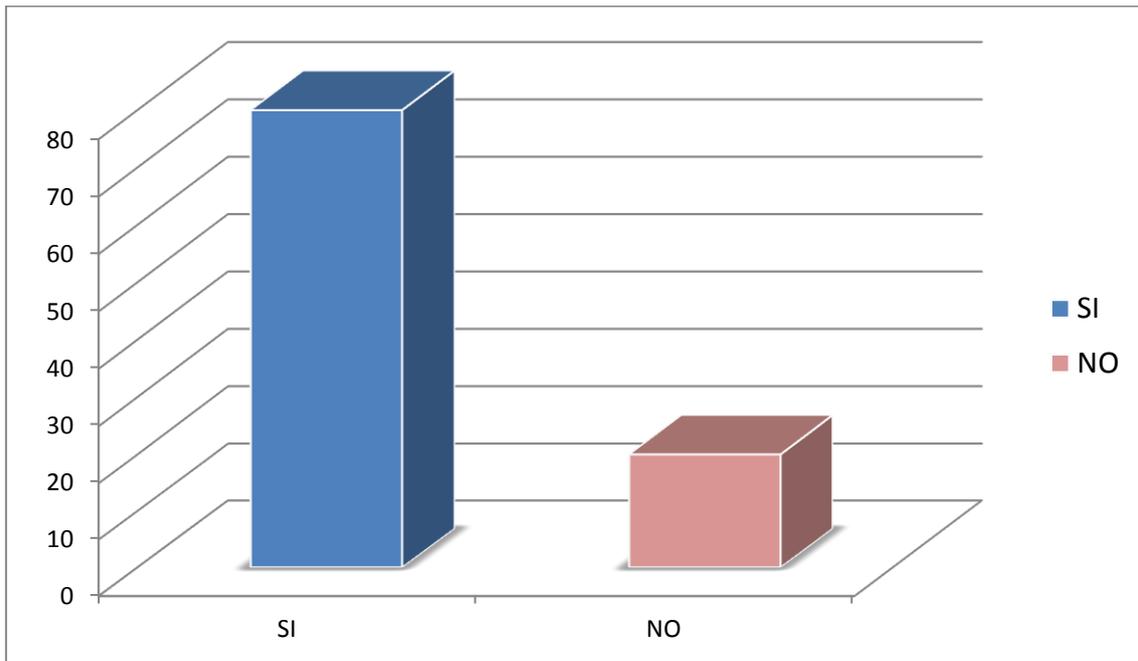
INTERPRETACIÓN

La mayor cantidad de estudiantes se sienten con las fuerzas suficientes para interactuar tanto dentro como fuera del aula.

7.-Te interesa ejecutar trabajos manuales de acorde al tema? Si... no...

ENCUESTA	SI	%	NO	%
20	16	80	4	20

CUADRO ESTADÍSTICO



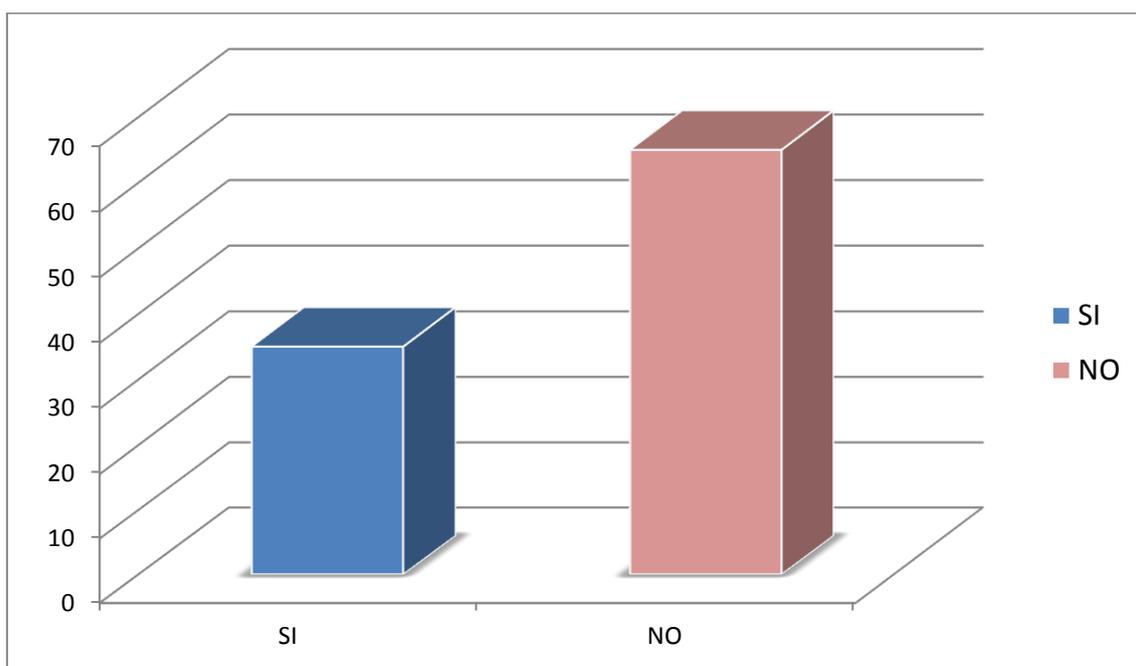
INTREPETACIÓN

La mayoría de los alumno le gusta realizar trabajos manuales.

