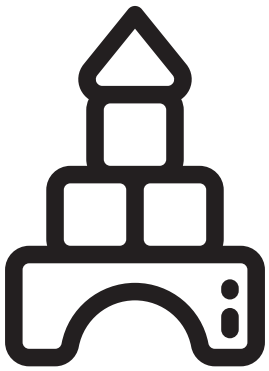
EDUCACIÓN ESCOLAR

MARTA GRÀCIA
PILAR SANLORIEN
M. TERESA SEGUÉS

MOTIVACIÓN, AFECTOS Y RELACIONES EN EL AULA INCLUSIVA



EDITORIAL UOC

20 h

Motivación, afectos y relaciones en el aula inclusiva

Marta Gràcia
Pilar Sanlorien
M. Teresa Segués

EDITORIAL UOC

Director de la colección Manuales (Educación Escolar): Rosa Mayordomo, Toni Badia y Llorens Andreu

Diseño de la colección: Editorial UOC
Diseño de la cubierta: Natàlia Serrano

Primera edición en lengua castellana: marzo 2017
Primera edición en formato digital: abril 2017

© Marta Gràcia, Pilar Sanlorien, M. Teresa Segués, del texto

© Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SL) de esta edición, 2017
Rambla del Poblenou, 156
08018 Barcelona
http://www.editorialuoc.com

Realización editorial: Oberta UOC Publishing, SL
Maquetación: Natàlia Serrano

ISBN: 978-84-9116-656-6

Ninguna parte de esta publicación, incluyendo el diseño general y de la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación, de fotocopia o por otros métodos, sin la autorización previa por escrito de los titulares del *copyright*.

Marta Gràcia
Doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona (UB). Profesora titular de la UB. Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Coordinadora del grupo de investigación interuniversitario Comunicación, Lengua Oral y Diversidad (CLOD). Investigadora principal de un proyecto de investigación competitivo sobre mejora de la formación inicial de los maestros en relación con la competencia lingüística financiado por la Generalitat de Catalunya y de un proyecto competitivo sobre los sistemas de apoyo a la toma de decisiones docentes sobre la competencia lingüística financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Profesora colaboradora en la UOC.

Pilar Sanlorien
Licenciada en Psicología. Máster en Intervención psicopedagógica y asesoramiento curricular. Ha trabajado en un equipo de asesoramiento psicopedagógico (EAP) del Departamento de Enseñanza. Actualmente es miembro de un Centro de Recursos Educativos para alumnos con Trastornos del Desarrollo y la Conducta (CRETDiC) del mismo Departamento de Enseñanza. Ha colaborado con el ICE de la Universidad de Barcelona como formadora del profesorado, así como en las actividades de formación permanente del propio Departamento de Enseñanza. Tiene la habilitación como mediadora familiar por el Colegio de Psicólogos de Cataluña. Ha ejercido cargos de dirección en servicios educativos, así como la práctica privada en psicología. Profesora colaboradora en la UOC.

M. Teresa Segués
Doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona (UB). Profesora agregada de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado sobre Atención a la Diversidad (GRAD). Miembro del grupo de formadores sobre Educación inclusiva, cooperación entre alumnos y colaboración entre profesores, de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (GRAD-CIFE). Profesora colaboradora en la UOC.

Índice

Introducción 11

Capítulo I. La respuesta educativa a la diversidad en la escuela inclusiva y los procesos de construcción de significado y atribución de sentido 13
Introducción 13
1. La respuesta educativa en la institución escolar: la atención a la diversidad y la escuela inclusiva 14
1.1. Educación inclusiva y atención a la diversidad 14
1.2. Dimensiones y naturaleza de la inclusión educativa 17
1.3. La concepción interaccionista de las diferencias individuales 21
1.4. La enseñanza adaptativa como instrumento para una educación inclusiva 23
1.5. El principio del diseño universal 26
2. El aprendizaje escolar como proceso de construcción de significados y de sentidos 29
3. El aprendizaje escolar: factores motivacionales, afectivos y emocionales 32
3.1. Autoconcepto y autoestima 32
3.2. Las atribuciones y las expectativas 36
3.3. La motivación 37
3.4. Las representaciones y las expectativas mutuas 39
4. El aprendizaje escolar como proceso inseparable de la enseñanza en el marco de la escuela: la ayuda educativa ajustada 41
Bibliografía 44

Capítulo II. Factores motivacionales, afectivos y relacionales implicados en el aprendizaje escolar 47
Introducción 47

1. La construcción de significados, la atribución de sentido y la disponibilidad para aprender 50
2. Los componentes motivacionales 56
2.1. Algunas consideraciones respecto a la motivación en entornos educativos 56
2.2. Motivación intrínseca y extrínseca 63
2.3. Las metas y las expectativas para lograrlas 72
2.4. El *engagement* o la implicación, ¿más allá de la motivación?... 75
3. Componentes afectivos 78
3.1. El autoconcepto, la autoestima y los "yo posibles" 79
3.2. Atribuciones causales y patrones atribucionales 90
3.3. Emoción y aprendizaje 94
4. Componentes relacionales 109
4.1. Representaciones mutuas 109
4.2. Expectativas 112
Bibliografía 117

Capítulo III. Factores relacionales que intervienen en el aprendizaje escolar (I). La interacción profesor-alumno y la influencia educativa 123
Introducción 123
1. La intervención educativa y el ajuste de la ayuda como respuesta educativa a la diversidad del alumnado 127
2. El diseño de situaciones y actividades educativas favorecedoras de la inclusión 132
3. La interacción entre profesores y alumnos y los mecanismos de influencia educativa 138
3.1. La cesión y el traspaso progresivo del control y de la responsabilidad del maestro hacia el aprendiz 140
3.2. La construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre un maestro y un aprendiz 142
4. Intervención educativa y estrategias de aprendizaje. Enseñar a ser estratégico y aprendiz autónomo 147
5. Intervención educativa y optimización de los aspectos afectivo-emocionales y motivacionales relacionados con el aprendizaje 157

6. La interacción profesor-alumnos y la evaluación de los aprendizajes ... 162
Bibliografía ... 172

Capítulo IV. Factores relacionales que intervienen en el aprendizaje escolar (II). El aprendizaje cooperativo como estrategia de atención a la diversidad ... 177
Introducción ... 177
1. El aprendizaje entre iguales y el aprendizaje cooperativo como estrategias para atender a la diversidad ... 178
2. Procesos interpsicológicos responsables de la construcción del conocimiento en situaciones cooperativas ... 184
2.1. La existencia de puntos de vista moderadamente divergentes: el conflicto cognitivo, el conflicto sociocognitivo y las controversias conceptuales ... 185
2.2. La regulación mutua a través del lenguaje y la construcción de nuevo conocimiento ... 188
3. Aprendizaje cooperativo y atribución de sentido ... 198
4. Factores que modulan la construcción del conocimiento en el aprendizaje cooperativo ... 200
4.1. Características de los alumnos y de los equipos de aprendizaje cooperativo ... 200
4.2. Las características de las tareas y/o contenidos ... 204
4.3. La actuación docente ... 206
5. Una propuesta para llevar al aula el aprendizaje cooperativo: el programa Cooperar para aprender / aprender a cooperar ... 208
5.1. Ámbito A. La cohesión de grupo y el clima de aula ... 210
5.2. Ámbito B. El trabajo en equipo como recurso ... 214
5.3. Ámbito C. El aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar ... 217
Bibliografía ... 222

Introducción

Este libro pretende profundizar en los elementos y naturaleza de la inclusión educativa, así como plantear una visión general de la relevancia de los factores afectivos, relacionales, emocionales y motivacionales en el aprendizaje escolar. El marco de referencia que se adoptará se fundamenta en una concepción constructivista del aprendizaje escolar de orientación sociocultural. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido, y la influencia educativa como la guía y la ayuda que el alumno necesita para llevar a cabo esta construcción de conocimientos. La influencia educativa puede ser ejercida por los profesores y por los alumnos. Mediante la influencia educativa, se quiere atender a la diversidad del alumnado y promover la educación inclusiva.

Se estructura en torno a cuatro apartados. En el primer apartado se introduce el concepto de inclusión educativa, en el marco de una determinada manera de entender las diferencias individuales que lleva a plantear una determinada respuesta educativa en términos de enseñanza adaptativa. A continuación, se presenta una determinada manera de entender el aprendizaje como una construcción de significados y atribución de sentido. En el tercer apartado, se plantea una visión general de los factores afectivos, relacionales, emocionales y motivacionales presentes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje escolar, así como su relevancia para promover la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos. Finalmente, el último apartado pretende ser una introducción al concepto de ayuda educativa, tanto de aquella que proviene del profesor como de la que tiene lugar en las situaciones de aprendizaje entre iguales.

En el segundo capítulo se hace una profundización de los factores motivacionales y afectivos que guardan una relación directa con el aprendizaje para que este tenga un significado para el estudiante y le pueda atribuir sentido. Estos factores se presentan en dos dimensiones, que se describen como variables intra e interpsicológicas. Dentro de las primeras, se hace un desglose y se hablará de los componentes afectivos (autoconcepto y emociones) y de los componentes motivacionales. En estos últimos, se va viendo el concepto de motivación y cómo los patrones atribucionales y las metas

tienen un papel relevante en el impulso motivacional. Se introduce el concepto de *engagement* (o implicación) como un constructo más complejo que el de la propia motivación. En cuanto a las variables interpersonales, se habla de aquellos componentes relacionales que tienen una incidencia directa en el aprendizaje en el contexto escolar, como por ejemplo las representaciones mutuas tanto entre iguales como en la relación con el docente. Para finalizar, se aborda el tema del papel de las expectativas generadas también en este contexto y que tienen un peso específico y relevante hacia el aprendizaje.

En el capítulo 3 se profundiza en los factores relacionales que intervienen en el aprendizaje escolar, y centra su atención en la interacción entre profesor y alumnos y los procesos de influencia educativa. Se estructura en torno a seis apartados. En el primero, se profundiza sobre el concepto de influencia educativa, de ajuste de la ayuda y de enseñanza adaptativa como estrategia para atender la diversidad en el aula. En el segundo, se dan criterios y orientaciones válidas para la reflexión, el análisis y el diseño de situaciones y actividades educativas favorecedoras de la atención a la diversidad. En el tercer apartado, se profundiza en los mecanismos de influencia educativa y su funcionamiento. En los apartados 4 y 5 de este capítulo se aborda la influencia educativa orientada al aprendizaje de un pensamiento estratégico y autorregulado del alumno y a la optimización de los aspectos socioafectivos y motivacionales implicados en el aprendizaje, respectivamente. Cerraremos este capítulo con un último apartado dirigido a la evaluación y el papel decisivo que juega en el aprendizaje del pensamiento estratégico y autorregulado y en la motivación y el esfuerzo que puede hacer el alumno para aprender.

El cuarto y último capítulo se centra en los factores relacionales que intervienen en el aprendizaje escolar, y centra su contenido en el aprendizaje cooperativo como recurso para atender la diversidad. Se estructura en torno a tres apartados: en el primero se explica la potencialidad educativa del aprendizaje entre iguales en general, y del aprendizaje cooperativo en particular. A continuación, se tratan los procesos interpsicológicos responsables de la influencia educativa en la interacción entre iguales, y los factores vinculados al contexto del aula que los pueden modular. En el tercer apartado, se presenta el programa Cooperar para aprender / aprender a cooperar, elaborado por el Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD, UVIC-UCC), que proporciona diferentes herramientas pedagógicas para que el profesorado de los centros pueda enseñar a los alumnos a aprender a cooperar en equipos.

Capítulo I

La respuesta educativa a la diversidad en la escuela inclusiva y los procesos de construcción de significado y atribución de sentido

Introducción

Este primer capítulo pretende profundizar en los elementos y naturaleza de la inclusión educativa, así como plantear una visión general de la relevancia de los factores afectivos, relacionales, emocionales y motivacionales en el aprendizaje escolar. El marco de referencia que se adoptará para presentar estos contenidos se fundamenta en una concepción constructivista del aprendizaje escolar, de orientación sociocultural. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende como un proceso constructivo que lleva a cabo el alumno con la guía y ayuda del profesor y de sus compañeros.

El capítulo se estructura en torno a cuatro apartados: en el primer apartado, se introduce el concepto de inclusión educativa, en el marco de una determinada manera de entender las diferencias individuales que lleva a plantear una respuesta educativa en términos de enseñanza adaptativa; en el segundo, se presenta una determinada manera de entender el aprendizaje como una construcción de significados y atribución de sentido. El tercer apartado aborda una visión general de los factores afectivos, relacionales, emocionales y motivacionales presentes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje escolar, así como su relevancia para promover la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos. El cuarto apartado pretende ser una introducción al concepto de ayuda educativa, tanto de aquella que proviene del profesor como de la que tiene lugar en las situaciones de aprendizaje entre iguales.

1. La respuesta educativa en la institución escolar: la atención a la diversidad y la escuela inclusiva

Si nos preguntaran cómo nos gustaría que fuera nuestro puesto de trabajo, donde pasamos muchas horas, nos relacionamos con personas diferentes y experimentamos distintas situaciones, seguramente uno de los aspectos a los que haríamos referencia serían las emociones, el bienestar emocional, sentirnos reconocidos. En nuestro puesto de trabajo no nos gustaría tener la sensación de que nos marginan, nos excluyen, de que no nos tienen en cuenta, que no nos dejan participar, que no se valoran nuestras intervenciones y que, en general, hay actitudes de desprecio a los más débiles. ¿Por qué decimos que todo esto está relacionado con nuestras emociones? Porque estas actitudes nos hacen replantearnos nuestro autoconcepto, nos desaniman, nos hacen sentir mal. Seguramente, en algún momento de nuestra vida nos hemos sentido mal o hemos visto cómo personas de nuestro entorno cercano se sentían mal porque hemos participado en entornos que no eran tan «amigables» como nos gustaría, que estaban pensados solo para un tipo de personas, que nos excluían, que no tenían a todo el mundo en cuenta, en definitiva, que no eran inclusivos.

1.1. Educación inclusiva y atención a la diversidad

Si hacemos un análisis de cuál ha sido la perspectiva dominante en el ámbito de la educación respecto a los alumnos diferentes, que no siguen la norma, que no son igual que la mayoría, nos daremos cuenta de que esta ha sido en muchos casos la segregación, la exclusión, la marginación por razones de sexo, cultura, lengua y/o condiciones de discapacidad, entre otros motivos. Del mismo modo que algunos de nosotros nos hemos podido sentir mal en contextos de trabajo o sociales porque no se han dado estas condiciones de aceptación, participación e inclusión, los alumnos de muchas escuelas e institutos se han sentido y se continúan sintiendo con demasiada frecuencia señalados, etiquetados, excluidos, marginados, lo cual repercute de manera clara en la manera de verse, en su autoconcepto, en las ganas de participar, de continuar luchando para hacer lo mismo que los demás, participar en las mismas actividades, ser escuchados.

Cualquier alumno en un momento de su vida escolar, si no se dan las condiciones de inclusión educativa necesarias, puede sentirse excluido, incluso siendo considerado un «buen alumno», un «buen estudiante», por muchas razones. A veces por ser demasiado movido, inquieto, charlatán, manazas, torpe, por tener unos intereses muy diferentes de sus compañeros, por ser un poco gordo, por llevar gafas, por tener una madre o un padre que hablan otra lengua y visten de una manera diferente, etc. Quien más, quien menos ha conocido en su vida a alguien cerca que ha tenido o tiene todavía una experiencia de este tipo, en la escuela o fuera de la escuela, en el trabajo, en unas colonias de verano, en una actividad extraescolar, incluso en unas vacaciones. Los niños y niñas que día a día se sienten de este modo pueden llegar a desarrollar una determinada manera de entender la escuela y su lugar dentro de la escuela y el aula, de verse a sí mismos, de ver su futuro como personas, de interactuar con los demás, que no solo puede tener repercusiones nefastas para ellos, sino para todos los que les rodean y para la sociedad en su conjunto.

La manera de conseguir que como miembros de una determinada sociedad no nos sintamos cómplices de esta situación es replantearnos, como personas que trabajamos en el ámbito de la educación, una determinada perspectiva en educación que, pese a que en los últimos años ha cambiado ligeramente, continúa frecuentemente estando en la base de las decisiones que se toman en las escuelas y también en otras instancias de carácter social y político. Hay que ayudar a la sociedad en su conjunto, y especialmente a los profesionales de la educación y a quienes se están formando para trabajar en este ámbito, a desarrollar una conciencia ciudadana de deber, de lucha ante la injusticia, de denuncia de hechos denunciables, que ponga la política, la acción profesional y la vecindad al servicio de la construcción de un entorno amable y afectivamente positivo, con las piedras de la confianza entre las personas, la reciprocidad y el sentido común (Tamarit, 2015).

Si lo que se quiere es conseguir vivir en un territorio de igualdad, no discriminación por razones de sexo, capacidad, procedencia, origen o cualquiera de las que explican al ser humano, se tiene que conseguir ir hacia la consecución de un territorio de equiparación de oportunidades y de valores como la justicia, la equidad, el respeto, la fraternidad o la convivencia pacífica. En los últimos años, ha habido numerosas instancias educativas, instituciones, organismos, que se han pronunciado

a favor de la educación inclusiva, como por ejemplo la Convención Internacional de Personas con Discapacidad (UN 2006), la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003) o el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). Y lo han hecho porque son conscientes de que la perspectiva dominante hasta hace pocos años, y todavía ahora para el alumnado más vulnerable, es aún una perspectiva, como señalan Echeita y Cuevas (2011), individual, médica, clínica. Esta perspectiva tiene unas consecuencias negativas no solo para los alumnos con discapacidad, sino para el sistema educativo en su conjunto, en relación con su capacidad para responder con equidad a la diversidad del alumnado con derecho a aprender.

En los últimos años, como decíamos, se ha abierto una nueva perspectiva que tiene en cuenta la diversidad en educación, la perspectiva de la inclusión educativa, como una manera de llegar a la inclusión social, a una sociedad inclusiva y cohesionada. En este punto, hay que decir que es complejo tomar decisiones en un escenario educativo que no reúne las condiciones adecuadas para un desarrollo plenamente satisfactorio de la perspectiva inclusiva, por lo que es necesario tratar de cambiar los escenarios para poder caminar hacia una educación de calidad.

¿Por qué es tan fácil en el plano de la teoría, sobre el papel, y es tan difícil conseguir todo esto en la vida real? Posiblemente las razones sean diversas, pero una de ellas está vinculada a la falta de reflexión, a la poca conciencia que hay sobre por qué se toman algunas decisiones, a la dinámica creada, a una concepción muy incrustada en la sociedad, en la escuela. En este sentido, cada vez más voces plantean la necesidad de eliminar las barreras escolares de diferente tipo (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Booth y Ainscow, 2002) que limitan el ejercicio efectivo del derecho a la educación de calidad para todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que se encuentran en mayor riesgo de fracaso, marginación o exclusión social.

> «Inclusión educativa es el "proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de diferente tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnado en la vida escolar de los centros donde están escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables"». Ainscow, Booth y Dyson (2006, p. 25).

Tal y como señalan Collet y Tort (2011), aunque a veces la expresión «fracaso escolar» lo esconda, quien no lo consigue en el sistema formal no son los niños y jóvenes, sino la misma institución. Es la escuela la que «produce» el éxito o el fracaso académico en el seno del centro docente a partir de unos determinados planes de estudio y metodologías, y sobre todo a partir de las evaluaciones. Si queremos construir una visión, una vivencia o una cultura escolar que parta de la base de un centro educativo interdependiente entre docentes, familias y alumnos, hace falta que la apuesta por la equidad y el éxito para todo el mundo sea la columna vertebral.

1.2. Dimensiones y naturaleza de la inclusión educativa

Ante situaciones discriminadoras y exclusivas en la escuela, los alumnos se preguntan, de manera consciente o inconsciente, si merece la pena aprender, por qué tienen que aprender, si tienen alguna razón personal por la que deban aprender algo. Aunque no lo formulen utilizando estas palabras, es un sentimiento común en muchos alumnos que no se encuentran bien en la clase, en la escuela, que se sienten diferentes, excluidos, incluso acosados por algunos de sus compañeros.

Aina es una niña que fue adoptada en Nepal. Es hija de madre soltera. Repitió primer curso de primaria porque los maestros consideraron que iba muy justa y que de este modo no iría tan «forzada». Han pasado dos años, y Aina continúa yendo igual de forzada después de haber repetido el primer curso, es decir, continúa siendo de los últimos en acabar los trabajos, de los que les cuesta seguir la clase, etc., además de tener ciertos problemas para encontrar su lugar entre los compañeros. Le cuesta automatizar la lectura y la escritura, con las matemáticas también hay problemas y las únicas materias en las que lo pasa bien son educación física y música. Ella se hace esta pregunta: ¿por qué? ¿Merece la pena todo el esfuerzo que he hecho y que hago para continuar siendo la última que acaba los trabajos? ¿Para continuar siendo una de los que «les cuesta»? ¡Si a mí lo que me gusta es hacer danza fuera de la escuela!