8.- Aprendes con facilidad cuando tu maestro imparte la enseñanza? Si... no...

ENCUESTA	SI	%	NO	%
20	7	35	13	65

CUADRO ESTADÍSTICO



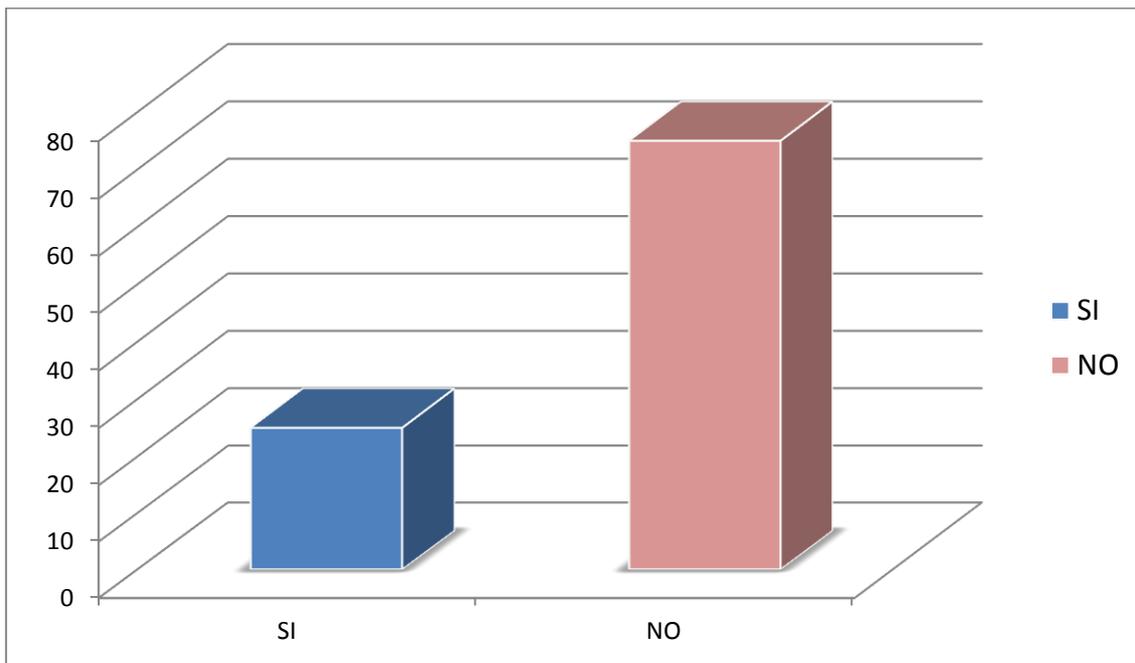
INTERPRETACIÓN

A la mayoría de los estudiantes se les hace difícil captar las ideas, conceptos u conocimiento que el docente les proporciona.

9.- Tus padres te ayudan en la tareas escolares? Si... no...

ENCUESTA	SI	%	NO	%
20	5	25	15	75

CUADRO ESTADÍSTICO



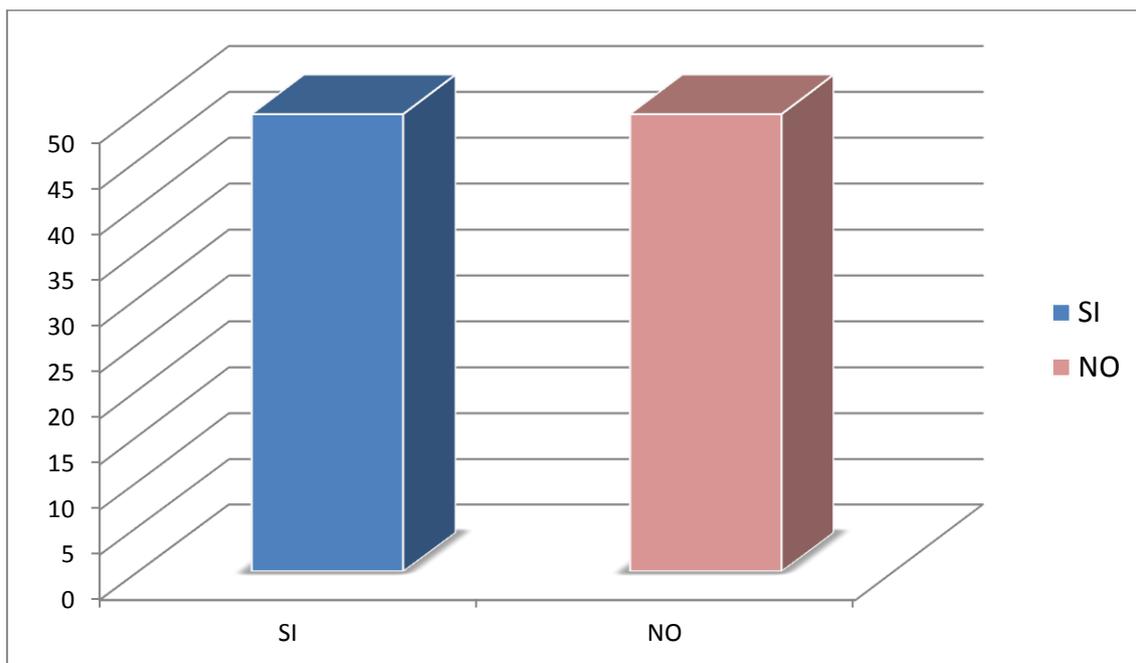
INTERPRETACIÓN

A gran parte de los estudiantes los padres no les ayudan en las tareas escolares.

10.- El ambiente en la escuela motiva a seguir aprendiendo? Si... no...

ENCUESTA	SI	%	NO	%
20	10	50	10	50

CUADRO ESTADÍSTICO



INTERPRETACIÓN

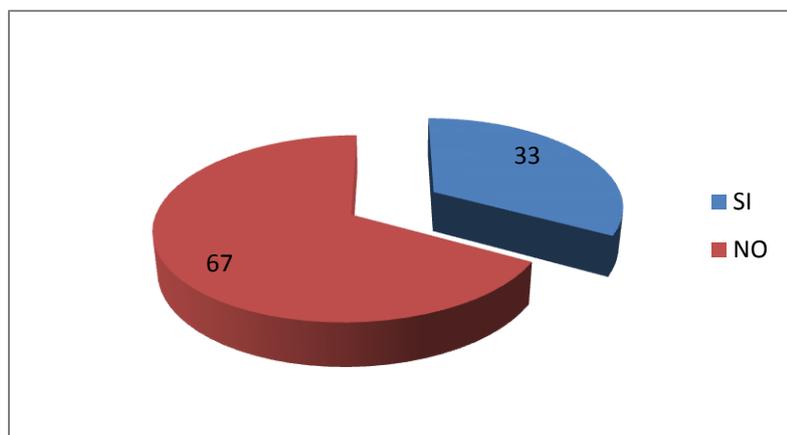
A la mitad de los alumnos dicen que si les gusta el ambiente de su escuela, y mientras que la otra mitad opina lo contrario.

GUÍA DE OBSERVACIÓN APLICADA EN UNA HORA CLASE A LOS ALUMNOS Y MAESTROS DEL 3er AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA ERNESTO NOBOA CAAMAÑO DEL RECINTO SAN JACINTO, CANTÓN VENTANAS, PROVINCIA LOS RÍOS; DURANTE EL PERIODO LECTIVO 2010 – 2011

CUADRO GENERAL

PREGUNTAS	SI	%	NO	%	TOTAL %
1	4	20	16	80	100
2	8	40	12	60	100
3	5	25	15	75	100
4	7	35	13	65	100
5	3	15	17	85	100
6	9	45	11	55	100
7	10	50	10	50	100
8	8	40	12	60	100
9	2	10	18	90	100
10	10	50	10	50	100
TOTAL	66	330	134	670	1000

CUADRO ESTADISTICO



NO = 67

La falta de motivación si influye en el proceso de Enseñanza - Aprendizaje

SI = 33

Los niños están activamente motivados y adquieren fácilmente el conocimiento

CONCLUSIONES

LUEGO DEL ANALISIS E INTERPRETACIÓN DEL TEMA QUE SE INVESTIGO A TRAVES DE LAS ENCUESTAS CONCLUIMOS QUE:

- A los niños y niñas les agrada participar en clases siempre y cuando se los premie
- Los estudiantes sienten miedo al expresarse frente a sus compañeros y maestra
- A la mayoría de los estudiantes si les agrada el material didáctico que emplea la maestra en clases.
- La motivación es indispensable en el proceso de enseñanza aprendizaje
- A los estudiantes desmotivados poco les interesa aprender
- Los padres y madres de familia no se preocupan por la tarea de sus hijos
- Los niños y niñas no se encuentran saludablemente aptos para interiorizar los conocimientos impartidos en clase
- El método que emplea el docente no está acorde al tema y al área en estudio.
- El ambiente institucional no es totalmente apropiado para el desarrollo físico e intelectual de los niños y niñas.
- El maestro en ciertas ocasiones se muestra de manera tradicional lo que dificulta el desarrollo de destrezas y habilidades de sus estudiantes.