Una de las dimensiones que forman parte de la perspectiva inclusiva es la de pertenencia y participación. Estos alumnos tienen que poder entender, se les tiene que ayudar a entender, que pertenecen al grupo y que sí merece la pena participar en estos contextos educativos. ¿Por qué? Porque la participación en actividades educativas con los demás, si se dan las condiciones adecuadas, contribuye a la creación de sentimientos de valía y autoestima, así como las relaciones de pertenencia y de participación en el grupo, en la clase o en el centro. Si no se dan las condiciones adecuadas, se estará contribuyendo al sentimiento de exclusión, fracaso, aislamiento, marginación, etc., todos ellos barreras para la participación. La participación es, pues, un concepto aglutinador del papel que juegan los afectos, las emociones y las relaciones en la vida escolar del alumnado. Se trata de un concepto incluso con un matiz más «activo» que el de inclusión o el de integración, dado que indica que hay la intención de «unirse a» (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007). La participación es un derecho compartido por todos que implica una responsabilidad recíproca. Esta participación supone beneficios para todos los alumnos, los acerca al tema de las diferencias, y los hace ser más sensibles a aquello que comparten unos y otros y, al mismo tiempo, a lo que los hace diferentes.

No se puede perder de vista, como señalan Echeita y Cuevas (2011), que hay grupos y alumnos con mayor riesgo que otros a la hora de vivir con plenitud este sentimiento de pertenencia y valoración, como por ejemplo las niñas en algunos países, los niños y niñas con discapacidad o aquellos que pertenecen a determinadas minorías étnicas o que son inmigrantes o hijos de inmigrantes en países con lengua de acogida diferente de su lengua materna. Estos alumnos son los que nos deben hacer ver que es necesario un cambio, que hay que innovar las prácticas educativas en la escuela con los valores de inclusión, que ya encontramos en los textos escritos, pero ahora es imprescindible llevar a la práctica, salir del papel e introducir cambios en las aulas y las escuelas en su conjunto. Su papel es central en la aspiración, porque estos alumnos que no se sienten incluidos son los que ponen de manifiesto las contradicciones y limitaciones de muchas de nuestras concepciones, prácticas y valores educativos. De aquí que su presencia –y esta sería la segunda dimensión que nos interesa destacar– y escolarización en el marco de los contextos educativos denominados ordinarios estén determinadas para que estos se sientan impelidos, interpelados a cambiar sus prácticas y no continúen prácticas poco inclusivas como las que se han puesto de manifiesto en el caso de Aina, la repetición como solución a una situación. Se pide mucho más que esto.

Es necesario poner en práctica políticas de acción o discriminación positiva hacia los colectivos más vulnerables, sin perder de vista que no estamos diciendo que estas prácticas estén dirigidas solo a aquellos que son grupos especiales o más vulnerables. Todo lo que hagamos pensando en estos alumnos indefectiblemente se hace para conseguir ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos. Ahora bien, como señala Castel (2004), no se nos escapa que a menudo las prácticas del tipo «planes de atención a la diversidad» que se centran en la inserción, la inclusión o integración (escolar o social) para ayudar a los excluidos no son más que estrategias para eludir políticas preventivas y sistémicas destinadas a evitar que las personas caigan en situaciones de exclusión.

Además de pretender el bienestar emocional y relacional, la inclusión educativa tiene como propósito ofrecer un aprendizaje que promueva un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante, ayudar a conseguir el mejor nivel de logro y de calificación escolar posible a todos los alumnos, es decir, promoviendo su progreso. Se trata de la tercera dimensión que hay que tener en cuenta desde una perspectiva de la inclusión escolar. No es incompatible una cosa con la otra, como se pone de manifiesto en un estudio llevado a cabo por Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007) en Reino Unido respecto a las pruebas de rendimiento, y en el que se señala que el grado de compromiso de las escuelas con políticas de inclusión educativa no actúa en detrimento de la mejora de sus niveles de rendimiento escolar. Del mismo modo que en el Estado español encontramos experiencias llevadas a cabo en institutos, como es el caso del IES Miguel Catalán de Coslada (Echeita y Cuevas, 2011) en Madrid, donde el nivel de fracaso escolar está en la mitad de la media nacional y al mismo tiempo es un centro con políticas y prácticas inclusivas. Igualmente, habría que citar experiencias que ponen un énfasis especial en la implicación de las familias en las decisiones sobre la educación de sus hijos en la escuela, como una manera de cambiar las condiciones de estos alumnos, que también están poniendo de manifiesto que no es incompatible un enfoque realmente inclusivo con buenos resultados académicos (Domènech, 2009; Martín y Rubio, 2006).

Una vez revisadas las dimensiones –participación, presencia y progreso– de la perspectiva inclusiva, es importante también conocer qué es lo que los investigadores que trabajan en esta perspectiva (Echeita y Ainscow, 2011) proponen como hitos para lograr:

1) La inclusión es un proceso, es decir, la inclusión tiene que ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y al mismo tiempo, de sacar partido de esta diferencia.

2) La inclusión busca la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes. Se utiliza el término presencia vinculado al lugar donde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases. Los lugares son importantes, pero de manera interdependiente con la participación y el aprendizaje. La participación hace referencia a la calidad de sus experiencias en la escuela, por lo que es importante que se incorporen sus voces, su perspectiva y la valoración de su bienestar personal y social y su influencia en el autoconcepto y la autoestima. Finalmente, el término éxito o progreso tiene que ver con los resultados de aprendizaje en relación con el currículo de cada país, que va más allá de los exámenes o de los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

3) La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. El concepto de barreras es clave en esta perspectiva que estamos presentando, dado que estas son las que impiden el ejercicio pleno de los derechos a una educación inclusiva. Se entienden por barreras aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican y que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Si lo que se quiere es mejorar la inclusión, resulta estratégico recopilar información para detectar qué alumnos experimentan las barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y quiénes son, con el fin de diseñar planes de mejora en las políticas de educación y para la mejora de la práctica.

Hay que decir, en esta línea, que actualmente ya existen diferentes tipos de guías para ayudar en el proceso de reflexión sobre las culturas, las políticas y las prácticas educativas que pueden entenderse como barreras. Una de las guías más conocidas y difundidas es Index for inclusion, elaborada por Both y Ainscow (2002). La Guía de buenas prácticas de educación inclusiva del Briston City Council (2003) es otro ejemplo de ello.

4) La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que estadísticamente hablando tienen mayor riesgo o mayores con-

diciones de vulnerabilidad sean supervisados con atención, y que, siempre que resulte necesario, se adopten las medidas necesarias para asegurar su presencia, participación y éxito dentro del sistema educativo.

Los mismos autores que hacen esta propuesta también sugieren que en el momento de tomar decisiones sobre las evidencias que hay que recopilar para avanzar hacia sistemas más inclusivos, el punto de partida tiene que ser la definición que aporta la UNESCO (2008), dado que recoge las variables críticas que se acaban de aportar (la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos, poniendo el énfasis en aquellos grupos de alumnos considerados en riesgo de marginalización, de exclusión o de tener un bajo rendimiento). Algunas investigaciones llevadas a cabo en nuestro país (Echeita, Verdugo, Simón, Sandoval, Cruz, Calvo y González, 2009) ya han tomado como referencia esta definición y han servido para tener una imagen más precisa de la situación en nuestro país y para detectar algunas barreras que interfieren notablemente en el proceso de inclusión del alumnado con necesidades de apoyo educativo específicas.

1.3. La concepción interaccionista de las diferencias individuales

Situándonos en la dimensión del aprendizaje, lo necesario es tratar de plantear una enseñanza adaptativa en los términos en que lo hacen algunos autores (Coll y Miras, 2001; Onrubia, 2007), como una respuesta adaptativa e inclusiva a la diversidad.

La enseñanza adaptativa implica necesariamente una visión interaccionista de las diferencias individuales (Coll y Miras, 2001). Desde la enseñanza adaptativa, se entiende que las características individuales de las personas dependen de la interacción entre factores intrínsecos a la misma (factores biológicos) y extrínsecos a la persona (ambientales y contextuales), y que ninguno de estos determina completamente, y al margen de los otros, las características mencionadas (Onrubia, 2009). Esto lleva a los autores a considerar que las características individuales no son fijas ni están predeterminadas, y que pueden, por lo tanto, modificarse en función de los patrones de interacción entre la persona y su entorno en el marco de los contextos en los que la persona participa. El grado en el que esta modificación sea posible dependerá tanto del punto de partida y de las

condiciones iniciales de la persona, como de la intensidad y la persistencia de los cambios en los patrones de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en estos contextos.

Volviendo a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar, desde esta perspectiva, lo que un alumno pueda aprender en un momento dado dependerá de sus características personales, tal y como nos hemos referido a ellas, pero también, y sobre todo, de las ayudas que reciba para aprender y de las características del contexto en el que deba llevar a cabo este aprendizaje. La interacción entre las características individuales y las de la situación educativa, y especialmente el grado de ajuste entre unas y otras, será lo que determine aquello que el alumno pueda aprender en un momento determinado.

Laia es una niña con diagnóstico de TDAH, al igual que Juana. Las dos tienen nueve años y están escolarizadas en un centro público. En el primer caso, la maestra es consciente de las diferencias que hay en general entre los niños de su clase y también de lo que caracteriza la manera de aprender y de relacionarse de los niños con diagnóstico de TDAH y en especial de Laia, pero es consciente de que la manera en que estas diferencias repercutirán en los resultados de aprendizaje dependerá mucho de cómo ella organice las clases, de la ayuda que le dé, de la que le puedan proporcionar los compañeros y la familia, etc. Por esta razón, cuando planifica sus clases, siempre intenta que Laia pueda participar de todas las actividades, que reciba las ayudas de los compañeros de modo que estas características y los resultados que va obteniendo no afecten negativamente a su autoconcepto y su autoestima. Además, tiene muy claro que todo lo que hace pensando en Laia repercute también de manera positiva en todos los niños de la clase, teniendo en cuenta las diferencias que hay entre ellos, que son bastantes y de naturaleza variada. La maestra de Juana entiende que el hecho de que un alumno tenga diagnóstico de TDAH implica necesariamente que experimentará dificultades de aprendizaje y que necesitará adaptaciones y actividades especiales, así como una ayuda externa. Por lo tanto, su rol como maestra respecto a Juana consiste en...

Esta concepción de las diferencias individuales a la que estamos refiriéndonos se apoya en una cierta visión del desarrollo humano de cariz constructivista, planteada inicialmente por Vigotsky (1979), que defiende el desarrollo psicológico como un proceso que, según la línea natural del desarrollo, es decir, aquella que está vinculada a los aspectos biológicos y hereditarios, consiste en la apropiación progresiva de todos aquellos instrumentos culturales que una determinada sociedad ha ido acumulando a lo largo de los años, de modo que se subraya el carácter social, cultural, contextual e interactivo del desarrollo humano (Coll, 2001).

> «Lo esperable en cualquier situación educativa, por lo tanto, es que los alumnos sean diversos, que cada uno presente una combinación única y personal de potencialidades para aprender como resultado de la compleja gama de capacidades que define en último término la individualidad de cada uno, y que esta combinación no sea estática, sino que se manifieste de manera diferente ante distintos aprendizajes y en varios momentos.» Onrubia (2008, p. 53).

1.4. La enseñanza adaptativa como instrumento para una educación inclusiva

Si partimos de la base de que la aspiración fundamental de la escuela inclusiva es poder garantizar una escuela de calidad para todos los niños y niñas, así como el derecho básico de todos los alumnos a recibir educación, no es posible entender la defensa, ya sea en términos teóricos o prácticos, de determinadas estrategias de respuesta a la diversidad (Coll y Miras, 2001). Algunas estrategias que tratan de afrontar las diferencias individuales suponen renunciar a que alumnos diversos puedan lograr unos mismos objetivos de aprendizaje, bien excluyendo del sistema a los alumnos que, supuestamente, no tienen las aptitudes necesarias para llevar a cabo aprendizajes establecidos, bien estableciendo vías, ramas o itinerarios formativos alternativos hacia los que se dirige a los alumnos en función de sus supuestas características o capacidades.

Otros mantienen la aspiración de que todos los alumnos logren unos objetivos comunes, pero no hacen lo que sería necesario para adecuar

la enseñanza a los alumnos, sino más bien lo que hacen es llevar a cabo intervenciones específicas sobre los alumnos con dificultades, tratando de que sean ellos quienes se adecuen a las formas de enseñanza previstas por el sistema. Ejemplos de estas estrategias son el aumento de la permanencia de determinados alumnos en el sistema educativo, hasta que hayan logrado los aprendizajes considerados básicos y fundamentales; o los intentos de neutralizar o compensar (neutralización o compensación) mediante actuaciones educativas específicas, al margen de la acción educativa ordinaria y sólo para determinados alumnos, posibles carencias o dificultades en relación con los aprendizajes escolares previstos que algunos alumnos presentan antes de iniciar su escolarización formal o en el transcurso de la misma (Coll y Miras, 2001).

Como señala Onrubia (2008), ninguna de estas estrategias resulta coherente con una educación inclusiva, tal y como lo acabamos de describir en los apartados anteriores. En algunos casos, porque la renuncia a que determinados alumnos logren los objetivos y las competencias básicas de la escolaridad choca frontalmente con la aspiración fundamental de la escuela inclusiva, que es construir una escuela de calidad para todos, así como el derecho básico de todos los alumnos a recibir esta educación. En otros, porque se argumenta como si las características de la enseñanza que se ofrece a los alumnos fueran independientes de las dificultades en el aprendizaje que estos puedan encontrar, de modo que se deja de lado la necesaria transformación de los elementos del entorno escolar que están en el origen de estas dificultades, las barreras a la participación y al aprendizaje a las que nos acabamos de referir.

La enseñanza adaptativa parte de la necesidad de transformar los elementos del entorno escolar que son el origen de las dificultades, es decir, las barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación, como estrategia general para dar una respuesta educativa adecuada a la diversidad. Esta estrategia consiste en combinar el mantenimiento de unos objetivos y aprendizajes comunes para todos los alumnos con la adaptación de las formas y métodos de la enseñanza a las características de los alumnos (Coll y Miras, 2001). La enseñanza adaptativa defiende que los objetivos básicos de la actuación educativa son los mismos para todos los alumnos, pero que la mejor manera de conseguir que todos puedan lograrlos es ofrecerles un amplio y diverso abanico de ayudas y apoyos para aprender, y asegurarse de que este abanico se usa de manera flexible, favoreciendo

que alumnos diferentes –o un mismo alumno respecto a aprendizajes diversos o en momentos diferentes de su aprendizaje– puedan recibir ayudas distintas y más adecuadas. Este principio de adaptación, entendido como apoyo sistemático al logro de objetivos comunes y competencias básicas mediante formas de enseñanza diversas y flexibles, constituye, en la enseñanza adaptativa, el eje de la actuación educativa para todos los alumnos, y el criterio básico que tiene que presidir los diferentes aspectos de la acción educativa escolar.

En el marco de la perspectiva que defiende el desarrollo como un proceso mediado culturalmente, la reivindicación de unas finalidades y objetivos comunes para todos los alumnos es evidente. Si excluimos a algunos alumnos de estas finalidades y objetivos, lo que provocamos es que estos alumnos no puedan aprender un conjunto de competencias, saberes e instrumentos culturales que necesitan para desarrollarse plenamente como personas. La renuncia a que determinados alumnos accedan a los objetivos de la escolaridad obligatoria es, desde esta perspectiva, la renuncia a que se desarrollen plenamente como personas en el contexto social en el que les ha tocado vivir.

En cuanto a la adaptación de las formas de enseñanza, desde la perspectiva interaccionista de las diferencias individuales, se entiende que la enseñanza más eficaz no es aquella que proporciona siempre determinado tipo de ayuda, ni la que plantea esta ayuda al margen de las características y el proceso de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos, sino la que tiene en cuenta tanto el punto de partida de los alumnos respecto al aprendizaje concreto que se les propone hacer, les propone retos que les permite ir más allá de este punto de partida, y les ofrece simultáneamente instrumentos –intelectuales, afectivos y motivacionales– y apoyos –materiales y sociales– para poder superar estos retos y avanzar. Como veremos en apartados posteriores, la ayuda ajustada remite a un proceso de intervención que incluye diferentes tipos de apoyo y distintas formas de orientación y guía al proceso de aprendizaje del alumno (Coll, 2001).

Hay que decir, para cerrar este apartado, que igual de necesario que pensar el currículo teniendo en cuenta a todos los alumnos o llevar a cabo las adaptaciones cuando estas son necesarias, es la tarea de revisar la tendencia a sobrecargar de competencias y contenidos los currículos actuales, que a menudo se convierte en un obstáculo a la inclusión educativa.

> «En muchos países, amplios sectores del profesorado de la educación básica coinciden en valorar, y nosotros compartimos esta valoración, que es más bien imposible que el alumnado pueda aprender y que el profesorado pueda enseñar todos los contenidos ya incluidos en los currículos vigentes. [Es necesaria la] revisión del currículo en una dirección opuesta a la anterior, es decir, orientada más bien a reducir los contenidos de aprendizaje. En efecto, las implicaciones altamente negativas para la calidad de la educación escolar de unos currículos sobrecargados que no tienen en cuenta este hecho son un obstáculo para el aprendizaje significativo y funcional, una fuente de frustración para el profesorado y el alumnado y una dificultad añadida para seguir avanzando hacia una educación inclusiva.» Coll y Martín (2006, pp. 4-5).

1.5. El principio del diseño universal

El paso de la enseñanza adaptativa tiene que darse en conjunción con lo que en los últimos años se ha denominado de maneras diferentes: diseño instruccional universal (Brusom, 2003), planificación multinivel y personalizada (Ruiz, 2007) o diseño universal de aprendizaje (CAST, 2008). Todas estas propuestas trabajan en una perspectiva similar y coinciden al pensar en las necesidades de todo el alumnado que en estos momentos participa en los entornos normales y en aquel que podría, en un futuro, participar también.

> «Se trata de diseñar el currículo, los materiales, los métodos y los entornos, considerando la totalidad del alcance y de las dimensiones de las necesidades de todo este alumnado, de manera que pueda proporcionarse apoyo a cada uno de los alumnos de forma tan apropiada y consistente como sea posible.» CAST (2008).

Si bien las primeras formulaciones de diseño universal (*universal design*) (Conel, Jones, Mace, Mueller, Mullick, Ostroff *et al.*, 1997) se centraban específicamente en el diseño de edificios para hacerlos accesibles a personas con discapacidad, en la actualidad los propósitos de plantear formas de DU en ámbitos educativos se ven reflejados en diferentes enfoques que se han ido generando progresivamente, que tienen diferentes deno-

minaciones y que pretenden objetivos similares. Los principales enfoques son en la actualidad los siguientes:

1) *Universal design for learning* (UDL) (diseño universal de aprendizaje).
2) *Universal instructional design* (UID) (diseño instruccional universal).
3) *Universal design for instruction* (UDI) (diseño para la instrucción universal).
4) *Universal design in education* (UDE) (diseño universal en educación).

Para conocer las aportaciones específicas de cada una de estas aproximaciones, se puede revisar Ruiz *et al.* (2011). Aquí nos interesa fundamentalmente poner de manifiesto las similitudes, los avances que se han producido en la investigación de todos ellos y especialmente aquello que aportan respecto a lo que se ha estado haciendo en las escuelas de nuestro país. En este sentido, Ruiz y otros (2011) señalan que hay que asumir desde el principio de la programación didáctica la riqueza y la complejidad que supone valorar la diversidad del alumnado, tener en cuenta las necesidades educativas y diseñar los procesos escolares desde esta premisa. Esta manera de plantear la atención a la diversidad es mucho más coherente con la perspectiva de la inclusión educativa que la que todavía encontramos en muchas escuelas, consistente en hacer las «adaptaciones», que a menudo no van más allá de eliminar objetivos y contenidos de aprendizaje, una vez ya está cerrada la programación y la planificación para la «mayoría» de los alumnos, tal y como hemos señalado en apartados anteriores.

En la web del CAST (2011) (*universal designg for learning*) (www.cast.org) se pueden encontrar, por ejemplo, las pautas para el diseño universal para el aprendizaje (DUA) en versión española.

Tabla 1. Principios vinculados a los aspectos relacionados con el interés por aprender, la motivación, el esfuerzo y la autorregulación incluidos en el DUA.

<table>
<tr><th>I. Proporcionar múltiples maneras de representación.</th><th>II. Proporcionar múltiples maneras para la acción y la expresión.</th><th>III. Proporcionar múltiples maneras de comprometerse.</th></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Pauta 7. Proporcionar oportunidades para generar interés.
7.1. Fomentar la elección individual y la autonomía.
7.2. Potenciar la relevancia, el valor y la autenticidad de la información y las actividades.
7.3. Minimizar las causas que generan inseguridad y las distracciones.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>8. Dar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.
8.1. Resaltar la importancia de los objetivos.
8.2. Variar la dificultad de los recursos que se ofrecen para conseguir los retos.
8.3. Impulsar la colaboración y la comunicación.
8.4. Incrementar los comentarios para favorecer la motivación y el esfuerzo necesario para seguir aprendiendo.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>9. Dar opciones de autorregulación.
9.1. Promover expectativas y creencias que fomenten la motivación.
9.2. Facilitar estrategias y habilidades de superación y de autorregulación emocional.
9.3. Desarrollar la reflexión en relación con el propio progreso y la autoevaluación.</td></tr>
<tr><td>Alumnos informados y con recursos.</td><td>Alumnos informados para lograr los objetivos.</td><td>Alumnos motivados y con iniciativa.</td></tr>
</table>

Fuente: CAST (2001) (www.cast.org).