RECOMENDACIONES

LUEGO DE LAS CONCLUSIONES DEL TEMA INVESTIGADO RECOMENDAMOS QUE:

- Incentivar a los niños y niñas a participar en clase de manera espontanea, con o sin premio.
- El maestro debe saber escuchar y respetar la opinión emitida por el estudiante haya acertado o no con la respuesta esperada.
- Los materiales que elabore el docente sean más llamativos y se acoplen al tema de estudio.
- La motivación debe estar presente en toda actividad a realizarse dentro y fuera del aula.
- Elevar la autoestima en los estudiantes desmotivados mediante charlas, sociodramas, juegos, etc.
- Inculcar mediante charlas a los Padres de Familia el valor de prestar interés en la tarea de sus hijos.
- Los padres deben interesarse por la salud física y mental de sus hijos llevándolos periódicamente al médico y tratándolos con amor y respeto.
- El docente debe emplear los métodos adecuados a las áreas y temas en estudio.
- El ambiente de la institución debe estar acondicionado de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.
- El maestro debería de estar actualizado para impartir una enseñanza de calidad, cumpliendo con su rol de mediador.

CAPITULO IV

PROPUESTA

TITULO

Fomentando la importancia de la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de juegos, métodos y técnicas.

INTRODUCCION

Durante la investigación realizada en al Esc. Fiscal mixta Ernesto Noboa y Caamaño, a través de una Guía de Observación tomada de una clase observada al maestro de Tercer Año de Básica, y Encuesta aplicada a los niños y niñas del mismo Año de Básica, detectamos que el aprendizaje no llegaba a profundidad en los estudiantes, es decir, no se producía un aprendizaje significativo y funcional.

Esto se debía a que el maestro no aplicaba en su totalidad los procesos actuales de aprendizaje, sino que usaba mucho el modo tradicionalista “en que el alumno repetía lo que el maestro decía y no podía expresar sus propias ideas”, en cuanto a los recursos utilizados por el docente a ejecutar la clase fueron llamativos para ciertos escolares aunque tenían poca relación con el tema en estudio, mientras que para los demás no tuvo el mismo valor, parecía que el tema no les interesara en absoluto.

El problema se produjo cuando el maestro al iniciar su clase no produjo interés por aprender en los niños y niñas sino que fue directo a impartir el nuevo aprendizaje, motivo por el cual la clase se volvió bastante monótona y aburrida, como todos sabemos los niños aprenden a través del juego, canto, exploración del medio y manipulación de materiales concretos. No olvidando que si aplicamos correctamente estos métodos y técnicas tendremos el resultado esperado y la satisfacción de haber cumplido con nuestro rol.

En base a los porcentajes obtenidos en los Instrumentos de Recolección de datos aplicados, quisimos ejecutar un plan de clases en el área de matemáticas con el fin de despertar en los niños y niñas la motivación deseando elevar su autoestima mediante métodos, técnicas y juegos para de esta manera llegar a ellos y así verlos interactuar motivados en el proceso de inter-aprendizaje lo que si lo logramos de seguro, nos hará sentir muy satisfechas, ya que los niños son parte de nosotras como docentes y mañana como Licenciadas en Educación Básica.

Nuestro objetivo al realizar la clase demostrativa, fue demostrar la importancia de motivar a los niños y niñas antes, durante y después del proceso de enseñanza - aprendizaje, mediante juegos, dinámicas, cantos, rondas, etc., para hacer duradero y permanente el conocimientos adquirido en los educandos de la Esc. Ernesto Noboa y Caamaño.

Por lo tanto nuestra propuesta es aplicar la motivación en todas las áreas de aprendizaje sean curricular o extra curricular ya que es indispensable en toda actividad humana.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Fomentar en los niños, niñas y maestro la importancia de la Motivación en el Proceso de enseñanza aprendizaje mediante: juegos, métodos y técnicas que permitan obtener aprendizajes significativos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Aplicar métodos y técnicas acordes con el tema en estudio.
- Incentivar a los niños a participar en la clase mediante juegos relacionados con el tema.

DESARROLLO

Como hemos dicho anteriormente La Motivación es un elemento importante al momento de impartir un nuevo conocimiento, por esta razón debemos aplicar la motivación en cada una de las áreas de estudio (Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Entorno Natural, etc.).

Para tener una visión más amplia de lo que estamos mencionando hemos decidido realizar una clase demostrativa en el área de Matemática, con el Tema **“Conociendo el Valor Posicional de los números (Centena)”**, siendo nuestra finalidad despertar la motivación en el docente, niños y niñas de la institución donde se nos permitió aplicar nuestro proyecto de tesis.