Si nos fijamos en la columna de la derecha de la tabla, veremos que la mayoría de las pautas que aparecen pueden ser útiles para cualquier alumno, con independencia de cuáles sean sus competencias. Los objetivos que hay en la base de estas pautas los tendrían que hacer suyos todos los maestros, para todos sus alumnos.

En este punto, nos podemos preguntar si la inclusión educativa, tal y como la hemos planteado, es una tarea fácil de conseguir. La respuesta es clara: no. Se trata sin duda de un proceso progresivo que se debe ir llevando a cabo teniendo en cuenta las condiciones de cada contexto y escuela; teniendo presente la formación de los maestros, las circunstancias específicas de las familias y de los alumnos, los recursos económicos y personales, el punto de partida en cuanto a la manera de entender las diferencias individuales, etc. Dicho esto, no hay que dejarlo. Es necesario tener claro que el objetivo es este, lo cual significa que mientras sea posible, se ha de intentar que todas y cada una de las decisiones que se tomen en la escuela estén dirigidas a conseguir que todos los alumnos se sientan parte de la misma, que las oportunidades sean las mismas para todos, que desde el primer momento que empezamos a planificar, a pensar el currículo, tenemos que tratar de hacer propuestas abiertas, diversas y diversificadas, que permitan proporcionar en cada momento las ayudas más adecuadas a cada uno de los alumnos, de modo que no pongamos las barreras al aprendizaje, sin ser conscientes, antes incluso de tomar contacto con ellos.

Como también se ha señalado a lo largo de los apartados anteriores, la familia juega un papel esencial en este proceso. No todas las propuestas le dan el mismo rol e importancia, pero si nos situamos en una perspectiva ecológica y sistémica del desarrollo, no podemos perder de vista que la familia forma parte de la escuela, la visión de la familia tiene que estar siempre presente en todas las decisiones, la escuela sin la familia no existe y cuanto más cerca estén familia y escuela, más cerca estaremos de un enfoque inclusivo (Collet y Tort, 2011; Planas, 2007; Turnbull, Turnbull y Kyzar, 2009). La interdependencia entre los profesores, la familia, los alumnos y el entorno tiene que estar en la base de cualquier decisión que se tome, y la equidad ha de ser el objetivo último de estas decisiones si lo que se pretende es conseguir el éxito para todos los alumnos.

2. El aprendizaje escolar como proceso de construcción de significados y de sentidos

En los apartados anteriores, se ha puesto en evidencia que cuando hablamos de escuela, de aprendizaje y de enseñanza en la escuela inclusiva, de las diferencias que hay entre los alumnos, los aspectos afectivos,

emocionales, motivacionales y relacionales son importantes. No solo porque los niños, cuando llegan a la escuela, ya son diferentes en estos aspectos, sino porque determinadas prácticas pueden incrementar o reducir estas diferencias. No se trata de aumentarlas o reducirlas de manera indiscriminada, se trata de conseguir que aquellas prácticas que incrementen el bienestar emocional de los alumnos, su sentimiento de competencia, continúen existiendo y se refuercen, y que aquellas que contribuyen a las diferencias en sus aspectos negativos, es decir, en la dirección de sentirse discriminados, marginados y excluidos, y aquellas que promueven el incremento de las barreras para el aprendizaje, vayan desapareciendo.

A pesar de lo que acabamos de decir, con frecuencia todavía cuando se habla de aprendizaje en la escuela se piensa sobre todo en aspectos cognitivos: qué es lo que el niño aprende, qué contenidos, matemáticas, ciencias, etc.; qué tiene que hacer para recordar lo que aprende, cuántas horas debe estudiar, qué metodología tiene que utilizar el maestro y qué ha de hacer en la clase para que el alumno recuerde lo que después deberá contestar en un control o examen o necesitará saber para elaborar un trabajo. También nos vienen a la cabeza, cuando pensamos en aprendizaje, las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel (Martín y Solé, 2001), que nos hablan de la necesidad de relacionar de manera sustantiva, no arbitraria, el conocimiento previo con el conocimiento nuevo, así como otras condiciones que se tienen que cumplir para poder hablar de aprendizaje significativo. Sin embargo, todavía se hace poca referencia o pensamos demasiado poco en que aprender no es solo un proceso racional y cognitivo. Cuando aprendemos, ponemos en juego muchos elementos de cariz afectivo, motivacional, y relacional. Los niños, cuando aprenden, se sienten de una determinada manera, se ven a sí mismos como buenos aprendices, como niños que «les cuesta», se sienten atraídos de alguna manera por algunas actividades o materias porque piensan que se les dan bien, otras materias les angustian, les hacen sufrir, muestran hacia ellas, de manera más o menos clara, algun tipo de rechazo. Hay niños que sienten que gustan a los maestros, se sienten tratados con afecto, sienten que hay buena relación, que el maestro valora lo que dicen y lo que hacen, y lo ven como una potencial fuente de ayuda, igual que a sus compañeros. También los maestros tienen estos sentimientos ante el niño o ante los grupos clase; por razones que ya iremos viendo, a menudo se sienten bien cuando trabajan con un grupo clase. A veces

no se encuentran a gusto, no acaban de encontrar la manera de conectar con el grupo o con algunos compañeros en particular. Las reacciones emocionales de los maestros se ven influidas y mediatizadas por las de los alumnos, y viceversa.

Ruth estudia sexto de primaria en una escuela concertada. La escuela se ha dado cuenta de que es una niña que necesita más ayuda que los otros alumnos. Han decidido que ella podrá hacer las actividades con el ordenador. Al principio ella estuvo contenta, pero después vio que aquello marcaba una diferencia todavía más clara entre ella y los compañeros, ella hace los trabajos con el portátil porque «le cuesta», porque va demasiado «lenta». En cambio, Paula pide a la maestra poder hacer los trabajos con el ordenador como Ruth porque, pese a que sus calificaciones siempre son muy buenas y está considerada como una muy buena alumna, le haría ilusión poder usar el ordenador para hacer algunas tareas. Ni una ni otra están contentas.

El comportamiento del maestro en la clase puede incrementar estos sentimientos de angustia o de rechazo que pueda tener un alumno inicialmente, o pueden conseguir apaciguarlos, o pueden ayudar a incrementar todavía más el interés y la motivación, o quizá pueden crear este interés y motivación y ayudar a los alumnos que inicialmente no se sienten capaces de hacer una tarea, a verse con ánimos de intentarlo, aunque sea inicialmente con mucho apoyo por parte del maestro y de los compañeros. Cuando hablamos de todos estos aspectos que son fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, nos estamos refiriendo a lo que algunos autores han denominado *el sentido* (Coll, 2001; Onrubia, 2009; Escaño y Gil de Serna, 2008; Miras, 2001).

De este modo, se entiende que el aprendizaje en general, y el aprendizaje escolar en particular, tienen que ser necesariamente entendidos como un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido, a partir de los significados ya construidos y con la ayuda más o menos directa de otra persona, en el cual las motivaciones y los aspectos afectivos y relacionales tienen un peso fundamental (Coll, 1988; Solé, 1993). Esta

atribución de sentido se podrá conseguir, o mejor dicho, se podrá conseguir en un grado determinado, si el alumno puede, de alguna manera, relacionar aquellas propuestas que le hace el maestro con sus intereses, con aquello que a él le gusta, si la puede vincular con sus expectativas; y sobre todo, la podrá conseguir si se siente competente para llevar a cabo esta actividad o tarea, o de la manera concreta en que se le está proponiendo. Más adelante, profundizaremos sobre estas condiciones que se tienen que cumplir para que el alumno pueda dar sentido al aprendizaje y veremos cómo están relacionadas con los aspectos afectivos y emocionales de los que hablaremos a continuación. Para ayudar a estos alumnos a avanzar en este proceso de construcción de significados, es necesario ser conscientes como maestros, psicopedagogos o psicólogos de la importancia de estos aspectos, entre otros.

3. El aprendizaje escolar: factores motivacionales, afectivos y emocionales

3.1. Autoconcepto y autoestima

Como hemos avanzado en el apartado anterior, hay varios elementos que forman parte de lo que algunos autores han denominado sentido del aprendizaje (Coll, 2001; Miras, 2001). Por un lado, encontramos aquellos relacionados con los aspectos afectivos y emocionales. Estos elementos hacen referencia a factores intrapsicológicos de los alumnos, pero también de los profesores. Cuando los alumnos y los profesores participan en actividades de enseñanza y aprendizaje, tienen una determinada representación de sí mismos como personas, como aprendices y como enseñantes, es decir, tienen un autoconcepto. El autoconcepto hace referencia justamente a esta representación que una persona tiene de sí misma, que puede estar relacionada con varias dimensiones de la persona, desde su físico a sus habilidades o capacidades como persona (capacidades de establecer relaciones con los demás, de tener iniciativas, de entender a los demás, de autocontrol, de concentración en una actividad, imaginativa, etc.). De este modo, el alumno puede pensar de sí mismo que es una persona físicamente atractiva, que no

le cuesta establecer relaciones sociales o socializar con otros niños o con personas adultas, que es simpático, que tiene buenas ideas, que es buen deportista, que cuando quiere concentrarse en una tarea lo puede conseguir, que tiene mucha imaginación... Quizá no lo dirá de este modo, dependiendo de la edad que tenga, pero esta sería su visión y posiblemente cuando habláramos con él, tendríamos esta percepción de su autoconcepto. Hay autores que se han centrado en el estudio de la evolución del autoconcepto y han puesto de manifiesto que cuando los niños son muy pequeños, en general tienen un autoconcepto bastante elevado, y podríamos decir desajustado respecto a cómo los ven los otros, y a medida que se van haciendo mayores van construyendo un autoconcepto más ajustado, es decir, más similar a cómo los perciben los demás (Miras, 2001).

Por su parte, el maestro puede pensar cosas similares respecto a su persona. Una de las dimensiones que forman parte del autoconcepto, tanto del maestro como del alumno, pero sobre todo de este último, tiene que ver con cómo se representan a sí mismos como aprendices, y esto puede dar lugar a una representación de uno mismo como buen estudiante, como estudiante mediocre, como estudiante que necesita mucha ayuda, etc. Además, también es posible concretar esta percepción de uno mismo como estudiante en aspectos más específicos y relacionados con los contenidos, las áreas y las competencias. De esta manera, un niño se puede ver a sí mismo como un buen estudiante en cuanto a las matemáticas y a las ciencias, pero un estudiante al que «le cuesta» o con más necesidades de apoyo en materias o asignaturas de lenguas, o en educación física o plástica. Estas representaciones son el fruto de muchos factores, entre otros del retorno que han recibido por parte de las otras personas, de aquellos comentarios que les han hecho llegar las personas de su entorno desde muy pequeños, los padres, los hermanos, la familia en general, los amigos, los compañeros, y sobre todo los educadores y maestros en la escuela. Las diferencias en este sentido pueden ser muy importantes.

También es cierto que los comentarios se pueden hacer de muchas maneras, pueden ir acompañados de malas caras, de castigos, de referencias a su responsabilidad o a su falta de esfuerzo («no te fijas», «si estuvieras por lo que haces», «no vas nunca con cuidado, «te es indiferente cómo quede el trabajo», etc.) o, por el contrario, pueden ir acompañados de sonrisas de complicidad, de ayudas, de referencias incluso a ellos mismos como personas torpes («a mí me pasa lo mismo»), de consejos para tratar de evitarlo («mira, si lo coges así», «quizá si intentas no lle-

var tantas cosas al mismo tiempo»). No afectará del mismo modo a su autoconcepto uno u otro tipo de comentario, sobre todo a su autoestima. Este es otro concepto relevante cuando hablamos de los aspectos afectivos y emocionales, dado que se trata, en definitiva, de la dimensión afectiva del autoconcepto.

La autoestima hace referencia, como han indicado varios autores (Miras, 2001), a cómo nos afecta desde el punto de vista afectivo y emocional la manera como nos vemos, es decir, nuestro autoconcepto. Los adultos, en general, hemos conseguido gustarnos tal y como somos y aceptamos nuestros puntos fuertes o débiles y no nos afecta reconocer nuestros puntos débiles relacionados con determinadas actividades, habilidades, competencias, etc., porque globalmente pensamos que los puntos fuertes compensan nuestros defectos o puntos débiles, que también tratamos de controlar o cambiar. Esto significa que tenemos una autoestima relativamente buena, nos gustamos en general tal y como somos, lo cual no significa que no tratemos de ir mejorando. No nos afectan los comentarios que nos puedan hacer respecto a nuestra falta de habilidades en algunos aspectos o respecto a nuestra manera de relacionarnos, o no nos afecta hasta el punto de provocar disfunción en nuestra vida diaria. Cuando sí nos afecta, cuando nos sentimos mal y no nos gustamos a nosotros mismos, es decir, cuando afecta a nuestra autoestima, pensamos en alguna manera de resolverlo y pedimos ayuda. Esto significa que tanto nuestro autoconcepto como nuestra autoestima están en constante proceso de construcción, si bien es cierto que a medida que nos vamos haciendo mayores, tanto uno como la otra se van estabilizando.

En los niños también el autoconcepto y la autoestima están en continuo proceso de construcción, y todas aquellas sensaciones negativas que el niño tiene cuando lleva a cabo actividades en la escuela porque él o los otros lo ven, se lo representan, como a un niño que tiene dificultades, que le cuesta entender lo que el maestro explica, que no participa porque no ha entendido casi nada del cuento que acaba de leer la maestra, que comete muchos errores en sus trabajos, que siempre es el último, que los niños no lo escogen para hacer trabajos en grupo porque es lento trabajando... pueden acabar dificultando su participación en situaciones educativas y por lo tanto en su aprendizaje. Las razones de estas dificultades pueden ser diversas, pueden estar fundamentalmente relacionadas con aspectos de tipo interno, biológico, o pueden estar más vinculadas

al entorno y a la respuesta del entorno en su corta historia personal. Posiblemente sea una mezcla de unos y otros factores. De cualquier modo, una autoestima baja o muy inestable afectará de manera clara a las relaciones que establece con los otros, incluido el maestro, y a su vez a los resultados de aprendizaje.

Laura es una niña que está en sexto curso en una escuela concertada y que está considerada por las familias y profesionales que trabajan en ella o que la conocen como «muy exigente». Hoy, en la clase, la maestra ha pedido a los alumnos que se preparasen porque iría dictando problemas cortos y les daría cinco minutos para resolverlos de manera individual. Hace poco que ha empezado el curso y todavía no están demasiado acostumbrados a esta dinámica. Ha dictado veinte problemas y cada alumno ha hecho lo que ha podido. Al final, Laura se ha echado a llorar. No ha podido acabar ninguno de los problemas. Juana, que los ha resuelto todos correctamente, al final de la clase se ha sentido mal: cree que la maestra lo tendría que hacer de otro modo, pero puesto que Laura tiene diagnóstico de dislexia, parece que esto justifica que «le cueste» seguir el ritmo y casi todos en la clase lo tienen muy interiorizado.

Con lo que hemos discutido hasta ahora, nos es posible imaginarnos, por ejemplo, a un niño que se siente triste y desanimado en la línea de lo que acabamos de describir, que está en clase haciendo alguna actividad. Los comentarios que le puedan hacer la maestra o los compañeros y que vayan en el mismo sentido que los que hemos señalado anteriormente lo que harán será consolidar aún más una manera de verse a sí mismo, y esto provocará, con mucha frecuencia, que se sitúe ante el realización de las tareas que se le proponen con actitud de indefensión, y que piense: «no lo conseguiré», «me saldrá mal» y, por lo tanto, «no me pongo», «no me implico», «no me involucro en esta actividad». Es una respuesta que en el fondo indica que trata de protegerse del daño emocional que le pueda hacer volver a fracasar, volver a recibir una mala calificación, una valoración negativa, prefiere no hacerla, no implicarse, aunque esto pueda

tener consecuencias muy negativas. Esto puede provocar, por parte de la maestra y de los compañeros, comentarios del tipo «no se implica», «no tiene interés por nada», «no está motivado», «hace las tareas deprisa y sin ganas de hacerlas bien», «no tiene una actitud favorable ante el aprendizaje». Todo esto puede convertirse en un círculo vicioso si no se rompe de alguna manera y se reflexiona sobre el porqué de este autoconcepto negativo, de esta autoestima baja, esta reacción ante el aprendizaje, ante las propuestas, el miedo a fracasar, etc.

3.2. Las atribuciones y las expectativas

Además del autoconcepto y la autoestima, hay otros elementos vinculados con los factores intrapsicológicos de carácter afectivo y emocional como por ejemplo las denominadas atribuciones causales, que también tienen un efecto claro en el aprendizaje. La investigación, en este ámbito, se centra en la influencia que tiene en el aprendizaje la percepción de control de la persona sobre su entorno y aquello que le pasa. A esto hacen referencia conceptos como lugar de control (*locus of control*) o expectativa de autoeficacia (*self-efficacy*). El primero hace referencia a la tendencia que tienen las personas a atribuir las causas de lo que les pasa a factores externos al mismo individuo o a factores personales internos, es decir, a qué factores los alumnos atribuyen las causas de sus éxitos y fracasos (Miras, 2001; Gràcia y Segués, 2009). Al mismo tiempo, esta atribución causal se puede percibir como algo controlable o incontrolable por la persona, y también como variable o fijo. Si nos situamos en contextos de enseñanza y aprendizaje, esto se traduce en la tendencia a atribuir las causas de los éxitos y los fracasos –o los buenos resultados en la escuela y aquellos no tan buenos– a factores controlables, internos a la propia persona, como por ejemplo el esfuerzo o el tiempo dedicado al estudio, o factores incontrolables, externos a la persona, como el calor o la dificultad de una determinada tarea. Si bien en general hay una cierta tendencia a atribuir las causas a factores internos, controlables y variables o a factores externos, no controlables y fijos, algunos autores introducen el concepto de patrón de beneficiación (Greenwald, 1980), consistente en atribuir las causas de los éxitos a factores internos, controlables y variables, y los fracasos a factores externos, no controlables y variables. Hay que decir que la mayoría de los autores consideran que el patrón más favorable ante el aprendizaje

es aquel que atribuye tanto los éxitos como los fracasos a factores internos, controlables y variables (Miras, 2001).

Estas atribuciones están íntimamente interrelacionadas con las expectativas, es decir, aquello que las personas anticipan o esperan que suceda en una situación determinada, y ambas se vinculan directamente con los procesos de planificación, control y evaluación de la propia conducta que llevan a cabo las personas, también en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Si un estudiante presenta un patrón de atribución favorable, esperará un determinado resultado negativo de un examen o de una prueba si sabe que no ha hecho todo lo necesario para prepararla y al mismo tiempo será capaz de planificarse para que en una ocasión futura no vuelva a pasar lo mismo.

Si bien ahora no es el momento todavía de hacer propuestas de intervención, sí que insistiremos en la enorme repercusión que pueden tener todos estos elementos de caracter intrapsicológico vinculados con los afectos y las emociones, las expectativas y las relaciones interpersonales en los resultados de aprendizaje, y en que el papel de la escuela, incluyendo a la familia, y de los especialistas es fundamental para dar una respuesta adecuada a estas situaciones. Solo apuntaremos, para cerrar este apartado, que la mirada por parte de los profesionales es necesariamente una mirada desde la posición del niño y de su familia, una mirada que implique el conocimiento del entorno del niño, de su historia escolar y también familiar y una actitud de trabajo en colaboración para encontrar la mejor respuesta a las dificultades de aprendizaje que parecen estar generadas por cuestiones vinculadas a los aspectos afectivos y emocionales.

3.3. La motivación

Una de las palabras más utilizadas en el mundo escolar para hacer explicar o justificar el buen o mal rendimiento o progreso de un alumno es la motivación: "no está motivado, tendría que hacer algo para motivarlo, no sé cómo motivarlo, si no se motiva no aprobará el curso"... Con frecuencia se atribuye la responsabilidad de estar motivado al propio alumno, pero a veces se le atribuye al maestro o a los padres.

Lo primero que nos viene a la cabeza cuando escuchamos la palabra motivación es un premio. Muchos maestros dan una pegatina al alumno

que acabe primero, que adivina la respuesta, que se porta bien... Algunos padres dan un euro al hijo por cada excelente que saca, o le prometen un ordenador si no suspende ninguna asignatura al final de curso. Otros consideran que no se tiene que dar premios, que el niño se ha de esforzar porque es su obligación, y si los resultados no son los esperados, lo que hacen es castigar sin salir, sin ir de vacaciones, sin jugar a videojuegos, sin móvil, sin televisión, entendiendo que así conseguirán que se esfuerce más. Otros maestros y familias piensan que hay otras maneras de conseguir que los niños se esfuercen y se motiven, y es conseguir que les guste lo que están haciendo, pero no porque después recibirán algún tipo de premio o evitarán un castigo, sino porque lo pasan bien haciendo la actividad, porque se dan cuenta de que aprenden, que avanzan, que hacer esta actividad les ayuda a entender mejor el mundo que les rodea, en definitiva, por la satisfacción que produce el propio aprendizaje. ¿Cómo conseguir esto?