Conociendo que el área de Matemática tiene varios métodos como: Solución de Problemas, Heurístico, etc. El método que aplicamos al ejecutar nuestra clase demostrativa fue el Método Heurístico” porque es el que es el arte de inventar, descubrir y de ejercitar en el estudiante la actividad de crear y descubrir que es la esencia del método heurístico, el cual contiene los siguientes pasos: descripción exploración experimental, comparación, abstracción y generalización.

- Descripción.-. consiste en observar la realidad y manifestar una necesidad cuya solución conlleve al conocimiento de un contenido
- Exploración experimental.- mediante la interrogación se propicia actividades libres y dirigidas que permitan obtener posibles soluciones
- Comparación.- el alumno relaciona procedimientos empleados y resultados obtenidos siguiendo un orden lógico de ejecución.
- Abstracción.- identifica mentalmente los procedimientos y resultados semejantes
- Generalización.- se formulan conceptos simples y juicios generales.

Dentro del método Heurístico aplicamos la Técnica de Lluvia de Ideas, ya que esta se genera en un trabajo intelectual, que permita la interacción de un número reducido de

participantes, pero en el campo educativo es aplicable también en el grupo de clase. Consiste en que el grupo es una situación de confianza, libertad e informalidad sea capaz de “pensar en alta voz” sobre un tema determinado. Aportan criterios, opiniones y soluciones variadas sin temor al absurdo o a la incongruencia. Permite una absoluta libertad de expresión. Esta técnica tiene como objetivos:

- Explorar los prerrequisitos básicos que tienen los estudiantes para la composición de nuevas ideas.
- Establecer los esquemas conceptuales de partida en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Poner en crisis los esquemas conceptuales de partida
- Desarrollar la capacidad creadora.
- Promover la búsqueda de nuevas soluciones
- Desarrollar el pensamiento divergente, base de la creatividad.
- Fomentar la imaginación, dando preferencia a la cantidad, la producción, la espontaneidad sin dar relevancia en un comienzo al contenido.

Por lo tanto nosotras recomendamos:

- Estimular a la participación de la mayoría de los niños y niñas.
- Poner énfasis en los tímidos
- Registrar todas las opiniones indiscriminadamente
- Comentar las ideas entre los mismos alumnos a fin de que lleguen a un equilibrio frente a la crisis de los esquemas conceptuales de partida.
- No crear un ambiente de tensión y competencia
- No discriminar negativamente opiniones no relevantes.
- Evitar polemizar contra un criterio

Motivando al alumnado antes durante y aun después de la interacción e intercambio de conocimiento obtendremos un aprendizaje significativo, es decir, que lo usaran en su diario vivir en el contexto que le rodea.

EVIDENCIA DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

EVIDENCIA DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

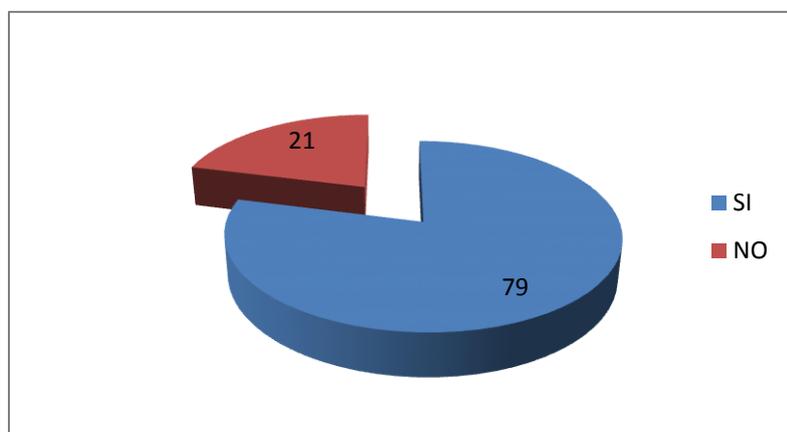
RESULTADOS DE LA APLICACIÓN

ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS DEL 3er AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA ERNESTO NOBOA CAAMAÑO DEL RECINTO SAN JACINTO, CANTÓN VENTANAS, PROVINCIA LOS RÍOS; DURANTE EL PERIODO LECTIVO 2010 - 2011

CUADRO GENERAL

PREGUNTAS	SI	%	NO	%	TOTAL %
1	20	100	0	0	100
2	0	0	20	100	100
3	5	25	15	75	100
4	20	100	0	0	100
5	20	100	0	0	100
6	20	100	0	0	100
7	20	100	0	0	100
8	18	90	2	10	100
9	15	75	5	25	100
10	20	100	0	0	100
TOTAL	158	790	42	210	1000

CUADRO ESTADISTICO



SI = 79

Los niños y niñas aprenden con más facilidad, es decir, se encuentran motivados

NO = 21

Los estudiantes se encuentran desmotivados, lo que causa poco interés en aprender.