Numerosos autores se han centrado en el estudio de las metas, la motivación y la orientación motivacional (Tapia y Montero, 2001; Miras, 2001). Estos y otros autores (en el capítulo II se trata esta temática con más profundidad) se centran en analizar cuáles son las metas que persiguen los aprendices ante las situaciones de enseñanza y aprendizaje, y esto los lleva a hablar de metas de aprendizaje, metas de ejecución, motivación intrínseca y motivación extrínseca, entre otros temas. Uno de los puntos en los que se centran algunos de estos autores es el de la utilidad. Los alumnos acostumbran a vincular el aprendizaje y el esfuerzo que supone a su utilidad; si el aprendizaje no se considera útil, tienden a no implicarse. Hay que decir, sin embargo, que esta utilidad puede ser intrínseca al propio aprendizaje o no. Cuando los alumnos perciben el significado o la utilidad intrínseca de lo que tienen que aprender, su interés aumenta prácticamente en todos los casos, sobre todo en los casos de los estudiantes que buscan el desarrollo de la competencia personal y el disfrute de la tarea. Este tipo de motivación contribuye no solo a un aprendizaje más significativo, sino también a un mayor bienestar personal (Tapia y Montero, 2001). Hablamos en estos casos de motivación intrínseca. Por otro lado, el valor del trabajo puede depender de incentivos externos a su ejecución, es decir, de recompensas materiales o sociales, y hablamos entonces de motivación extrínseca. Es el caso de los ejemplos que poníamos anteriormente, que pueden ser muy diversos dependiendo de la edad del niño, del contexto

cultural o de las preferencias de la familia o del propio niño. ¿Son necesarias las recompensas externas, conviene utilizarlas? Parece que no, sobre todo si esta es la motivación primaria, es decir, si es la principal razón por la que el alumno se esfuerza y se motiva (Leeper, Keavney y Drake, 1996). Con frecuencia los incentivos externos tienen el efecto contrario al deseable, es decir, contribuyen a hacer desaparecer el interés intrínseco por la tarea. Se ha comprobado que en ausencia de recompensas esperadas o tangibles, los alumnos que deciden afrontar una tarea tienden a implicarse más en la misma, a resolver problemas más difíciles, a centrarse en el aprendizaje de las habilidades básicas para su solución, se centran más en la manera de resolver el problema o llevar a cabo la tarea que en el hecho mismo de conseguir la solución y, en general, son más lógicos y coherentes en el uso de estrategias de solución de problemas que cuando inicialmente se ha ofrecido una recompensa para su ejecución.

El alumno se esfuerza por satisfacer unas motivaciones (Escaño y Gil de Serna, 2008). Sin embargo, ¿basta con tener motivaciones para lograr los objetivos propuestos, para llegar a la solución que buscamos? Parece que no. Hace falta que el alumno tenga pensamientos, actitudes y comportamientos determinados relacionados con su proyecto de futuro, los contenidos de trabajo, su competencia para aprender, con los profesores y con sus compañeros.

Algunas de las actuaciones o intervenciones que el maestro puede hacer para conseguir el esfuerzo y la motivación del alumnado son el aprovechamiento de la dinámica general de las clases, diversificar las intervenciones, mostrar al alumno que confiamos en él, entre otras (Escaño y Gil de Serna, 2008).

3.4. Las representaciones y las expectativas mutuas

Además de la motivación, de las atribuciones, del autoconcepto y la autoestima, hay otros aspectos relacionados con el sentido que también explican en cierta medida el grado en el que el aprendizaje será significativo: las representaciones mutuas y las expectativas.

Cuando hablamos de representaciones mutuas, nos estamos refiriendo a aquella imagen que el profesor construye de los alumnos que tiene en el aula (Coll y Miras, 1990; Miras, 2001). ¿A partir de qué informacio-

nes construye esta representación? De entrada, el maestro con frecuencia recibe una información del tutor del curso anterior, otros maestros especialistas, a veces ha sido tutor con anterioridad de un hermano y conoce a la familia, o ha visto a este alumno por el patio o ha tenido que hacer alguna sustitución de algún compañero y, por lo tanto, ha podido verlo en la clase haciendo alguna actividad. Estas informaciones quizá no son las más importantes porque son, en definitiva, las que el maestro lleva a la clase el día que se inicia el curso. A partir de este momento, esta primera imagen, que posiblemente todavía es poco detallada, se irá acabando de construir, reforzando aquellos elementos que inicialmente han sobresalido (es un buen estudiante, es muy movido, es tranquilo, está muy poco motivado, es muy charlatán, «enreda» siempre que puede, es un buen deportista, tiene muy buen nivel de inglés, tiene unos padres sobreprotectores, tiene una familia que lo estimula mucho, «se enfrenta» si le dices algo, le cuesta trabajar en grupo, etc.); o al contrario, irá alejándose de esta imagen porque las interacciones que va teniendo con el alumno no responden a estas informaciones o a estas «etiquetas». Al mismo tiempo que vaya conformando esta representación, muchas veces de manera inconsciente, irá contrastándola con su imagen de «alumno ideal». Las habilidades o competencias a las que normalmente se otorga una gran importancia en lo que respecta a esta imagen de «alumno ideal» están relacionadas con el grado con que el alumno se adapta a las normas escolares, tanto de tipo académico como del tipo de relaciones sociales que establece. Este proceso de construcción se da de una manera muy similar por parte de los alumnos. También ellos parten de unas informaciones previas respecto a su tutor y a través de las interacciones en el aula, de la observación, de las reacciones a los comportamientos de los alumnos, van construyendo una representación del maestro, que también se contrasta con la del «profesor ideal». En este caso, parece que los alumnos en general otorgan una importancia primordial a los aspectos afectivos y de relaciones interpersonales (disponibilidad, respeto, simpatía, grado de atención personalizada, etc.).

El contraste entre las representaciones mutuas entre profesor y alumno genera unas determinadas expectativas, es decir, una previsión de lo que puede esperar o no de un determinado alumno, por parte del profesor, o de lo que puede esperar del maestro en el caso del alumno. Como consecuencia de estas expectativas, unos y otros se comportan de una determinada manera hacia los demás.

4. El aprendizaje escolar como proceso inseparable de la enseñanza en el marco de la escuela: la ayuda educativa ajustada

Hasta ahora, hemos estado haciendo referencia fundamentalmente al aprendizaje, a aquel proceso que lleva a cabo el aprendiz, el alumno, pero no hay duda de que es difícil en general referirse al aprendizaje sin hacer referencia a la enseñanza. Si bien es cierto que es posible aprender de una manera incidental, es decir, sin una intencionalidad para hacerlo y sin que nadie tenga intención de enseñar, en una gran parte de los aprendizajes que tienen lugar en el entorno escolar hay una intencionalidad y conciencia clara tanto por parte del aprendiz como de quien enseña (Coll, 2011).

La enseñanza a lo largo de la historia de la psicología y concretamente de la psicología del aprendizaje y de la instrucción ha sido entendida de distintas maneras, de la misma forma que lo ha sido el aprendizaje. Si entendemos, como lo hacemos en este texto, el aprendizaje como un proceso de construcción que hace el alumno sobre los contenidos escolares y cuyo máximo responsable es él, podemos también entender que, para que este proceso se pueda llevar a cabo, hace falta que alguien –en el caso de contextos escolares, el maestro– ayude a este alumno a construir este conocimiento en la dirección que señalan los contenidos escolares. De este modo, los procesos de enseñanza y de aprendizaje están totalmente vinculados. Otra cosa es que esta ayuda que proporciona el maestro pueda ser muy diversa, que lo es, y a veces tan sutil que no parezca una ayuda o que sea difícil de percibir. Cuando el maestro pide a los alumnos que se sienten en el suelo en círculo y les propone que decidan entre todos cuál será el tema del cuento que escribirán, está dándoles ayudas, del mismo modo que lo hace cuando después de dos o tres intervenciones de los niños efectúa un tipo de repaso o de resumen de lo que han dicho hasta el momento, y a continuación pregunta a uno de los niños si añadiría algo a su resumen; o cuando después de una intervención de los niños, trata de aclarar un malentendido que habido en la intervención anterior de otro niño. Todos estos recursos o estrategias discursivas (Mercer, 2010) que utiliza el maestro a la hora de presentar una tarea, de hacer una propuesta, de devolver una intervención de un niño de manera mejorada, se entienden, desde determinadas perspectivas (Onrubia, 1993; 2008; Gràcia y Segués, 2009), como ayudas al proceso de construcción de significados que lleva a cabo el alumno con relación a los

contenidos escolares. A este tipo de ayudas tenemos que añadir aquellas que los compañeros también se proporcionan unos a otros, así como aquellas que utiliza el maestro sin haberlas planificado, sin ser consciente, de manera menos sistemática.

Desde la perspectiva en la que nos situamos, entendemos que hay dos mecanismos de influencia educativa, de carácter interpsicológico, que favorecen que el niño aprenda los contenidos escolares de manera significativa y que al mismo tiempo promueven su autonomía, es decir, sus habilidades de autorregulación en el proceso de aprendizaje, sus habilidades para aprender a aprender. Uno de estos mecanismos interpsicológicos es el que algunos autores (Coll, 2001; Onrubia y Rochera, 2001) han denominado proceso de construcción de significados compartidos, es decir, aquel proceso por el cual el maestro, para ponerse al mismo nivel del alumno y crear un primer nivel de intersubjetividad, o solo un poco por encima, renuncia de manera estratégica a su conocimiento y poco a poco, en un proceso complejo y no lineal que tiene lugar en una dimensión temporal, consigue ir compartiendo cada vez una mayor parte de conocimiento con el alumno, lo cual significa que el niño acaba el proceso teniendo un mayor conocimiento, cuantitativa y cualitativamente, sobre el tema en cuestión del que tenía al inicio, tanto en cuanto a los elementos conceptuales o de conocimientos, procedimentales o de habilidades y destrezas, o de actitudes valores y normas. Todo esto el maestro lo consigue, entre otras maneras, gracias al uso de estrategias discursivas (Mercer, 2010), que promoverán la negociación de significados, es decir, la guía del alumno en la construcción de los significados vehiculados por los contenidos escolares. Sin embargo, todo esto hace al mismo tiempo que tenga lugar otro mecanismo, el denominado traspaso progresivo del control del maestro al estudiante. Se trata de un mecanismo que tiene su origen en los conceptos provenientes de la teoría sociohistórica de Vigostki (1962), como es el concepto de zona de desarrollo próximo, y en las aportaciones posteriores de autores como Rogoff (1990) con el concepto de participación guiada, o Wood, Bruner y Ross (1976) con la metáfora del andamiaje. Este mecanismo consiste en la cesión progresiva del control por parte del profesor al alumno a medida que este va logrando cada vez un mayor grado de autonomía, y tiene lugar al mismo tiempo que se produce la construcción de significados compartidos entre profesor y alumnos.

Como hemos señalado en los párrafos anteriores, no podemos entender el aprendizaje escolar sin hacer referencia a la ayuda educativa, y esta

la proporciona fundamentalmente el maestro, pero también los compañeros. Asimismo, hemos hecho referencia a la necesidad de considerar ayudas de tipos muy distintos, más distales o más proximales, ayudas directas e indirectas, verbales o físicas. Además de clasificarlas siguiendo este u otros criterios, también hay que pensar si resulta necesario caracterizar esta ayuda de alguna manera. Algunos autores han utilizado el concepto de ayuda ajustada (Coll, 2001, 2011; Onrubia, 1993) para referirse y para subrayar la necesidad de que las ayudas se ajusten a las necesidades que presentan los aprendices en el proceso de construcción de significados que llevan a cabo con relación a los contenidos escolares. Es decir, no siempre hacen falta las mismas ayudas, para todos los niños, en cualquier momento del proceso de aprendizaje ni en cualquier actividad. Más bien todo lo contrario: las ayudas, sean del tipo de que sean, tienen que ser distintas y diversificadas, se tienen que ajustar en cada momento y situación, y esto es lo que nos permite hablar de ayuda ajustada. Una pregunta abierta en relación con una intervención de un alumno después de una explicación del maestro puede ser muy ajustada en determinadas circunstancias y muy desajustada en otras. Una propuesta muy abierta de trabajo por proyectos puede ser ajustada en determinados momentos, y poco adecuada en otros.

Un elemento que hay que tener muy en cuenta a la hora de referirse al ajuste de la ayuda es el momento del curso, de la unidad didáctica, del tema en el que nos encontramos. Las ayudas que pueden ser ajustadas al inicio de la unidad didáctica quizá no lo sean al final. La perspectiva de la ayuda ajustada que se acaba de plantear es del todo coherente con la forma en que se ha entendido la atención a la diversidad y cómo se ha caracterizado la escuela y el aula inclusiva en apartados anteriores. En el capítulo III se profundizará en esta cuestión, poniendo énfasis en aquellas ayudas ajustadas que provienen fundamentalmente del profesor y también en aquellas que proporcionan los compañeros, entendiendo el trabajo cooperativo y el trabajo entre iguales en general como una de las principales fuentes de ayuda educativa (Colomina y Onrubia, 2001; Pujolàs y Lago, 2007).

Bibliografía

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006) *Improving schools, developing inclusión*. Londres: Routledge.

Blak-Hawkins, K., Florian, L., y Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. Londres: Routledge.

Bonals, J. y Sánchez-Cano, M. (Coords.) (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE.

Bryson, J. (2003). *Universal Instruction Design in Postsecondary Settings. An implementation guide. Lerning Opportunities Task Force.* Rischmond Hill. Disponible en línea en: http://www.loft.ca

CAST (2008). *Universal Design for Learing Guidelines 10*. Wakefield: MA. Disponible en línea en: http://udlguidelines.wordpress.com.

Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-88). Barcelona: Gedisa.

Colomina, R. y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje entre iguales: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación, 2. Psicologia de la Educación Escolar* (pp. 415-436). Madrid: Alianza.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje,* 41, 131-142.

Coll, C. (2011). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona: Graó.

Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO.

Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación, 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 331-353). Madrid: Alianza.

Collet, J. y Tort, A. (Coords.) (2013). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Conel, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E. *et al.* (1997). *The Principles of Universal Design. The National Institute on Disability and rehabilitation Research.* US Department of Education, NC State University, The Center of Universal Design.

Department of Education and Lifelong Learning (2003). *Bristol Inclusion Standard. Good practice guidance for Schools. Raising Achievement and Promoting Equality.* Bristol: Department of Education and Lifelong Learning.

Domènech, J. (Coord.) (2009). Escuelas de nueva creación (varios artículos). *Cuadernos de pedagogía,* 387, 52-79.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, *Tejuelo,* 12, 26-46.

Echeita, G. y Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp.11-27). Barcelona: Graó.

Escaño, J. y Gil de la Serna, M. (2008). *Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo.* Barcelona: ICE / Horsori.

Gràcia, M. y Segués, T. (2009). *Psicologia de l'Educació i de la Instrucció.* Barcelona: FUOC.

Leeper, M. R., Keavney, M., y Drake, M. (1996). Intrinsic motivation and extrinsic rewards: A commentary on Cameron and Pierce's meta-analysis. *Review of Educational Research,* 66 (1), 5-32.

Martín, E. y Solé, I. (Coords.) (2011). *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención.* Barcelona: Graó.

Martín, X. y Rubio, L. (2006). *Experiències d'aprenentatge servei.* Barcelona: Octaedro y Fundació Jaume Bofill.

Mercer, N. (2010). The analysis of the classroom work: Methods and methodologies. *British Journal od Educational Psychology,* 1, 1-14.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad. El dilema de las diferencias. La educación Inclusiva.* Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Disponible en línea en: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/indice.htm

Miras, M. (2001) Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación, 2. Psicologia de la Educación Escolar* (pp. 309-330). Madrid: Alianza.

Onrubia, J. (1993). Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll *et al.*, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para influir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné, D. Duran, J. Font, y E. Miquel (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 49-62). Barcelona: ICE/Horsori.

Planas, M. (2007). Familia y escuela: estrategias para una relación constructiva. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 203-230). Barcelona: Graó.

Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2007). La organización corporativa de la actividad educativa. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 349-392). Barcelona: Graó.

Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona: Paidós.

Ruiz, R. (2007). Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 273-320). Barcelona: Graó.

Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll y otros, *El constructivismo en el aula.* Barcelona: Graó.

Tamarit, J. (2015). ¿Qué está pasando? *El Mundo*. Disponible en línea en: http://www.elmundo.es/madrid/2015/05/29/5567646aca474118558b45c8.html

Turnbull, A., Turnbull, R., y Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de educación,* 349, 69-99.

Vigostky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

Wood, D. J., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problema solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Capítulo II

Factores motivacionales, afectivos y relacionales implicados en el aprendizaje escolar

Introducción

Hasta ahora, y de manera global, hemos expuesto cómo se entiende el aprendizaje desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural afín con los principios de la inclusión educativa. Desde esta aproximación, el aprendizaje de todos los alumnos no depende solo y en exclusiva de sus características personales, sino y de manera esencial de la interacción entre estos factores o características personales y los factores de naturaleza social y cultural.

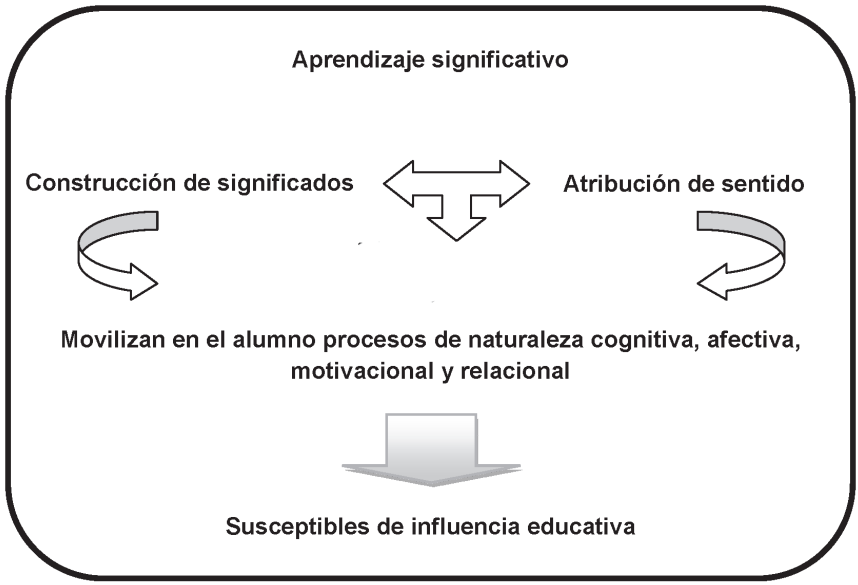
En este capítulo, nos ocuparemos de los factores o características personales que hacen que el alumno pueda atribuir más o menos sentido al aprendizaje escolar e implicarse. Recordemos que los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar responden a una intencionalidad educativa y que están altamente planificados y sistematizados para asegurar el aprendizaje de todos los alumnos, con el fin de que todos puedan también desarrollar sus capacidades. La escuela debe garantizar, pues, estos aprendizajes.

Desde la perspectiva que hemos asumido en esta asignatura, aprender quiere decir atribuir al alumno la capacidad de construir significados sobre los nuevos contenidos de aprendizaje y que para construir nuevos significados, hacen falta un mínimo de condiciones. Podemos identificar tres (Coll, 2001): la primera de estas condiciones es que los contenidos que hay que aprender sean potencialmente significativos para el alumno desde un punto de vista lógico, es decir, que sean claros, coherentes y organizados y, en consecuencia, portadores de significado (significatividad lógica de los contenidos); una segunda condición es que para aprender de manera significativa estos contenidos curriculares se hace

del todo necesario que los alumnos dispongan en su estructura cognitiva de conocimientos y experiencias previas con las que poder vincular de manera sustantiva y no arbitraria estos nuevos contenidos, y los puedan activar cuando haga falta a lo largo del proceso de aprendizaje para hacer realmente efectivo el cambio cognitivo que se desea (significatividad psicológica de los contenidos); y la tercera condición habla de la disposición favorable del alumno para hacer aprendizajes significativos, es decir, que para que haya aprendizaje, al menos desde la perspectiva en la que nos estamos situando, es preciso que el alumno dé su consentimiento para aprender y se coloque en una posición favorable para poner en marcha los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje significativo. Sin esta disposición favorable, es poco probable que el alumno pueda construir conocimientos realmente significativos sobre los nuevos contenidos de aprendizaje. Una disposición favorable que depende del sentido que el alumno pueda atribuir a la propuesta de aprendizaje que le hace el profesorado (Coll, 1988). El sentido hace referencia a la manera en que el alumno se representa la situación de aprendizaje y a sí mismo como aprendiz y como representación personal de una situación, no se desprende directamente de la naturaleza del contenido ni de la tarea, no es una representación totalmente objetiva sino que aparece teñida por variables de naturaleza afectiva, motivacional y relacional. Así, variables como el autoconcepto académico, la motivación para aprender, las expectativas, los patrones atribucionales, las representaciones mutuas, etc. serán factores determinantes en la atribución de sentido y en la disponibilidad del alumno ante el aprendizaje escolar. No hay que decir que, pese a identificarlas como variables vinculadas a los alumnos, estas variables se construyen en la interacción y, por lo tanto, son objeto de influencia educativa, lo que significa que pueden ser y hace falta que sean consideradas y valoradas por el profesorado tanto al inicio de un proceso instruccional como a lo largo de su desarrollo. En este sentido, el alumno no solo aprende sobre los contenidos que los profesores le proponen aprender en tareas concretas, sino que también lo hace sobre los aspectos que se acaban de citar: autoconcepto académico, expectativas, motivaciones, patrones atribucionales, etc. y que, como se ha dicho, están influyendo sobre el sentido que el alumno puede atribuir al aprendizaje y a través del mismo, sobre el significado que puede acabar de construir respecto a los nuevos contenidos curriculares. Desde la perspectiva propuesta, el sentido y el significado son dos procesos que se construyen al mismo tiempo

y de manera interrelacionada, de tal manera que no puede haber construcción de significados sin atribución de sentido ni atribución de sentido sin construcción de significados. Se trata de dos procesos indisociables en el aprendizaje escolar y, como tales, tienen que ser considerados desde el punto de vista de la influencia educativa (Coll, 1988, 2001).