**ESCUELA FISCAL MIXTA
ERNESTO NOBOA Y CAAMAÑO**

VENTANAS – LOS RÍOS

San Jacinto, 11 de enero del 2011

CERTIFICACIÓN

Yo, Paulina Cabrera Valverde, Directora de la Esc. Ernesto Noboa y Caamaño, ubicada en el Recinto San Jacinto del Cantón Ventanas, Provincia Los Ríos, **Certifico**, que las estudiantes universitarias Gabriela Bustamante Barragán y Bexi Gavilánez Moreno expusieron su Propuesta de la Tesis dando una Clase Demostrativa en el Área de Matemática con el tema “Conociendo el Valor posicional de los números, las centenas”, en la cual utilizaron materiales del medio, láminas, etc.

Documento que extiendo para que las interesadas le den el uso que estimen conveniente.

ATENTEMENTE

Escuela Fiscal Mixta
Paulina Cabrera Valverde
Ernesto Noboa y Caamaño
Rec. San Jacinto

Lcda. Paulina Cabrera

DIRECTORA DEL PLANTEL

RECURSOS

Talentos Humanos

Docentes

Estudiantes

Equipo de investigación

Director de tesis

RECURSOS TECNICOS

Observación directa > Guía de observación directa

Revistas

Folletos

RECURSOS TECNOLÓGICOS

Internet

Cámara Digital

Computadora

Impresora

Recursos Materiales

Papeles

Esferográfica

PRESUPUESTO

ORDEN	CANTIDAD	DETALLE	V. UNITARIO	V. TOTAL
1	600	Hojas A4, 75g	0.03	18,00
2	4	Anillados	1,50	6,00
3	4	Empastados	7,00	28,00
4	32	Internet	1,00	32,00
5	32	Fotografías	0,55	22,00
6	100	Fotocopias	0,03	3,00
7	300	Impresiones	0,40	120,00
8	8	Transporte	1,50	12,00
9	5	Materiales	4,00	20,00
10	4	Imprevistos	2,50	10,00
Total				271,00

Son doscientos sesenta y dos dólares norteamericanos

Financiamiento: Cofinanciado por el equipo de investigación.

CRONOGRAMA

AÑO	2010							2011	
MESES	MAY	JUN	JUL	AGOS	SEPT	OCT	DIC	ENE	FEB
Elaboración de Tesis	X	X							
Presentación y aprobación de la Tesis al H. Consejo Directivo		X	X						
Aplicación de los instrumentos de investigación				X					
Análisis e interpretación de los resultados				X					
Elaboración del primer borrador					X				
Analizar Recomendaciones emitidas por los pares académicos							X		
Realizar Marco Teórico, Instrumento de Recolección, Estrategias Metodológicas							X		
Revisión de Estrategias Metodológicas, análisis e interpretación de los resultados.								X	
Propuesta y aplicación								X	
Organización total del Trabajo								X	
Entrega de borradores para la Pre - defensa									X

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D. P. (1973). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. Págs. 211-239.

Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México.

Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona.

Caballero Sahelices. (2003). La progresividad del aprendizaje significativo de conceptos. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 de septiembre.

Galagovsky, L. R. (2004). Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte 1. El modelo teórico. Enseñanza de las Ciencias, vol. 22, n° 2, págs. 229-240. Gowin, D. B. (1981). Educating. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. 210 págs.

Greca, I. Mª y Moreira, M. A. (2002). Além da detecção de modelos mentais dos estudantes: umapropost representacional integradora. Investigações em Ensino de Ciências, vol. 7, n° 1 (2). <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>.

Johnson-Laird, P. (1983). Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness. Harvard University Press. Cambridge. Johnson-Laird, P. N. (1996). Images, Models and Propositional Representations. pp. 90-127. En De Vega, M;

Intons-Peterson, M. J.; Johnson-Laird, P. N.; Denis, M. y Marschark, M. Models of Visuospatial Cognition. Oxford. University Press. 230 p.

Moreira M. A. y Greca, I. Mª. (2003). Cambio Conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo. Ciência&Educação, vol. 9, n° 2, págs. 301-315.

Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje Significativa: un concejito subyacente. En M.A. Moreira, C. Caballero Sahelices y M.L. Rodríguez Palmero, Eds. Actas del II Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Servicio de Publicaciones. Universidad de Burgos. Págs. 19-44. Moreira, M. A. (2000 a). Aprendizaje Significativo: teoría y práctica. Ed. Visor. Madrid.

Moreira, M. A. (2000 b). Aprendizaje significativo crítico. Atas do III Encontro Internacional de Aprendizagem Significativa. Peniche. Portugal, págs. 33/45. (Traducción de Ileana Greca).

Moreira, M. A. (2002). A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. Investigações em Ensino de Ciências, vol. 7, n° 1 (1). <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>.

Novak, J. D. (1988). Teoría y práctica de la educación. Ed. Alianza Universidad.

Novak. J. D. (1998). Learning, Creating and Using Knowledge. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey. 251 págs.

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

Rodríguez Palmero, M. L. (2003 a). Aprendizaje significativo e interacción personal. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 de septiembre.