Figura 1. Procesos implicados en el aprendizaje significativo en el contexto educativo escolar



Las tres condiciones mencionadas, significatividad lógica y psicológica de los contenidos y disposición favorable del alumno para hacer aprendizajes significativos, se pueden usar para analizar cualquier situación de aprendizaje. De este modo, un docente se puede preguntar sobre si lo que quiere enseñar es claro, coherente y se presenta bien organizado (significatividad lógica de los contenidos); se puede preguntar también si el alumnado tendrá o no conocimientos y experiencias previas suficientes y pertinentes para ayudarlo a abordar y entender los nuevos conocimientos y cómo lo ayudará a actualizarlos y a vincularlos (significatividad psicológica del contenido); y muy especialmente, se puede preguntar si los alumnos podrán o no dar sentido a la propuesta de aprendizaje, tareas y actividades de evaluación incluidas, y poner en marcha los procesos necesarios para hacer real el aprendizaje significativo.

En lo que sigue a continuación, nos centraremos en describir en profundidad los factores motivacionales, afectivos y relacionales implicados en el aprendizaje escolar, de los que depende el sentido que el alumno puede atribuir a los contenidos y a las actividades para aprender y su disposición favorable para llevar a cabo aprendizajes significativos.

1. La construcción de significados, la atribución de sentido y la disponibilidad para aprender

Aprender es, como se ha dicho, una actividad mental compleja consistente en conectar la información nueva con los conocimientos y las experiencias previas, de tal modo que se promueva la revisión y modificación de este conocimiento inicial. Los procesos instruccionales tienen que promover este cambio cognitivo y posibilitar que el aprendiz disponga de estructuras de conocimiento más potentes para continuar aprendiendo.

De acuerdo con Mayer (2010, pp. 30-31), el aprendizaje se define como un cambio relativamente permanente en el conocimiento de una persona, basado en su experiencia. Para el autor, esta manera de definir el aprendizaje supone destacar tres de sus características que reproducimos a continuación:

1) El aprendizaje es a largo plazo y no a corto plazo. Aprendemos cuando el aprendizaje deja una huella en nuestra memoria a largo plazo; lo que olvidamos muy rápidamente, de manera prácticamente inmediata, no puede considerarse un aprendizaje. Esto no significa que en el aprendizaje significativo no haya olvido, lo hay, pero presenta unas características diferentes a lo que sucede con un aprendizaje que ha sido tratado de manera superficial.

2) El aprendizaje supone un cambio, un cambio cognitivo que se traduce en un cambio conductual (hacer, estar, conocer, etc.). Sin cambios, no se puede hablar de aprendizaje. Los cambios pueden tomar, sin embargo, intensidades diferentes: no se trata simplemente de una cuestión de todo o nada.

3) El aprendizaje depende de la experiencia del alumno. No lo provoca, dice el autor, un cambio causado por un estado fisiológico (estar cansado, darse un golpe en la cabeza o ingerir una sustancia que pro-

voque alteraciones mentales); tampoco lo que se haga con el alumno en cuestión desde el punto de vista educativo –la propuesta de aprendizaje–, sino la manera en que el alumno interpreta lo que sucede en la situación de aprendizaje, su experiencia personal del proceso. En este sentido, y retomando las ideas de Dewey (1983, citado por Mayer, 2010, p. 31), no todas las experiencias son educativas en el sentido de que no todas consiguen provocar experiencias de aprendizaje, algunas incluso pueden generar el efecto contrario y ser «deseducativas», lo cual condicionará sin ningún tipo de duda la disponibilidad de cualquier alumno para continuar aprendiendo. Desde el punto de vista educativo hace falta, pues, promover experiencias positivas de aprendizaje, lo que no significa que no tenga que haber exigencia y demanda cognitiva, sino que lo que hace falta es promover un clima de aula positivo y favorable al aprendizaje.

Aprender supone una intensa actividad mental cognitiva por parte del aprendiz: los alumnos seleccionan la información relevante, la organizan en una estructura coherente y la interpretan en función de lo que ya conocen. Los maestros los ayudan y orientan en este proceso constructivo, pero no pueden hacer este proceso por el alumno, no lo pueden sustituir en este proceso de construcción personal. Para los alumnos, no siempre es fácil hacer este proceso de elaboración o (re)construcción personal del conocimiento; les supone un esfuerzo cognitivo y personal importante para entender bien el contenido y poderlo hacer significativo. Un esfuerzo que no todos los alumnos pueden, quieren o sabrán hacer por razones muy distintas como, por ejemplo, porque no les interesa el tema en sí, porque lo encuentran muy difícil, les resulta muy aburrido o bien tienen miedo de mostrar sus dificultades; porque no creen que merezca la pena hacer tanto trabajo por la nota que obtendrán, por desconocimiento de cómo tienen que trabajar, porque no quieren quedar como los listos de la clase ante sus amigos o porque no les cae bien el profesor o profesora en cuestión. El esfuerzo es, pues, «una de las expresiones comportamentales de la disposición más o menos favorable de los alumnos hacia el aprendizaje» (Coll, 2003, pag. 3), y la disposición favorable del alumno influye en la manera de situarse ante las tareas y contenidos de aprendizaje, en los procesos y procedimientos que pondrán en marcha para aprender y en los resultados que finalmente, acabarán obteniendo.

Ahora bien, pese a destacar que es el alumno quien en último término decide cómo implicarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje –de

manera más o menos consciente–, hemos reconocido también que esta decisión está lejos de ser una decisión desvinculada del contexto de la actividad y más en concreto, de la actuación docente, y tenemos que insistir en que es la actuación del profesorado la que, a lo largo del desarrollo de la propuesta didáctica que plantea al alumnado, le tiene que ayudar a dar sentido a la actividad y puede favorecer su disposición, implicación y esfuerzo necesarios para el logro del éxito escolar. La pregunta que nos podemos formular inmediatamente es de qué manera el profesorado puede ayudar a los alumnos a atribuir sentido al aprendizaje. Solé (1993) y Miras (2001) identifican tres condiciones que determinarán la atribución de sentido a los contenidos y las tareas escolares y que pueden servir como indicadores para analizar y mejorar si hace falta la práctica educativa:

- Que el alumno sepa qué se tiene que hacer y por qué (objetivos y finalidades) y bajo qué condiciones (tiempos, espacios, agrupamientos, materiales, etc.). Estos tres aspectos no siempre se explicitan en un proceso de enseñanza y aprendizaje, pero parece lógico pensar que para ajustar mejor la participación en cualquier actividad social se hace del todo necesario conocer sus objetivos y sus finalidades, entenderla más que aceptarla tal y como es. Por este motivo, se hace absolutamente necesario dedicar un tiempo a explicar a los alumnos la finalidad de la actividad y cómo está previsto llevarla a cabo para que ellos se la puedan representar en su totalidad y representarse a sí mismos y a los otros, en relación con esta actividad más global. Un ejemplo de lo que estamos diciendo sería, al principio de una unidad didáctica, explicar a los alumnos el conjunto de contenidos que se trabajarán y el porqué de estos contenidos, las actividades que se tiene previsto desarrollar y cómo se llevará a cabo la evaluación y con qué criterios, si es que está previsto hacerla. Dedicar este tiempo a construir una representación compartida de la situación con los alumnos les puede ayudar a incrementar su sentimiento de autonomía y responsabilidad ante el aprendizaje, y aprender progresivamente a dirigir este proceso y a tomar decisiones al respecto. Los motivos los comentamos a continuación:

  – Por un lado, poderse representar la tarea y los objetivos o finalidades que pretende lograr puede ayudar al alumnado a ponerlos en relación con sus propios objetivos y finalidades y que sea posible integrarlos, con lo que parece que se favorecería su implicación

en el aprendizaje, puesto que lo que hace es útil para sus propios objetivos y finalidades.

– Por otro lado, identificar propósitos y objetivos, tareas y contenidos, ayuda al alumno a autorregularse, ya que en cada momento del proceso le será posible o se le puede ayudar a resituar su actividad puntual en el marco más amplio de la propuesta general. Para cumplir con esta función reguladora, es importante, durante el proceso y al final del mismo, dedicar un tiempo a valorar lo que se ha hecho y lo que queda por hacer, y poder identificar lo que ya se ha aprendido sobre el tema y lo que queda por aprender. Por lo tanto, no basta con decir los objetivos de la actividad al principio de la unidad didáctica y no volverlos a recuperar más adelante.

De igual manera, poder compartir los objetivos y finalidades de la actividad permite al profesorado identificar la perspectiva del alumno ante la propuesta de aprendizaje y ampliar la explicación del porqué de la actividad; hay la posibilidad de que en algunos casos este contraste con lo que piensa y siente el alumnado pueda ayudar a redefinir la actividad y hacerla más ajustada a las necesidades y a los intereses reales del mismo.

Conviene señalar, en este sentido, que conocer el propósito de la actividad no es, como, afirma Solé (1993), un aspecto meramente cognitivo, sino que lleva asociadas valoraciones y emociones que pueden tener un carácter positivo o bien negativo: interesante, poco realista, estimulante, excesivamente complicado, inabordable, fácilmente asumible, repetitivo, etc., y que sin duda influyen en el sentido, la disposición y el esfuerzo que el alumno está dispuesto a hacer para aprender.

- Que la tarea y el contenido generen cierto interés en los alumnos. Lo que significa vincular el interés de los contenidos y de las tareas con los intereses personales (necesidades, objetivos, valores, proyectos, etc.) de los alumnos. No siempre es fácil que un alumno tenga el interés por una tarea y un contenido y que este pueda cubrir una necesidad. El conocimiento de los alumnos y de su entorno social y cultural puede ayudar en este sentido. Aun así, determinadas propuestas didácticas que hacen hincapié en la actividad del aprendiz pueden ayudar en este sentido, pensemos, por ejemplo, en el caso de metodologías basadas en el trabajo por proyectos, en investigaciones vinculadas a preguntas relacionadas con problemas reales, el trabajo en equipo o por parejas,

incluir las nuevas tecnologías en las aulas, el aprendizaje-servicio, etc., es decir, aquellas fórmulas en las que los alumnos pueden implicarse de manera activa y con cierta autonomía en todo el proceso de aprendizaje y que dan cabida a los diferentes puntos de partida de los alumnos, de sus competencias, necesidades e intereses. Por lo tanto, también se facilitará, como en el caso de la condición anterior, que haya incremento de su autonomía y de su responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, a medida que el alumno toma más protagonismo, se facilita que la acción docente vaya evolucionando y retirando la ayuda al alumno y poco a poco, puesto que este puede asimilar, integrar, relacionar, aplicar el conocimiento y que, por lo tanto, se vaya produciendo una verdadera cesión del control por parte del docente hacia los alumnos. No es un proceso que se produzca de manera directa, sino gradual y consecutiva.

Nuevamente, el interés por la tarea y el contenido o el desinterés por estos aspectos generan en los alumnos estados emocionales diferentes que tiñen la experiencia de aprendizaje y determinan su comportamiento actual y, seguramente, en un futuro. Hay que señalar, no obstante, que las situaciones de aprendizaje pueden ser pensadas también como situaciones con capacidad para generar nuevos intereses y para ayudar a los alumnos a descubrirlos.

- Que el alumno se sienta lo bastante competente como para abordar con ciertas garantías de éxito este reto que le supone aprender. Insistimos en que el aprendizaje supone por parte del alumno un esfuerzo importante si pretendemos que supere este reto y haga un aprendizaje verdaderamente significativo. Este sentimiento de competencia se puede definir como «el conjunto de creencias que el alumno tiene respecto a sus propias habilidades para aprender en una situación concreta» (Miras, 2001, p. 324) y, como tal, dependerá de su autoconcepto académico –de cómo se define él como aprendiz– y de su autoestima –de la valoración que haga de estas capacidades que se autoatribuye en relación con el aprendizaje escolar.

  Ahora bien, en una situación de enseñanza y aprendizaje escolar un alumno no cuenta solo con sus recursos y habilidades personales para aprender, sino también con los recursos y habilidades que le pueden ofrecer sus compañeros y el profesorado. También las ayudas que puede recibir en una situación de aula durante el desarrollo de

una tarea concreta forman parte de este sentimiento de competencia y autoeficacia. No se aborda con el mismo sentimiento de confianza y competencia una tarea que se puede percibir como dificultosa pero interesante, cuando solo se cuenta con los recursos personales o cuando se sabe que si es necesario, el alumno podrá contar con la ayuda y el apoyo de sus compañeros y del profesor, no porque «le hagan» la tarea, sino porque le ayuden a resolverla. Por lo tanto, en la representación de la situación, las representaciones y las expectativas sobre el maestro y sus compañeros de clase como apoyos potenciales para el aprendizaje se hacen clave para que el alumno confíe en sus capacidades como aprendiz, y ayudan a configurar un clima positivo y de confianza hacia el aprendizaje que da sentido a la implicación y al esfuerzo. Aprender con los otros y de los otros forma parte del aprendizaje significativo, y resulta difícil entender este proceso constructivo si no es en el marco de una matriz social teñida de afectos y emociones. Hay que decir, para cerrar esta tercera condición, que el sentimiento de competencia y de autoeficacia se relaciona de manera directa con los procesos y criterios de evaluación. Según lo que se evalúe y cómo se evalúe, la repercusión en el autoconcepto y la autoestima de los alumnos será diferente: se puede valorar y poner en entredicho su capacidad, o bien se puede valorar su comportamiento y las acciones que ha puesto en marcha para aprender; en este segundo caso, se le da una oportunidad para la mejora y para seguir aprendiendo, y en el primer caso se genera desconfianza en sus capacidades y se limita la posibilidad de cambio: «no hay manera de hacer las cosas solo», «no te esfuerzas lo bastante», «no eres capaz de organizarte», «tienes dificultades para entender bien las cosas», etc. En el segundo caso, se dan alternativas para mejorar los procesos que pone en juego para aprender: «deberías leer con más calma los enunciados de los problemas», «intenta hacer un pequeño guion de lo que quieres explicar antes de ponerte a escribir», «tienes que pedir ayuda si ves que no lo consigues», etc.

Las condiciones que permiten atribuir sentido al aprendizaje son, como el mismo sentido, una cuestión de grado: un alumno puede sentirse más o menos competente ante un contenido y una tarea de aprendizaje, más o menos interesado en una propuesta didáctica y también compartir con más o menos intensidad los objetivos y finalidades de la actividad. Por lo tanto, es posible que, en función de la materia, de la propuesta didáctica

o del profesorado implicado, el sentido cambie y por lo tanto también lo haga la implicación del alumnado, lo que dará unos resultados irregulares en su trayectoria académica.

De igual manera, el sentido es algo dinámico y cambiante: el sentido que los alumnos dan a las tareas y contenidos escolares en un momento determinado de su historia personal y escolar no determina el sentido que le podrán dar a estas tareas y contenidos en un futuro. Podemos poner el ejemplo de un alumno que acaba la secundaria obligatoria con muchas dificultades, entra en el mercado laboral y más adelante, pasados unos años, decide volver a estudiar, y lo hace con unos resultados de aprendizaje «espectaculares» si consideramos lo que había sido su trayectoria escolar.

Por lo tanto, el hecho de que un alumno pueda acabar o no aprendiendo en el contexto escolar no está solo vinculado a sus capacidades cognitivas, sino también, y de manera esencial, a las experiencias de aprendizaje que hacen que pueda dar más o menos sentido a implicarse en la construcción de aprendizajes significativos. Sentido y significado son, pues, dos caras de una misma moneda, susceptibles las dos de influencia educativa. A continuación, nos ocuparemos en detalle de las variables afectivas, motivacionales y relacionales que hay detrás del sentido.

2. Los componentes motivacionales

2.1. Algunas consideraciones respecto a la motivación en entornos educativos

Los componentes motivacionales en el aprendizaje, como de manera implícita se deduce de su nombre, remiten a la motivación, una tendencia a actuar persistiendo o abandonando una tarea en función de unas determinadas metas. Las metas determinan en gran medida el esfuerzo que un alumno está dispuesto a hacer a la hora de aprender, y muy especialmente las actitudes y los comportamientos concretos del alumno ante las dificultades y problemas que comporta el aprendizaje, haciendo que abandone o bien que incremente su actividad con el objetivo de superar estas dificultades. Sin embargo, no solo las metas determinan la motivación hacia

el aprendizaje. La motivación como elemento complejo implica, también, los valores que el estudiante atribuye, sus creencias hacia sus habilidades y muchas otras variables.

Si nos situamos en una sala de profesores de un centro educativo, es común y forma parte de la vida profesional de los docentes el hecho de comentar las incidencias cotidianas de la vida en el aula. Podríamos decir que algunos de estos comentarios son indicaciones de diferentes interrogantes que se plantean los profesores ante la motivación de sus alumnos:

«Solo quiere jugar, no le interesa leer ni escribir.»

«No está nada motivado, solo espera que suene el timbre para irse.»

«Si no están motivados, es muy difícil trabajar.»

«No pregunta nunca nada en el aula, está callada y pensando en sus cosas.»

«Yo no puedo hacer nada más, es necesario que tenga una actitud de más interés.»

Esta distancia psicológica mostrada por algunos de los alumnos cuestiona la tarea esencial de la propia docencia, el porqué del aprendizaje en los contextos formales. Este factor intangible, no obstante, se hace evidente y se muestra en muchas actuaciones del aula: en expresiones corporales y faciales, en actitudes, en expresiones verbales, etc., y tiene en los demás una considerable influencia. En el grupo de iguales, puede provocar contagio tanto en el sentido positivo como en el negativo en la dinámica del aula y en las relaciones entre iguales. Sin embargo, también por parte del profesorado, el impacto de la propia motivación o de la falta de la misma es un factor de fuerte influencia en su actuación docente. Un docente que vive el trabajo de forma positiva transmite el gusto por la tarea, por la materia e insta a su alumnado a la participación, la curiosidad y el interés. Por el contrario, un docente para quien el trabajo es un trámite, una obligación, crea una distancia psicológica que hace que sus clases se vivan de manera menos motivadora y activa.

No es poco el impacto que provoca en los otros la motivación, o la falta de la misma por el aprendizaje, por no hablar de las repercusiones directas que tiene sobre la misma persona. Sin embargo, ¿qué nos empuja a aprender en un contexto educativo? ¿Qué nos motiva?

Además de las condiciones pedagógicas, es decir, de aquellas variables circunstanciales que le vienen dadas al alumno, en la introducción

y al principio del capítulo hablábamos del sentido del aprendizaje y de su construcción progresiva como un requisito imprescindible para ir construyendo conocimiento. Apuntábamos también las condiciones facilitadoras de este proceso (saber qué se tiene que hacer y por qué, sentirse lo bastante competente como para hacer las tareas y finalmente, que esta tarea presente un interés personal).

Estas condiciones están directamente influidas por una serie de aspectos transversales, son las representaciones que los otros tienen respecto a la propia persona y que generan expectativas hacia las actuaciones del alumno.

Si nos situamos en el contexto educativo, los docentes, a medida que van conociendo al alumno y también con informaciones previas que puedan tener de este, se van configurando un concepto sobre él. Entre iguales también suceden estos aspectos, las relaciones en el aula, en el patio, en el contexto extraescolar, etc. van creando una representación mental del alumno en los otros. A la vez que esta representación mental genera unas expectativas, como hemos mencionado antes, se va produciendo un *feedback* con la forma de actuar del otro. Esta dinámica en la percepción del otro y en la percepción que los otros tienen de uno influye de forma más o menos directa en muchos aspectos de la persona, pero en el ámbito escolar se relaciona, además de otros aspectos, con el rendimiento, la motivación y las propias expectativas de éxito. Si un profesor tiene unas expectativas de mejora respecto a un alumno, su interacción tenderá a apoyarlo y a reforzar sus aciertos. Si, al contrario, piensa que el alumno puede progresar poco, entonces tenderá a una menor exigencia, una menor interacción para reforzar los progresos, etc.

Consideremos, no obstante, una circunstancia nada despreciable en nuestra realidad educativa, y es el hecho de la escolarización obligatoria desde los 6 hasta los 16 años. Si este hecho es un logro reconocido en los derechos de los niños, el del derecho a la educación, y por lo tanto hay que hacer una lectura en positivo en la lucha por los derechos humanos, no es menos cierto que esto no supone que los niños y los jóvenes vengan necesariamente con una predisposición positiva hacia el aprendizaje. No es un requisito que se pueda dar por supuesto por parte de los docentes. A menudo se actúa y se habla como si el interés y la curiosidad provinieran únicamente del alumno y por lo tanto sin esta condición, poca cosa hay que hacer.