Rodríguez Palmero, M. L. (2003 b). Modelos mentales de célula: una aproximación a su tipificación con estudiantes de COU. Servicio de Publicaciones. Universidad de La Laguna.

Rodríguez Palmero, M. L. y Moreira, M. A. (2002 a). La Teoría de los Campos Conceptuales de Gérard Vergnaud. Actas del PIDEDEC, n° 4. UFRGS. Porto Alegre.

Rodríguez Palmero, M. L. y Moreira, M. A. (2002 b). Modelos mentales vs esquemas de célula. *Investigações em Ensino de Ciências*, vol 7, nº 1. Porto Alegre.

Rodríguez Palmero, M. L.; Marrero Acosta, J. y Moreira, M. A. (2001). La Teoría de los Modelos Mentales de Johnson-Laird y sus principios: una aplicación con modelos mentales de célula en estudiantes del Curso de Orientación Universitaria. *Investigações em Ensino de Ciências*, vol 6, nº 3. Porto Alegre.

Vergnaud, G. (1983). Multiplicative structures. In Lesh, R. and Landau, M. (Eds.) *Acquisition of Mathematics Concepts and Processes*. New York: Academic Press Inc. pp. 127-174.

Vergnaud, G. (1996). Education: the best part of Piaget's heritage. *Swiss Journal of Psychology*, 55(2/3): 112- 118.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10 (23): 133-170.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Paidós. Barcelona.

Anexo

Encuesta aplicada a los estudiantes del Tercer año de Educación Básica de la escuela Ernesto Noboa Caamaño del Recinto San Jacinto, Cantón Ventanas, Provincia Los Ríos

1.- Te agrada participar en la clase?

Si no

2.- Participas en el aula solo cuando recibes un regalo?

Si no

3.- Sientes miedo al expresarte frente a tus compañeros y maestro?

Si no

4.- Te gustan los materiales que tu maestro utiliza en el tema a tratar?

Si no

5.- Sientes que respetan tu opinión cuando participas?

Si no

6.- Te sientes con buen ánimo y con fuerza para interactuar dentro y fuera del aula?

Si no

7.-Te interesa ejecutar trabajos manuales de acorde al tema?

Si no

8.- Aprendes con facilidad cuando tu maestro imparte la enseñanza?

Si no

9.- Tus padres te ayudan en la tareas escolares?

Si no

10.- El ambiente en la escuela te motiva a seguir aprendiendo?

Si no

Guía de Observación aplicada a los maestros del Tercer año de Educación Básica de la Esc. Ernesto Noboa Caamaño, del Recinto San Jacinto, Cantón Ventanas, Provincia Los Ríos

1.- Los niños y niñas participan activamente en el aula?

% %

2.- El material que usa el docente en el proceso de enseñanza sirve como eje motivador?

% %

3.- En los niños y niñas se refleja una motivación intrínseca

% %

4.- El método que emplea el docente es el apropiado para despertar la motivación en el estudiante?

% %

5.- El niño (a) tiene facilidad de palabras para expresarse frente a sus compañeros?

% %

6.- Los alumnos se ven saludables en los momentos de adquirir los conocimientos?

% %

7.- El alumnado tiene desarrollada las destrezas acorde a su edad?

% %

8.- El maestro sabe de técnicas y métodos aptos para elevar y mantener la motivación?

% %

9.- Los padres cooperan en la motivación de sus hijos?

% %

10.- El ambiente de la Esc. es el indicado para fortalecer la motivación de los educando?

% %

Encuesta aplicada a los estudiantes del Tercer año de Educación Básica de la escuela Ernesto Noboa Caamaño del Recinto San Jacinto, Cantón Ventanas, Provincia Los Ríos; después de haber ejecutado la Clase demostrativa, en el área de Matemática con el tema “Conociendo el Valor Posicional de los números (las centenas)”

1.- Te agrado participar en la clase?

Si no

2.- Te sentiste triste porque no recibiste un regalo?

Si no

3.- Sentiste miedo al expresarte frente a tus compañeros y maestro?

Si no

4.- Te gustaron los materiales que el maestro utilizó en la clase?

Si no

5.- Sientes que respetaron tu opinión cuando participaste?

Si no

6.- Te sientes con buen ánimo y con fuerza para interactuar dentro y fuera del aula?

Si no

7.-Te gusto realizar trabajos manuales de acorde al tema?

Si no

8.- Aprendiste con facilidad cuando el maestro impartió la enseñanza?

Si no

9.- Crees que tus padres te ayudan en la tareas escolares?

Si no

10.- El ambiente que sentiste en la escuela te motiva a seguir aprendiendo?