Perrenoud (2004), citando a la vez a Delennoy (1997), habla de esta disponibilidad y de la motivación del alumnado desglosando a la vez

dos aspectos interesantes: el deseo de saber y la decisión de aprender por parte de los alumnos como competencias que tienen que formar parte del currículo, y por lo tanto no se pueden dar como por supuestas. Destacan estos autores la necesidad de que el profesorado integre en su práctica el hecho de pensar y planificar de manera sistemática el desarrollo capital en el aprendizaje. Los dos procesos no van necesariamente encadenados. Una alumna puede tener las ganas y el deseo de saber, pero para aprender hace falta esfuerzo, tiempo y emociones no siempre placenteras. En este sentido, para que el alumno «consienta» aprender, hace falta una inversión considerable y convienen alguna o algunas razones potentes. El camino entre el deseo de saber y la decisión de aprender no es un camino fácil, hay que esquivar los obstáculos y las resistencias que se encuentran. Para estos autores, las estrategias para desarrollar esta competencia tendrían que ir en el doble sentido de crear, intensificar y diversificar el deseo de saber y reforzar y favorecer la decisión de aprender.

Todo este proceso motivacional, que es un continuo que moviliza inquietudes, acciones, procedimientos, estrategias, etc., se da con mayor o menor grado pero no de manera absoluta; es decir, no encontramos a alumnos totalmente motivados y otros absolutamente desmotivados, es una cuestión de grado. Así, nos podemos encontrar con que algunos tengan una orientación hacia el aprendizaje, unos motivos que difieran totalmente de los otros o unos intereses que se ajusten más o menos a los estándares del sistema educativo. En esta gradación, también nos encontramos con la posibilidad del descubrimiento de intereses y por lo tanto, un incremento de la motivación por un tema, o al revés, uno tiene una idea previa de una temática, disciplina o técnica y, al conocerla más profundamente, se da cuenta de que no era lo que se esperaba.

Si hablamos de motivación como fenómeno personal cambiante y fluctuante, se hace inevitable no vincularlo al esfuerzo. Coll (2003) hace una reflexión en torno a este binomio que acompaña a la atribución de sentido en la construcción que hace el estudiante del mismo. El autor define el esfuerzo como una expresión comportamental de la predisposición para el aprendizaje escolar, lo cual implica que cuando se da una alta motivación, se generará más esfuerzo de manera natural, puesto que la misma está más relacionada con lo que uno quiere saber. No obstante, matiza que si bien sin esfuerzo no hay aprendizaje, este por sí mismo no garantiza un aprendizaje de calidad, y puede más bien conducir a una cuestión mecáni-

ca que lleve al aburrimiento y a un aprendizaje de baja calidad. El esfuerzo no lo podemos considerar como una variable del individuo que se le atribuya como única condición para que avance: «Los alumnos se esfuerzan en la ejecución de una tarea o actividad de aprendizaje cuando entienden sus propósitos y finalidades, cuando les parece atractiva, cuando sienten que responde a sus necesidades e intereses, cuando pueden participar activamente en su planificación y desarrollo, cuando se perciben como competentes para abordarla, cuando se sienten cognitiva y afectivamente implicados y comprometidos, en definitiva, cuando pueden atribuirle sentido» (Coll, 1988, pp. 131-142; Solé, 1993, pp. 25-46).

El mismo autor expone que similar cuestión puede suceder con la exigencia por parte del profesorado. Esta puede ser un elemento que genere más motivación y esfuerzo al ir acompañada de sentido, de expectativas ajustadas a las posibilidades reales del alumnado más que a una imposición o al miedo a unas represalias.

> «La motivación y todos sus componentes hacia el aprendizaje escolar no son aspectos cuyos únicos responsables son los alumnos, sino que podemos considerarla como un factor que puede aprenderse y desarrollarse de manera competencial. En este sentido, resulta interesante plantearse desde la práctica docente y de manera sistemática cómo se puede contribuir a su desarrollo».

Desde la investigación educativa, hay estudios que apuestan por argumentar de manera cuidadosa cómo el profesorado en su acción docente es una fuente para potenciar la motivación hacia las tareas de aprendizaje. Anderman y Dawson (2011) hacen un análisis de las investigaciones más actuales en este tema. Si como mencionábamos antes, las variables que inciden en la motivación son muchas, las interacciones de los alumnos con el profesorado tienen unos efectos muy significativos en su aprendizaje. En este sentido, hablan de algunas decisiones que toman los docentes y que son capitales para incentivar el aprendizaje:

- La selección que hacen de las tareas y las actividades en el aula. Hay varias clasificaciones de las mismas: si son tareas de recordar, de procedimientos rutinarios (aplicaciones de algoritmos, por ejemplo), tareas de comprensión, de opinión, de aplicación y de investigación, etc.; cada una de ellas puede despertar más o menos interés. La manera en que el

profesorado las aplique, y el uso y la frecuencia que haga de las mismas, condicionan una más alta o baja participación de sus alumnos.

- Los valores que los maestros transmiten de la importancia de la materia. Los maestros comunican el valor de la materia a los estudiantes por las formas en que se presentan las tareas académicas. Muchas veces, los estudiantes participan en las actividades sin entender por qué la tarea es importante. Pese a esto, los educadores pueden incidir fácilmente en la motivación en el estudiante ayudándolo a valorarlas. Les corresponde a los educadores, en la elección de tareas que hacen, transmitir la percepción de que estas son importantes, interesantes, útiles y dignas para dedicarles atención.
- Las formas de agrupamiento de los alumnos. Con mucha frecuencia se organizan los grupos de trabajo por diferentes niveles de habilidades. Este hecho es percibido por los alumnos de manera muy evidente, y a menudo se vuelve una limitación en el rendimiento, expectativas y autoconcepto del alumnado con más dificultades de aprendizaje. Se ha visto también desde diferentes estudios que la motivación y el rendimiento de los estudiantes mejoran cuando se les permite agruparse por intereses personales. Por ejemplo, la alternativa de dar lecturas de diversa complejidad según el nivel competencial del alumnado no está reñida con el hecho de combinarla con una selección de lecturas por parte de los alumnos de temas que les interese leer.

Estas consideraciones hechas hasta ahora son de carácter general y global, pero analicemos con más detalle algunos aspectos que pueden tenerse en cuenta dentro de la propia secuencia didáctica, para fomentar el enlace entre el deseo de saber y la decisión de aprender. Zabala (1999) aporta una serie de orientaciones que amplían esta perspectiva y lo hacen desde un enfoque constructivista. Desde este punto de vista, sabemos que las actividades tienen que partir y reconocer los conocimientos previos del alumno, facilitar la propia reflexión, ayudar a estructurar el conocimiento y contribuir a la propia reflexión sobre el proceso de aprendizaje. En este sentido, vemos algunos aspectos concretos que van sucediendo de manera más o menos consecutiva.

- Fomento de una actitud favorable al aprendizaje. La proximidad a la realidad del alumno, de sus vivencias, de sus intereses o de sus expe-

riencias será el punto de inicio para despertar el interés y la necesidad de ir más allá. En este despertar, el interés tendrá que ver también si ha podido participar en identificar cuáles son sus intereses y/o sus opiniones.

- Generación del conflicto cognitivo y activación de los conocimientos previos. Confrontarse con nuevas preguntas que modifiquen, amplíen, reestructuren lo que uno ya conoce le provoca un dilema interno que hace que se active su actividad mental en busca de un nuevo equilibrio cognitivo. Por lo tanto, las actividades deben tener esta capacidad de generar preguntas e inducir a la participación.
- Negociación y definición de objetivos de manera compartida. Una vez despertado el interés, los interrogantes y, por qué no, la curiosidad, conviene fijar qué nos interesa y qué se quiere conseguir. Estos objetivos, que deben ser alcanzables, en la medida en que puedan ser acordados y personalizados más implicación potenciarán en el estudiante.
- Planificación y ejecución de las tareas. La participación e implicación activa también se irán desarrollando en la medida en que pueda elaborar un plan de trabajo propio o colaborativo con otros compañeros. Aquí, además, habrá un desarrollo muy interesante de las denominadas funciones ejecutivas que, de manera tan potente, desarrollan el conocimiento y la cognición. Por otro lado, habrá que llevar a la práctica y hacer un contraste entre lo que se ha pensado y lo que se está haciendo. En este sentido, hay un *feedback* entre el pensamiento, la planificación y la acción.
- Conclusiones y transferencia. Llega la fase en la que es muy importante hacer una síntesis de lo que se ha hecho y ver en qué medida aquello es útil en otras situaciones, qué aplicación tiene, ya sea en la práctica o para nuevos aprendizajes. Aquí, de manera muy importante, ya no es el docente quien ha de convencer de la funcionalidad, sino que son los propios alumnos los que ven y pueden poner en valor lo que han hecho y por qué lo han hecho.
- Evaluación del proceso y de los resultados. Aquí se impone un contraste entre las ideas que ya tenían o las informaciones y lo que han ido construyendo y cómo lo han ido construyendo. De este modo, la evaluación pasa a ser una actividad estratégica y potenciadora de la autonomía personal.
- Estrategias para ayudar a recordar. Conviene promover actividades que sedimenten lo que se ha hecho y los nuevos conocimientos adquiridos.

En este sentido, la memorización comprensiva implicará actividades concretas que ayudan a la cristalización de toda la información de manera personalizada (mapas conceptuales, redes de conocimientos, resúmenes, diagramas, etc.).

Toda esta actividad constructiva por parte del alumno, en estrecha colaboración y guiado por parte del docente, fomenta el interés por el tema de trabajo y, sobre todo, tiene que provocar un sentimiento de competencia en el alumno al recibir un retorno en positivo de su entorno escolar que esté protagonizado por el apoyo del docente y de su grupo de iguales.

Si esta descripción de variables intrapsicológicas en interacción con los otros (variables interpsicológicas) la hemos focalizado sobre todo en la influencia educativa de los docentes, no podemos perder la perspectiva del alto valor e influencia de la familia, así como de la relación entre iguales. En apartados posteriores, profundizaremos en esta cuestión.

Una vez hechas estas consideraciones, que encuadran la motivación como elemento capital en el aprendizaje, iremos profundizando en el concepto propio de la motivación y las implicaciones en el aprendizaje.

2.2. Motivación intrínseca y extrínseca

Si anteriormente hemos hablado del deseo de aprender por parte de quien aprende, ahora nos preguntamos: ¿de dónde proviene este deseo en el estudiante? ¿Qué necesidad tiene que contemplar? ¿Qué metas debe lograr para conseguir que se encuentre satisfecho? Este impulso, que es la base de la motivación y que forma parte de la misma, ¿a qué mecanismos psicológicos obedece y qué variables externas le influyen?

Pero no basta solo con un estado mental ansioso por el descubrimiento y por el aprendizaje, hay que ir más allá y ejecutar la acción, es decir, tomar una decisión que nos impulse a implicarnos en lo que queremos. Todo este circuito está constituido por un conjunto de variables personales y de nuestro contexto que inciden tanto en la toma de decisiones como en pasar a la acción y sostenerla con esfuerzo hasta conseguir las metas que queremos. Estamos hablando, por tanto, de la motivación.

La motivación humana ha sido un elemento de interés para el estudio de la psicología desde sus inicios. Encontrar explicaciones científicas a la

cuestión de qué mueve al ser humano en su comportamiento, cuáles son sus motivaciones y la causalidad de la conducta ha sido objeto de numerosas teorías explicativas, tanto desde biología, la filosofía o la propia psicología, como hemos mencionado antes.

Nos centraremos en la motivación orientada al éxito en contextos escolares y académicos. Dada la muy amplia extensión de bibliografía y de teorías explicativas al respecto, haremos una breve descripción de algunas de las que más han influido en la práctica. En definitiva, lo que queremos es ir profundizando y comprendiendo qué significa «dar sentido al aprendizaje» como elemento motivacional esencial y a través del cual el alumno lo hace «suyo», puesto que lo que aprende toma un significado personal y se incorpora en la mirada que se tiene. De esta forma, se transforma la comprensión de la realidad y del sentido personal que tiene para cada uno.

Elliott *et al.* (2005), en su libro *Motivation, Engagement and Educational Performance,* hacen una recopilación de las teorías que más impacto han tenido en esta temática en los últimos años. Durante gran parte del siglo xx, la motivación humana estuvo fuertemente influenciada por las diferentes aportaciones del conductismo. El autor más influyente fue Skinner (1953) con su teoría del condicionamiento operante, que pone de relieve la importancia del refuerzo en la formación y comportamiento humanos. Según esta teoría, un comportamiento tiende a repetirse si este ha sido aprendido después de haber tenido un refuerzo positivo. En este sentido, si un alumno es recompensado por su profesor después de haber obtenido un buen resultado académico, la conducta que ha llevado al estudiante a trabajar tenderá a repetirse. Sucede al revés con el tema del castigo. Si no queremos que una conducta se instaure, hay que castigarla para que su probabilidad de repetirse no se generalice. Durante la segunda mitad del siglo xx, se hacen cada vez más evidentes las limitaciones de las teorías conductistas y la influencia de los factores cognitivos y sociales. Se exponen entonces algunos conceptos bastante relevantes y de alta divulgación; en este sentido, haremos un breve resumen de cada uno de ellos.

Muchos de los educadores y padres aplicaron los conocimientos derivados del conductismo y todavía hay profesionales que insisten en la aplicación única de los refuerzos como incentivo para la modulación de la motivación en los estudiantes. Si bien a corto plazo pueden obte-

nerse algunos resultados, con el paso del tiempo se ha hecho evidente que la aplicación sistemática de las recompensas externas puede llevar al alumno a impedir la capacidad para autorregularse a largo plazo en cuanto al rendimiento escolar. En este planteamiento, el aprendizaje en sí mismo pierde valor y no es sostenido si el profesor o la familia no continúan con los refuerzos de manera también sostenida. Si un alumno está acostumbrado a que por el hecho de hacer deberes, estudiar, hacer los trabajos, etc. va obteniendo incentivos que refuerzan de una manera directa cómo está actuando, y por lo tanto no le es necesario pensar con iniciativa su conducta, en el fondo no está desarrollando estrategias autónomas. En este sentido, su trabajo no dependerá tanto de una conciencia propia, sino del *feedbak*, de la respuesta, que otros le proporcionen. En definitiva, está desarrollando una conducta que depende más de los otros que de su propio criterio y de su autonomía.

Deci (1975) propone una definición de motivación intrínseca en la que explicita que es «la ejecución de tareas por parte de una persona cuando no hay ninguna recompensa externa». Posteriormente, Deci y Ryan (*Teoría de la autodeterminación,* 1985) establecen que una persona está motivada intrínsecamente cuando se involucra en una tarea sobre todo porque se trata de una experiencia agradable o satisfactoria. Por el contrario, se dice que un individuo está motivado extrínsecamente cuando la ejecución de una tarea se hace principalmente con la finalidad de recibir una recompensa externa o evitar algún tipo de castigo.

Lo cierto es que en el comportamiento, los motivos de las personas no son totalmente intrínsecos o extrínsecos, en un sentido o en otro en estado puro, sino que con frecuencia hay una influencia mutua. Merece la pena señalar que la simple observación de la conducta no es suficiente para deducir qué mueve a un estudiante a actuar de una determinada manera, puesto que esta puede ser interpretada de forma equivocada.

Supongamos el caso de una alumna a la que, para la mejora de sus calificaciones de 3.º de secundaria obligatoria, se le promete el incentivo de un iPhone de última generación como regalo de Navidad. Si se produce una mejora notable y aprueba, ¿podremos afirmar que es solo por la adquisición del regalo? Seguro que este puede ser un motivo muy alentador, pero, ¿quién nos dice que no entran también en juego factores de percibirse más competente y capaz, por lo que los motivos intrínsecos también jugarían un papel? Tampoco podemos asegurar que no haya componentes extrínsecos de otra naturaleza, como por ejemplo recibir la aprobación de los padres y, por lo tanto, conseguir un índice de satisfacción más alto al verse mejor valorada.

En relación con el planteamiento inicial de Deci, Hidi y Harackiewicz (2000) sugieren que cuando las actividades son complejas y de larga duración, una combinación de elementos y recompensas extrínsecas puede ser atractiva y necesaria para ayudar a los estudiantes a mantener el compromiso con la tarea. En este sentido, Deci y su equipo de investigación (Deci *et al.,* 2001) aceptan estas objeciones y si bien consideran que los niños actúan en la mayor parte de sus comportamientos por motivaciones intrínsecas en las actividades que les son placenteras, a medida que los estudiantes se van implicando en tareas más complejas, sobre todo en la adolescencia, esto puede variar. Por este motivo, la motivación extrínseca puede venir a reforzar las motivaciones intrínsecas.

Un estudiante de cuarto de secundaria obligatoria puede verse motivado a estudiar para obtener su graduado en secundaria y conseguir la moto que le ha prometido su familia. Otro estudiante de la misma clase, y con el mismo comportamiento, puede estar motivado por no tener que incorporarse al mundo laboral. Finalmente, también nos podemos encontrar a otro estudiante que puede verse motivado a obtener el bachillerato con una nota muy alta, puesto que los estudios universitarios a los que quiere acceder así lo requieren.

En todos los casos, nos encontramos ante factores motivacionales externos que implican claramente un incentivo externo, pero este es diferente.

En el primero, se busca una recompensa inmediata y sin finalidad de formación personal. En el segundo, se evita una situación que le desagrada. El tercer caso, en cambio, nos indica el incentivo que actúa como motivación extrínseca pero con una finalidad personal de desarrollo profesional.

> Según lo que hemos expuesto hasta ahora, la motivación intrínseca es el impulso que conduce a una persona a llevar a cabo actuaciones sin que haya una recompensa externa. Esta implicación en la tarea supone, en sí misma, una experiencia agradable o satisfactoria para la persona. Cuando, por el contrario, un individuo actúa con una motivación extrínseca, la ejecución de la tarea tiene una finalidad externa al aprendizaje: recibir una recompensa, evitar algún tipo de castigo o bien una situación poco agradable.

La teoría de la evaluación cognitiva (TAC), de Deci y Ryan (1985), propone que la necesidad psicológica de las personas de actuar por motivaciones intrínsecas se debe a una necesidad de sentirse competentes (percepción que uno tiene de sus propias habilidades) y autodeterminadas (sentir que la causa de su conducta se debe a una decisión o deseo personal y no a factores externos). Este sentimiento de competencia forma parte de la autoestima (lo veremos más adelante como vertiente valorativa del propio autoconcepto).

Según esta teoría, los acontecimientos externos afectan a la motivación intrínseca mediante la percepción de la propia competencia y la autodeterminación. Si los acontecimientos externos son controladores de la conducta personal (es decir, estos tienen la intención de influir directamente), entonces estos factores externos disminuyen la motivación intrínseca, puesto que la persona cree que la causa de su comportamiento es externa a ella, y no su interés o necesidad. Si los acontecimientos externos son informativos, influencian la motivación intrínseca a través de la percepción de la competencia percibida. Si mejoran la percepción personal de la competencia, se mejora la motivación intrínseca y si empeoran la percepción propia de uno mismo, baja la motivación intrínseca.

En cuanto a la motivación extrínseca, la TAC, sostiene que hay dos factores que inciden de manera muy directa en el mantenimiento del comportamiento que se quiere lograr o bien mantener:

- La importancia de la relación con los otros.
- El sentimiento de competencia.

En cuanto al primer factor, el de la relación con los otros, ya se trate de compañeros, familia o la sociedad en general, se tiene que caracterizar por su afectividad y calidez. Esto marcará la relación de confianza que pueda establecerse y que funcionará como base de la motivación.

El otro aspecto, el del sentimiento de competencia, nos dice que si la persona tiene un fuerte sentido de autoeficacia y por lo tanto se siente competente por lo que se le pide, se incrementarán las probabilidades de la aceptación de hitos extrínsecos.

Si ponemos el caso de un alumno que no está muy motivado por el estudio, tendrá más probabilidades de mantener un comportamiento constante en el trabajo si los hitos o incentivos que le proporcionan los maestros o los padres se dan en un contexto de buenas relaciones con ellos y si, además, siente que es capaz de lograr lo que le piden, cree que es competente para poder hacerlo.

En sus investigaciones, Ryan y Deci (2001) identifican y diferencian varios tipos de la motivación extrínseca. Hay motivaciones extrínsecas que tienen por finalidad la necesidad psicológica de evitar la culpa y la vergüenza, sentir el orgullo de conseguir un hito o por un valor que se atribuye a lo que se consiga. Estas necesidades están vinculadas a emociones que, en el caso del aprendizaje, se pueden relacionar con aspectos motivacionales como gustar a los demás y el deseo de ser aceptado por ellos.

En estas últimas motivaciones, hay claros componentes sociales. También se considera que algunas ME tienen que ver con funcionamientos personales más autónomos, y son aquellas en las que el individuo se identifica con el sistema de valores que implica y, por lo tanto, hay una identificación personal con la conducta que está siendo reforzada. Este último tipo de motivación es más voluntaria y valorada por la persona, y es extrínseca, puesto que se lleva a cabo por un resultado esperable y no es un fin en sí misma, pero en cambio hay una acción más voluntaria por parte de la persona. Sin embargo, también se vió acentuado que estas

formas más autónomas de ME no parecen estar asociadas necesariamente con un compromiso superior con el aprendizaje (Connell y Wellborn, 1990; Miserandino, 1996).

Consideremos el ejemplo anterior del alumno de bachillerato que quiere conseguir una nota alta para acceder a los estudios universitarios que él desea. Podríamos considerar que se mueve por una ME, pero ciertamente su grado de autonomía es grande, puesto que se trata de una finalidad que él ha decidido. En el caso de los alumnos de cuarto de la secundaria obligatoria en el que uno intenta evitar el castigo por el hecho de no conseguir el graduado, u otro para conseguir una moto si aprueba, su grado de autonomía es muy bajo, puesto que hay un control externo de su conducta y ellos no han sido parte activa en la decisión.

Otra teoría que completa y amplía el concepto de motivación intrínseca de los humanos es, la denominada teoría del flujo (*flow*) (Csíkszentmihályi, 1975).

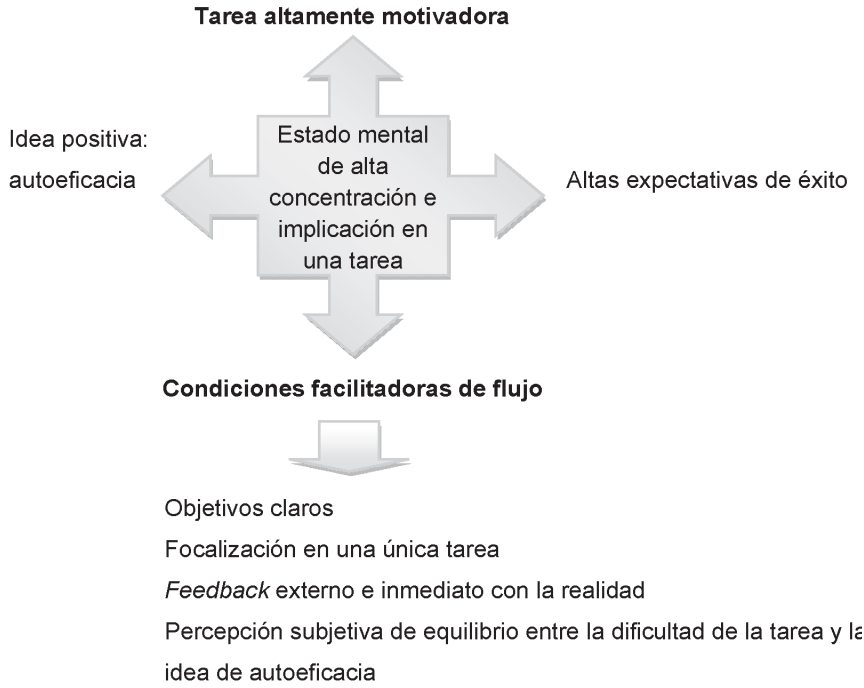
En un momento dado, podemos quedar absolutamente concentrados en una tarea, abstraídos del tiempo y totalmente comprometidos con lo que se está haciendo. La persona se deja llevar por un flujo de energía a consecuencia de la alta motivación que le implica la tarea. En este sentido, la noción de flujo nos indica que es un estado mental de alta concentración e inmersión en una tarea. Hay un sentimiento de la persona de mucha implicación y con expectativas de éxito. Hace falta que haya unos objetivos claros, focalización y concentración en una tarea concreta, información directa e inmediata de la tarea que se hace (*feedback*) y, por último, un equilibrio entre la percepción de la dificultad por parte de la persona y la percepción de su habilidad (autoeficacia) para hacerla. Por lo tanto, es una medida subjetiva que hace el mismo sujeto entre lo que puede hacer y el reto que se le plantea.

Si el reto que se plantea a la persona se ajusta a la idea que tiene sobre sí misma, es decir, si la persona se ve capaz de enfrentar lo que hace, entonces se fluye con la tarea.

Si el reto es muy alto y la percepción subjetiva es de poca autoeficacia, se crea ansiedad y, por el contrario, si la tarea es muy fácil y la idea de autoeficacia o sus capacidades son altas, entonces el individuo se aburre.

Por lo tanto, tiene que haber un equilibrio óptimo entre el nivel de desafío de la tarea o el reto y la percepción personal de autoeficacia (o de las propias capacidades). Dicho de otra forma, retos alcanzables según la valoración que haga de mis propias capacidades, habilidades, etc.; en definitiva, de la idea de autoeficacia que uno tenga. Por tanto, podemos decir que se trata de juicios que emite la persona.

Figura 2. Esquema de la teoría del flujo



Si el reto es alto, la tarea es de alta complejidad y la persona se siente poco competente → se crea ansiedad.

Si el reto es bajo, la tarea es de baja complejidad y la persona se siente competente → se crea aburrimiento.

Tabla 2. Relación entre idea de autoeficacia y complejidad de la tarea

En relación con la tarea		Idea de autoeficacia	
		-	+
Complejidad de la tarea	+	Ansiedad	Reto
	-	Apatía/indefensión	Aburrimiento

Por lo tanto, se necesita un equilibrio percibido (un juicio) por la persona entre lo que tiene que hacer y la complejidad que se pide, y entonces, si la tarea es motivadora, se produce este nivel de creatividad y producción.

Estas ideas pueden ser útiles para el análisis y la comprensión de situaciones de aprendizaje en contextos educativos.

Hasta ahora, hemos ido exponiendo algunas ideas en relación con el complejo fenómeno de la motivación y el aprendizaje, qué variables y componentes van interviniendo en el entramado conceptual. Es cierto que la investigación científica en este campo es muy amplia, y por lo tanto hay numerosos estudios que van pormenorizando, analizando y focalizando los diferentes aspectos sin que haya una visión global de esta temática. Lejos de querer elaborar una visión exhaustiva de este tema, describiremos algunas aportaciones que nos parecen interesantes, en un intento de relacionar conceptos que nos ayuden a forjar una visión lo más holística posible del tema. A continuación, nos adentraremos en algunos componentes o variables que forman parte de esta complejidad.

Si aceptamos que en la motivación por el aprendizaje juega un papel determinante el sentido personal que le damos, y este lo relacionamos con el peso que tiene la motivación intrínseca en el rendimiento, ¿qué otras variables intrapersonales podemos considerar?

- Las expectativas que tenemos en relación con una tarea, ¿cómo son? ¿Son realistas? ¿Cómo se ajustan a la idea que tenemos de nosotros mismos en relación con la competencia personal?

- ¿Qué objetivos o metas queremos lograr? ¿Con qué finalidad y de qué tipo son?
- ¿Qué explicaciones nos damos a nosotros mismos de qué nos pasa y por qué nos pasa en relación con nuestro propio rendimiento? ¿A qué atribuimos nuestros éxitos?
- ¿Qué patrón personal tenemos en esta atribución de las causalidades?

2.3. Las metas y las expectativas para lograrlas

De las cuestiones anteriores, vemos el papel que juegan las expectativas. Sin embargo, ¿qué son las expectativas? Las expectativas son representaciones mentales vinculadas a sentimientos de anticipación y se fundamentan en creencias. Su funcionamiento es bastante intuitivo. También influyen las atribuciones causales (explicaciones que una persona da a lo que le pasa y a qué o a quién aplica la causa), que cuentan con unas dimensiones que influyen en los sentimientos y las emociones, y a la vez tienen una relación en la generación de unas nuevas expectativas. En otras palabras, ante un éxito (meta) se producen sentimientos de alegría si hacemos la atribución de que el resultado es gracias a nuestras capacidades y esfuerzo y se generan unas expectativas de más certeza en el sentido de que el resultado puede volver a pasar, fomentando confianza en uno mismo. Si el éxito lo atribuimos al azar (era un examen fácil, la corrección ha sido benévola), es decir, atribución externa, entonces el sentimiento puede ser de alegría pero no tan vinculado al orgullo, sino al agradecimiento, y en este sentido las expectativas pueden ser de incertidumbre, puesto que no dependen tanto de uno como del factor suerte. En este sentido, podemos decir que las expectativas influyen en los resultados del futuro.

Naturalmente, cada estudiante, cada persona, interpreta los resultados de maneras distintas según si focaliza su atención en un tipo u otro de información, experiencias pasadas, rasgos de personalidad y patrones o formas instauradas de funcionamiento. En muchos de los trabajos de investigación, se concluye que no podemos establecer funcionamientos estandarizados de atribución causal, de expectativas y de metas de una manera concluyente.

No podemos olvidar que el funcionamiento de las expectativas tiene que ver con variables personales, pero sin duda el retorno de los otros respecto a nosotros, es decir, las expectativas que los otros tienen de

nosotros, también implica una clara repercusión o *feedback* en nuestro comportamiento. Nos centraremos no tanto en la vertiente interactiva, sino como variable intrapsicológica e individual. Más adelante, se abordarán los aspectos de interacción en el aprendizaje.

Hablamos ahora del otro factor o variable que antes hemos comentado: las metas u objetivos. Una cuestión que ha sido objeto de estudios por diferentes científicos es responder a la cuestión de por qué algunos alumnos ante un reto de aprendizaje se activan y se implican de manera muy directa, y en cambio a otros les supone una tarea cargante. Sin duda, esta cuestión tiene que ver con las motivaciones personales y el papel que juega la consecución de unos objetivos concretos, los cuales también podemos denominar metas. Las metas no son sinónimo de expectativas: las primeras son objetivos concretos que queremos conseguir y las expectativas, en su vertiente intrapersonal, son estimaciones de la probabilidad de que los objetivos se consigan.

Los dos conceptos se vinculan y retroalimentan de manera estrecha y dinámica con las motivaciones personales.

¿Qué papel juegan las metas u objetivos personales en el aprendizaje? Veamos, de entrada, qué tipo de metas se ha estudiado.

Se acepta más o menos generalizadamente que hay dos tipos de metas a las que se enfrenta en el aprendizaje el alumnado, de manera explícita, o menos implícita: las de aprendizaje y las de ejecución (Dweck y Elliot, 1993; Dweck, 1986).

Las de aprendizaje se caracterizan por un interés por la tarea en sí misma y el conocimiento. Importa que el trabajo se haga por un interés propio y para la mejora de las propias habilidades y competencias. Generalmente, hay una implicación importante y se relaciona con la motivación intrínseca. Estos tipos de objetivos personales movilizan estrategias personales de manera bastante autónoma.

Por otro lado, las metas de ejecución tienen que ver con un interés por la búsqueda de la aprobación de los demás y su valoración positiva de las propias capacidades, y también se relacionan con la investigación de recompensas externas. Estas últimas están más relacionadas con un patrón de motivación extrínseca.

Parece que las personas en cuyo aprendizaje predominan las metas de ejecución pueden ver el fracaso como una falta de capacidad, y en este sentido puede haber una reacción afectiva de falta de implicación y de persistencia y de falta de desarrollo de estrategias de investigación en la solución de los problemas. Por el contrario, las personas con metas de aprendizaje

no se centran en las atribuciones del fracaso, es decir, no focalizan su atención en lo que no ha resultado, en lo que ha sido negativo, sino que buscan estrategias y actuaciones que les permitan superar las dificultades. Ven el reto como parte del aprendizaje. En su aprendizaje, se da una más alta implicación. (Gonzalez Gómez, Torregrosa, Navas, 2002). Estos autores corroboran los trabajos de otras investigaciones, confirman la idea de la existencia de tres tipos de metas, ya no hablaríamos de metas de ejecución, sino de las de refuerzo social y las de logro.

Por lo tanto, se hablaría de:

a) Metas de aprendizaje.
b) Metas de refuerzo social.
c) Metas de logro de éxito.

En cierta forma, con las metas de refuerzo social en el aprendizaje se busca la aprobación del contexto (familia, maestros, compañeros, etc.) y rehuir el rechazo; y con las de consecución o éxito, el estudiante pretende una ganancia y son un incentivo externo, y podrían ser el desglose de las de ejecución. Puesto que en estas últimas se busca la aprobación del otro, la propia y también hay interés en encontrar un incentivo que refuerce a la propia persona, es decir, conceptualmente serían como la suma de las otras dos.

Vemos algunos ejemplos de metas (Tapia y Montero, 1991).

a) Metas relacionadas con la tarea (de aprendizaje).
– Incrementar la propia competencia (motivación para ser competente).
– Actuar de manera autónoma y sin sentirse obligado (motivación por tener el control de la situación).
– Disfrutar con la tarea por su novedad o para experimentar el dominio o el control en su ejecución (motivación intrínseca).

b) Metas relacionadas con la autoestima (de éxito). Relacionadas con los resultados:
– Conseguir una valoración positiva de la propia competencia.
– Experimentar el sentimiento de orgullo que acompaña el éxito (motivación por el éxito).
– Evitar una valoración negativa de la propia competencia y el sentimiento de fracaso y vergüenza que acompaña a las valoraciones negativas (miedo al fracaso).

c) Metas sociales (relacionadas con la valoración social).
– Conseguir ser aceptado socialmente.
– Evitar ser rechazado socialmente.

d) Metas relacionadas con las recompensas externas (motivación extrínseca).
– Conseguir premios o recompensas (dinero, privilegios, atenciones, etc.).
– Evitar castigos o la pérdida de situaciones valoradas positivamente.

En todos estos aspectos, hay que señalar que a medida que el alumnado va creciendo, va tomando conciencia de la diferencia entre esfuerzo y capacidad. Con otras palabras, el alumnado de primaria todavía no tiene demasiada conciencia de la atribución de causalidad de sus éxitos o fracasos y, por lo tanto, le cuesta más identificar si lo que pasa se debe a sus capacidades o a su esfuerzo. Por otro lado, en primaria las metas que pueden identificar los alumnos son genéricas y poco definidas, mientras que los de secundaria ya sí son más capaces de formularlas de manera más concreta y personal. En este sentido, ponemos de relieve la importancia del hecho de que el docente ayude a los alumnos a identificar causas objetivas de sus resultados en el rendimiento y, de este modo, se contribuye a la mejora del análisis personal que se pueda hacer.

Si bien hasta ahora hemos hablado de las metas individuales, que llegan a ser una parte importante de la manera de hacer de cada cual, hay que reflexionar también sobre la influencia de los estándares de aprendizaje y su influencia psicoeducativa en el alumnado.

2.4. El *engagement* o la implicación, ¿más allá de la motivación?

Desde finales del s. xx y principios del actual, aparece un término nuevo que está tomando una gran relevancia en un ámbito educativo. Estamos hablando del *engagement,* anglicismo que también podemos denominar implicación o compromiso, involucración.

El *engagement* ha sido definido (Salanova *et al.,* 2000) como un constructo motivacional positivo, relacionado con el trabajo y la vida y caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción. Es una forma de ver

los hechos vitales. Se trata de una visión genérica del devenir humano. Se refiere a un estado cognitivo-psicológico duradero en el tiempo, y no se focaliza únicamente en un objeto o conducta específica.

El «vigor» se caracteriza por altos niveles de energía mientras se trabaja, de persistencia y de un fuerte deseo de esforzarse en la tarea. La «dedicación» se manifiesta en altos niveles de significado del trabajo, de entusiasmo e inspiración, orgullo y reto. Por otro lado, «la absorción» se caracteriza por estar plenamente concentrado y feliz efectuando el trabajo. El tiempo pasa volando.

Este último concepto, absorción, es cercano al que hemos mencionado anteriormente en la teoría del flujo (*flow*), en el cual se da un estado de atención focalizada y de claridad mental, pérdida de la conciencia del tiempo y de la autoconciencia y a la vez de disfrute en la tarea. Sin embargo, esta última se refiere a una experiencia temporal y no tanto permanente, como es el caso del *engagement*.

El concepto de *engagement* comprende, por lo tanto, relaciones significativas entre el interés, la atención y concentración y el disfrute (pasarlo bien aprendiendo, *play-like*, entendido esto como emoción positiva que se genera, sentirse bien), y se manifiesta tanto en el comportamiento del estudiante como en su conducta y actitudes.

La aplicación de este concepto proviene del ámbito del trabajo y de las organizaciones desde la denominada psicología positiva. Esta focaliza su atención en las fortalezas del ser humano y los aspectos más óptimos desde el punto de vista funcional, y no tanto en sus debilidades y carencias (Seligman y Csíkszentmihályi, 2000). Surge como contraconcepto del *burnout* o «estar quemado». Este se caracteriza por un estado psicológico en el que se dan el agotamiento, el cinismo y la falta de eficacia profesional.

En los últimos años, empieza ya a haber bastantes estudios e investigaciones que aplican este constructo multidimensional al ámbito educativo. Quiere ser un marco conceptual a partir del cual se puedan diseñar estructuras educativas que fomenten de manera distinta la implicación muy activa del alumnado.

Dentro del mundo educativo, el *engagement* se entiende como grado de compromiso o de implicación de un alumno en el aprendizaje y su rendimiento de manera muy activa. El compromiso hacia las tareas académicas se refiere a la intensidad para llevar a cabo las actividades y las emociones con las que se implica. Se trata de una energía en acción,

que conecta a la persona con la actividad (Appleton, Cristenson, Kin y Reschly, 2006; Mitchel y Carbone, 2011).

Vayamos profundizando más en este concepto. Si antes hablábamos de sus características, ahora nos detendremos en sus componentes. Según Fredriscks, Blumenfeld y Paris (2004), se pueden considerar tres: conductual, afectivo y cognitivo, relacionados entre sí, y cómo el estudiante se comporta y vive su experiencia educativa, las tareas académicas, las posibilidades de participar, de profundizar y el interés en la ejecución de las tareas.

***Engagement* conductual**

Este componente se centra en la participación en el sentido más amplio. Por lo tanto, serán las actividades de aprendizaje, las sociales y las extracurriculares. Incluye también la persistencia que se posee en todas ellas.

Naturalmente, hay variaciones individuales dentro de este componente. Por ejemplo, un alumno puede ser tímido y participar menos en las actividades extraescolares, y no por ello podemos decir que no esté involucrado.

***Engagement* emocional**

Se refiere a las reacciones positivas y/o negativas del alumnado en sus actividades. Se argumenta que tiene que ver con su filiación o sentimiento de pertenencia a la institución escolar. También incluye la valoración que el sujeto da a la educación y qué reconocimiento merece.

***Engagement* cognitivo**

Este componente se refiere a la voluntad del alumno de aplicar el esfuerzo mental para aquello que es intelectualmente desafiante y supone un reto. Incluye el pensamiento estratégico y la propia autorregulación del aprendizaje.

Tener unas metas de aprendizaje, en este caso, puede asociarse a este componente.

Se considera capital la idea de compromiso en los tres componentes, puesto que estos se dan a la vez y se interrelacionan entre sí. La realidad es que a menudo la intensidad de cada uno es diferente y evoluciona de manera distinta. Por ejemplo, un estudiante puede sentirse vinculado al

centro y seguir las normas y metas básicas que tiene marcadas, pero tener una implicación cognitiva baja, es decir, utilizar pocas estrategias y llevar a cabo un aprendizaje muy memorístico y poco activo. A pesar de esto, una vez establecido un mínimo de compromiso este puede evolucionar hacia una mayor intensidad y grado. Se ha observado que, en general, un tipo de *engagement* puede mejorar el otro, y en conjunto favorecer el rendimiento escolar.

La participación (*engagement* conductual) puede favorecer la identificación (*engagement* emocional), y esta incrementa la participación significativa, lo que favorece las relaciones interpersonales. En general, se ha observado que quien tiene una mayor participación posee mejor rendimiento, a pesar de que hay estudiantes con poco vínculo con la institución y que obtienen buenos resultados. Sin embargo, a pesar de las variaciones individuales, se ha observado que el incremento de indicadores de *engagement* contribuye a la mejora del rendimiento.

Por otro lado, parece también que, a escala emocional, los sentimientos de pertenencia a la institución son un buen protector frente al abandono escolar y el absentismo, y que promueven el esfuerzo sostenido.

3. Componentes afectivos

Al hablar de los diferentes componentes afectivos nos referiremos, en primer lugar, al autoconcepto. El alumno, a la vez que construye conocimientos, también va construyendo una imagen de sí mismo como aprendiz, de su capacidad y eficacia a la hora de aprender, de sus recursos y de sus limitaciones. El autoconcepto es multidimensional, como veremos más adelante, y una de sus dimensiones es la afectiva. Hablamos entonces de la autoestima, es decir, del grado en el que la imagen que tiene de sí mismo le gusta, lo hace sentir bien o, al contrario, le hace sentirse triste o desanimado. También hay una dimensión del autoconcepto relacionada con el futuro, los yo posibles, de los cuales hablaremos más adelante.

Otro elemento implicado en los aspectos afectivos hace referencia a las atribuciones causales, es decir, a cómo el alumno explica sus éxitos y fracasos ante el aprendizaje, que sin duda contribuyen a construir esta representación personal como aprendiz. Si la percepción que tiene el alumno

es que las causas de los éxitos y fracasos son de carácter interno, variable y controlable, se incrementa la sensación de control del aprendiz y se favorece, por lo tanto, la perseverancia y el afrontamiento de nuevos retos.

En los procesos de aprendizaje intervienen multitud de emociones (rabia, alegría, frustración, desconcierto, complacencia, etc.). Estas emociones tienen varias procedencias: las que se derivan de la propia percepción del alumno, las generadas por los otros, las consecuentes con la forma de vida y el estar en el mundo, etc.

A continuación, revisaremos los diferentes componentes afectivos a los que nos hemos referido de manera general.