Si no

ESCUELA
ERNESTO NOBOA Y CAAMAÑO”
Nomina De Los Estudiantes Del 3^{er} De Básica

VARONES

Vinces Bajaña Cinthia

ArbelaeJama Antony

Aguirre Nathaly

Coronel Duarte Vinicio

González Villavicencio Wilson

Troya Alexander

Vinces Miranda Jefferson

Rosero francisco

Flores Jorge Leonel

Flores Jorge Emanuel

Olvera Liniker

Valenzuela Veas Gabriel

Sánchez Danifer

Santos Derian

MUEJERES

Elizondo Vera Génesis

Elizondo Cerezo Jennifer

Monserrate Quiroz Flor

Zarate Monserrate Karla

Barragán Nayi

Poveda Verónica

Álava Miriam

PLAN DE LECCIÓN

Datos Informativos.-

Institución: Esc. Ernesto Noboa y Caamaño

Área: Matemática

Tema: Conociendo el valor posicional de los números

Año de Básica: 3^{ero}

Tiempo: 45 minutos

CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<p>Conceptual Las Centenas</p> <p>Procedimental Ubicar correctamente los números para que se conviertan en centena. Reconocer y leer el valor de los números ubicados en la centena (centenas puras).</p> <p>Actitudinal Aplicación del nuevo conocimiento en los problemas básicos de la vida diaria.</p>	<p>Pre – requisitos Jugar a las unidades y las centenas</p> <p>Esquema Conceptual de Partida Lea las siguientes cantidades (200, 345, 951, 286, etc.)</p> <p>Construcción del Conocimiento Observar el cartel Describir el contenido de lo observado Conversar sobre lo observado Mencionar como se llama el tercer espacio, según la tabla de valor posicional Manipular el material de apoyo (ábaco) Ubicar las centenas puras Leer las centenas puras Establecer semejanzas y diferencias entre las centenas, las decenas y las unidades Reconocer el valor de cada número según su posición Determinar su concepto</p> <p>Transferencia del Conocimiento Escribir y leer correctamente las cantidades dictadas</p>	<p>Cartel Abaco Tarjetas Texto Colores</p>	<p>Realizar la evaluación del texto. Contestar las preguntas de la Encuesta</p>

FOTOGRAFÍAS

Toma de Encuesta



Presentación del Cartel



Manipulando materiales



Observación y descripción de los materiales



Utilización del material de apoyo



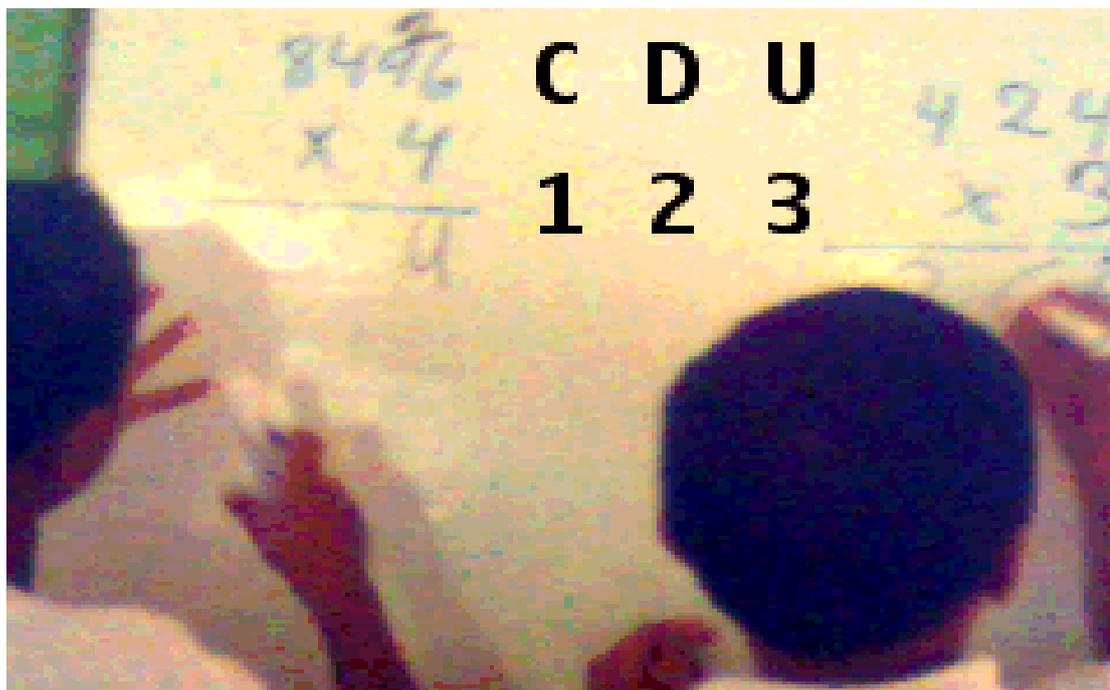
Ubicación de cantidades de centenas



Lectura de cantidades ubicadas en el ábaco



Demostrando lo aprendido



Despedida de las maestras practicas