3.1. El autoconcepto, la autoestima y los "yo posibles"

El autoconcepto es la representación que tiene una persona de sí misma en un momento determinado de su vida. Tal y como señalan González y Tourón (1992), se trata de una formación cognoscitiva que se crea a partir de una mezcla de imágenes de lo que somos, de lo que queremos ser y de lo que manifestamos a los demás. El autoconcepto es el resultado de un proceso de construcción a lo largo del desarrollo. Si bien las referencias al autoconcepto las podemos encontrar ya en trabajos de principios del siglo xx, el mayor cambio histórico que se ha producido desde los años sesenta ha sido la comprensión de la estructura del autoconcepto. A partir de este momento, se asume de manera generalizada la concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto. Según esta perspectiva, el autoconcepto global estaría formado por varios dominios (académico, personal, social y físico), cada uno de los cuales se dividiría, a su vez, en subdominios, facetas, componentes o dimensiones más específicas (Fernández y Goñi, 2008). La propuesta que hacen algunos autores en este sentido plantea dos grandes dimensiones. Por un lado, el autoconcepto académico y por otro, el autoconcepto no académico, y dentro de esta segunda dimensión se incluyen el autoconcepto personal (afecto y moralidad), social (relación con los padres, familia e iguales) y físico (apariencia y competencia) (Goñi, Ruíz de Azúa y Rodríguez , 2006).

En cuanto a su evolución, la forma de verse a uno mismo va cambiando a lo largo de la vida. A medida que a los niños desarrollan una apreciación de su mundo mental interno, piensan más sobre sí mismos. El autoconcepto de los preescolares está basado en características concre-

tas, como la apariencia física, las posesiones o las conductas físicas. Entre los 8 y los 10 años, se produce un cambio importante: los niños empiezan a hablar de rasgos de personalidad. Finalmente, las autodescripciones de los adolescentes se centran en las virtudes sociales como ser considerado y cooperativo, lo cual refleja una mayor preocupación por ser querido y considerado positivamente por los otros (Rosenberg, 1979).

Concretamente, en la etapa de educación infantil el autoconcepto se describe de manera global, y basado en atributos externos e inestables, dependiendo de los adultos significativos. Durante la educación primaria, el autoconcepto se describe más en términos de carácter psicológico y social, y gracias al desarrollo cognitivo se basa más en categorías. En la adolescencia, el desarrollo cognitivo permite utilizar conceptos generales, diferenciados y ordenados, también en la definición de sí mismo (Fernández y Goñi, 2008). Según esta propuesta, hay algunos elementos que son fundamentales en la construcción del autoconcepto: la valoración recibida por los demás, las experiencias de éxito y fracaso y, finalmente, la elaboración del marco interpretativo propio, es decir, cómo el niño o el adolescente interpretan las valoraciones recibidas y las experiencias vividas.

Cuando se tiene un autoconcepto elevado, se siente que vale, que hay reconocimiento de sus habilidades y se siente más capaz de afrontar los retos que la vida le plantea; cuando, por el contrario, uno tiene un autoconcepto bajo, no se siente valorado, no confía en sí mismo y posiblemente cree que le faltan estrategias o habilidades en algún sentido. Estas últimas circunstancias pueden propiciar el rechazo de los otros, lo cual confirma el bajo autoconcepto, y se crea una dinámica que se retroalimenta, inhibiendo muchos comportamientos, potenciando conductas poco adaptativas y ralentizando, inhibiendo o modificando pensamientos.

La forma de verse a uno mismo es un concepto que cambia a lo largo de la vida, y se llena de matices a medida que nos vamos haciendo adultos. Sabemos, en general, con el tiempo, cuál es nuestro perfil de competencias en relación con muchos aspectos de nuestra personalidad. Cuáles son los puntos débiles que no nos gustan y cuáles son nuestros puntos fuertes, aquellos que nos hacen más competentes.

Nos centraremos en el autoconcepto académico y en cómo este va configurando nuestro sentimiento de competencia y eficacia. Cómo una persona se va situando como aprendiz, cómo va construyendo este aspecto que determina en buena parte la iniciativa personal. En otras palabras,

si uno de manera progresiva va teniendo experiencias reiteradas que le confirman que generalmente se desenvuelve bien con los retos que se le presentan o las iniciativas que se tienen, que es eficaz y que los otros le valoran y le confirman sus actuaciones, se va creando la confianza en sí mismo. Esta confianza ayuda a asumir más riesgos que si se es una persona que duda qué le puede pasar. Por lo tanto, será más probable que intente hacer nuevas propuestas como iniciativa. Si, por ejemplo, se tiene un sentimiento de ser competente en expresión gráfica y la experiencia le hace evidente que logra tareas que así lo requieren, es más probable que se presente a un concurso de la portada de la revista del instituto, puesto que cuenta con una certeza de más probabilidad de éxito.

Las experiencias de aprendizaje son también condicionantes de aprendizajes posteriores: no es lo mismo afrontar un proceso de aprendizaje desde una representación «de alumno competente» y con recursos, que confía en sus posibilidades de éxito, que de un alumno con dificultades y limitaciones, con un sentimiento de baja competencia y eficacia.

¿Qué entendemos por autoconcepto? ¿Qué relación se establece con el aprendizaje?

Hay una coincidencia bastante generaliza entre los diferentes autores e investigaciones en considerar el autoconcepto como una de las dimensiones fundamentales de la personalidad, tanto en su vertiente cognitiva como afectiva.

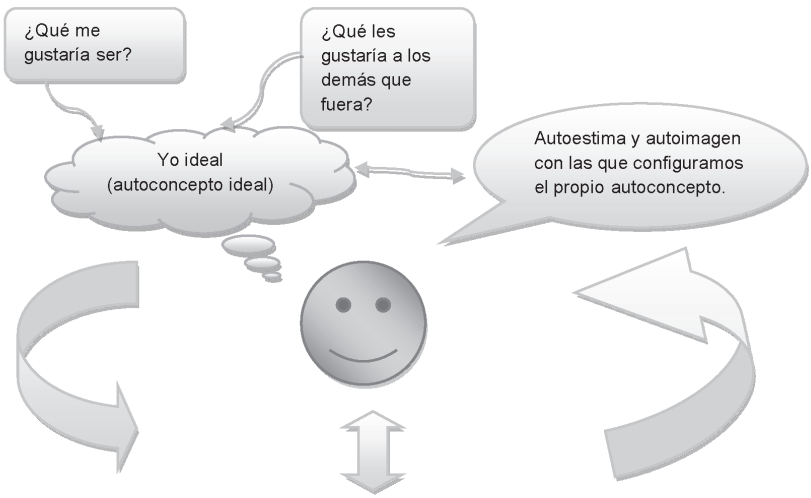
> Shavelson, Hubner y Stanton (1976) definen el autoconcepto como un sistema de percepciones que una persona tiene sobre sí misma y que están formadas mediante la interpretación de la propia experiencia y del ambiente. Estas interpretaciones están influenciadas por los refuerzos y el feedfack de los «otros significativos», así como por los propios mecanismos cognitivos y las atribuciones causales.

En esta definición, se integran aspectos descriptivos y valorativos del autoconcepto. Este es dinámico, cambiante y puede tener una organización interna que sea útil para asimilar más información, guiar el comportamiento o adaptarse a lo que el ambiente exige. Tiene una naturaleza afectiva y de carácter muy personal. Se destacan su vertiente descriptiva o autoimagen (cómo pienso que soy) y la valorativa o autoestima (cómo valoro mi propia autoimagen). Lo vamos construyendo tanto por el *feedback* respecto a nosotros como individuos, como por la información

derivada de los roles que tenemos en la interacción con los otros. Al mismo tiempo, la autoestima está vinculada al autoconcepto ideal. Esta perspectiva incluye lo que a mí me gustaría ser (atribuyéndole un gran valor), así como lo que a los otros les gustaría que yo fuera (por el valor que le dan) (González-Pienda, Núñez Pérez, Glez-Pumariega y García García, 1997). En otras palabras, se da una representación mental que cada individuo se forja o elabora de sí mismo y se considera esta una dimensión cognitiva (cómo pienso que soy), a la vez que hacemos una evaluación de nosotros mismos y nos atribuimos un grado valorativo desde el punto de vista afectivo y emocional (cómo valoro que soy).

Veamos a continuación un esquema de lo que se acaba de exponer, donde de manera gráfica se ve esta representación mental a la que nos referimos.

Figura 3. Sistema de representación y evaluación afectiva de uno mismo



***Feedback* permanente en la interacción con la realidad**

La interpretación que hago de lo que me pasa y la información que tengo de los diferentes roles que desarrollo en la interacción con los otros.

Algunos de los elementos que se han incluido en la figura anterior nos han llevado a pensar en el futuro. En este sentido, algunos autores plantean la necesidad de superar el carácter excesivamente estático de las

nociones de autoconcepto y autoestima y proponen considerar también la representación que la persona tiene de sí misma en el futuro. La noción de Markus y Nurios (1986) recoge esta idea, que ha sido desarrollada posteriormente por otros autores (Oyserman y Markus, 1990; Oyserman, Bybee y Terry, 2006). La representación de uno mismo en el futuro incluye, según los mencionados autores, una variedad de yo posibles: el yo que la persona espera ser, el yo que la persona no quiere llegar a ser, el yo que la persona cree que tendría que ser, el yo que la persona querría ser y el yo que la persona tiene miedo de llegar a ser. Tal y como señala Miras (2001), el valor heurístico de esta noción se deriva con claridad de las dos funciones fundamentales que parecen cumplir estas representaciones de uno mismo en el futuro. Por una parte, es evidente su función de orientación y guía del comportamiento de la persona, en la medida en que existen yo posibles que desea lograr y otros que trata de evitar. En este sentido, se puede afirmar que funcionan como representaciones de las aspiraciones y los temores personales y de los estados afectivos asociados a los mismos. Por otro lado, los yo posibles constituyen marcos de referencia en los que la persona evalúa e interpreta su autoconcepto y conducta actual. La valoración que un estudiante hará de las características que se autoatribuye en un momento dado (por ejemplo, «soy bueno en biología») diferirá según los yo posibles que este alumno maneje (por ejemplo, esperar o desear ser médico). Trabajos recientes sobre esta temática (Oyserman, Bybee y Terry, 2006) ponen de manifiesto que la intervención con el propósito de integrar los yo posibles, la identidad social y las perspectivas metacognitivas puede dar lugar a un cambio en el sentido positivo en los yo posibles, la autorregulación y los resultados académicos y una disminución de estados depresivos, especialmente con población de riesgo social.

La naturaleza dinámica y cambiante del autoconcepto hace que este se vaya construyendo a lo largo del ciclo vital, como ya hemos descrito anteriormente. Esta construcción se va haciendo más compleja por la incorporación que vamos haciendo de nuevas experiencias, en nuevos contextos, en nuevos roles. La conciencia que tenemos sobre la visión de nosotros mismos determina muchas actitudes y nos predispone para las conductas, emociones, pensamientos... en definitiva, para nuestra vida.

La experiencia, traducida en información para nosotros mismos, no es neutra puesto que a menudo nos hace variar esquemas respecto a nuestra persona, es decir, nos crea conflicto interno entre lo que hasta

ahora creíamos o sentíamos o lo que, dicho de otro modo, podemos denominar como disonancia cognitiva y afectiva. La persona siente que hay una incompatibilidad interna entre dos pensamientos o bien entre lo que piensa y lo que hace. Dado que estos hechos generan incomodidad y desequilibrio, la persona tiende a reequilibrar su pensamiento, es decir, a buscar explicaciones internas que nos liberen de la tensión. Algunos autores (Banaji y Prentice, 1994; Deppe y Harackiewicz, 1996; Markus y Wurf, 1987) recogen un conjunto de estrategias que utilizamos para evitar entrar en disonancias muy importantes con nosotros mismos:

- Egocentricidad, o la tendencia a emitir juicios sobre la información, teniendo al yo como punto de hegemonía del conocimiento. La persona cree que lo que ella piensa es mejor que lo que piensan los demás.
  - Ejemplo: en un aula, se discute sobre el origen de un conflicto bélico en una zona. Un alumno que siempre se ha postulado como pacifista defiende el origen de este conflicto como única salida para resolverlo. En su discurso entra en contradicciones, y los compañeros le hacen darse cuenta. Él lo que hace es mantenerse de manera cada vez más contundente en sus afirmaciones, dice que precisamente por ser pacifista, si ve que no hay otra salida, es que el conflicto armado se tiene que dar de manera inevitable y que, por lo tanto, tiene más razón que los otros.

- La tendencia a «tener la responsabilidad de los éxitos» y no de los fracasos.
  - Ejemplo: un profesor que en una evaluación suspende al 85 % del alumnado atribuye este resultado únicamente al bajo nivel académico de sus alumnos y a que han estudiado poco. No se plantea que él pueda tener alguna responsabilidad en cómo ha planteado la evaluación, que ha exigido un aprendizaje poco funcional y alejado del nivel competencial de los alumnos, etc.

- La tendencia a «mantener estructuras de autoconocimiento existentes» o, lo que es lo mismo, la resistencia al cambio cognitivo.
  - Ejemplo: un equipo directivo de un centro hace una propuesta de mejora en la que propone trabajar por proyectos en el área de conocimiento del medio a toda la etapa de primaria. Argumentan

> que esto se adecuará mejor a las necesidades de los alumnos y que, para hacerlo progresivamente, se empezará por ciclo inicial y cada año se ampliará al siguiente ciclo. Supone dejar los libros de texto o bien utilizarlos de maneras distintas. Hay un grupo de profesores que se opone, cree que en el trabajo por proyectos el alumnado no logra el nivel suficiente y que al fin y al cabo, el trabajo por proyectos es una moda. Creen que no hay que cambiar cosas que «se han hecho toda la vida».

Si se asimilan las experiencias en interacción con el medio, es decir, los cambios que se van produciendo, y se integran en la forma de pensar, en los esquemas de conocimiento enriquecidos y en definitiva en el yo, se pueden dar cambios en el propio autoconcepto que permitan, de nuevo, el equilibrio personal que armonice lo que se piensa con lo que se siente en relación con uno mismo

Antes hemos mencionado «los otros significativos», y en este sentido, y cuando hablamos del desarrollo del autoconcepto en el niño, estos otros son los de sus entornos más inmediatos y con los que se crean y tienen vínculos emocionales importantes: la familia, los amigos, los profesores. Estos devienen los agentes primeros de interacción y de formación de la propia imagen y valoración de sí mismo. En el entorno escolar, los otros, los iguales, se vuelven una fuente de comparación propia. El *feedback* con los demás le dan la comparativa por la que él se considera en referencia a los otros. La comparación interna también la hace en relación con los diferentes ámbitos de conocimiento: matemáticas, lengua, etc. Aun así, la comparación le llevará a una observación de la propia conducta, lo cual deviene una fuente en la formación y consolidación del autoconcepto. En esta comparación que se hace de la propia conducta, es muy importante ver y analizar el grado de dependencia que tenga en relación con el medio (González-Pienda, Núñez y Valle, 1992). Por grado de dependencia del medio, nos queremos referir a si la persona es más o menos vulnerable a la opinión de los otros, si se deja influir mucho o por el contrario, hace una lectura y es capaz de incorporar algunos elementos externos aportados por los demás y formar una opinión propia.

Como hemos dicho, esta dependencia respecto a la opinión de los demás variará mucho según la intensidad de su influencia en nosotros. En general, todos necesitamos la aceptación de los demás, pero este factor

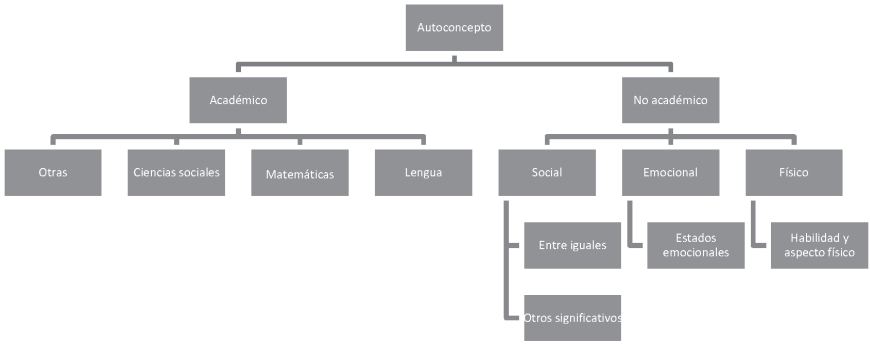
es un continuo que nos puede hacer en definitiva personas más o menos libres respecto a la opinión de los otros. Estos autores (González-Pienda, Núñez y Valle, 1992) también hablan de las sensaciones que provienen de las emociones, y estas nos vendrán de la interpretación que hacemos de las vivencias. Por ejemplo, la sensación de incomodidad que puede provenir de sentirse molesto por una crítica que no hemos aceptado, o al contrario, la sensación de bienestar por el hecho de encontrarse satisfecho por el trabajo bien hecho y aceptado por los otros.

Vemos, pues, que el grado de autonomía personal en relación con el desarrollo de criterios propios que nos ayuden a tomar decisiones es un factor que consolida de manera positiva la formación del autoconcepto, puesto que posibilita tener más independencia en las formas de ser y de estar, y por lo tanto, en la elaboración del pensamiento propio. Por otro lado, la asimilación emocional que se haga de lo que a uno le pasa, es decir, la integración dentro del propio sistema del yo de lo que le sucede a una persona, tanto de las experiencias positivas como de aquellas que provocan más malestar, cómo uno se enfrenta a lo que no le sale bien y por lo tanto, hacer frente a la frustración... serán elementos que irán configurando aspectos más o menos sólidos de uno mismo y definirán el equilibrio emocional de la persona. El encaje, hacer frente e incorporar las emociones negativas a nuestra vida y saberlas utilizar en pro de un fortalecimiento afectivo, será un factor que influirá de manera muy positiva en el desarrollo y la proyección de uno mismo.

En esta breve descripción de cómo se define el autoconcepto, hay que señalar una característica, y es la de su naturaleza multidimensional y jerárquica. Las diferentes percepciones que hemos ido explicando se agrupan en distintas dimensiones. Hagamos una breve mención, sin entrar en su estudio, a cómo a mediados de los setenta Shalvelson, Hubner y Stanton (1976) definen estas dimensiones en la siguiente estructura. Como se puede apreciar, el autoconcepto, en relación con el aprendizaje, se constituye por dos grandes dimensiones: la que tiene que ver con las diferentes áreas disciplinarias (matemáticas, ciencias, lengua, etc.) (autoconcepto académico), y por lo tanto qué opinión e idea tenemos en relación con nuestras propias competencias; y por otro lado, y también dentro del entorno escolar, nuestro autoconcepto no académico. Este tiene que ver con nuestras competencias relacionales y habilidades sociales, cómo nos vemos en relación con los otros (social). También encontramos la percepción que tenemos sobre nuestro equilibrio emocional y nuestras

emociones y, por último, qué imagen tenemos de nosotros mismos en relación con nuestro físico.

Figura 4. Estructura y dimensiones del autoconcepto en el contexto escolar



Todas estas dimensiones de compleja formación personal, por cuya naturaleza interactiva se configuran como dinámicas, ¿cómo se interrelacionan con el aprendizaje?

González-Pienda, Núñez *et al.* (1997) destacan en un estudio comparativo que hicieron de distintas investigaciones que se constata la relación que de manera muy clara se establece entre autoconcepto y rendimiento académico. Sin embargo, ¿cuál de los dos incide de manera más determinante en el otro? No se puede concluir de manera muy clara, a pesar de que apuntan a que parece tener más peso la hipótesis de que el autoconcepto influye de manera más directa en el aprendizaje. Al revés, sin embargo, cuando se da un éxito académico tiene una repercusión directa y activa en el autoconcepto, y es el resultado de una elaboración cognitivo-afectiva del propio autoconcepto. Esta elaboración, o integración en lo que uno piensa y siente, implica una interpretación por parte del sujeto de por qué ha sucedido el éxito o el fracaso, cuáles han sido las causas (atribuciones causales) y también en relación con cuáles eran las expectativas.

Profundizaremos en estas cuestiones más adelante, en este mismo capítulo. Esta elaboración o interpretación de lo qué ha sucedido requerirá el concurso tanto de aspectos cognitivos como afectivos, los cuales finalmente volverán a incidir en el autoconcepto.

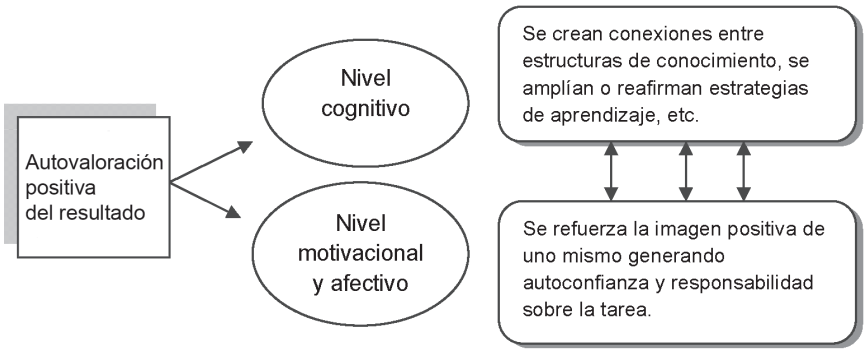
Parece que la forma en que uno se representa a sí mismo, las explicaciones que se hace, en relación con su rendimiento académico, tiene

mucho que ver con el autoconcepto y, a la vez, con cómo juzgamos nuestro rendimiento académico. Por ejemplo, si tengo un buen rendimiento en general, puedo pensar que soy competente y capaz.

Siguiendo a los mismos autores, se podría decir que la implicación activa en el proceso de aprendizaje aumenta cuando un alumno se siente competente, es decir, confía en sus capacidades y tiene altas expectativas de eficacia, valora el trabajo y se siente responsable de los objetivos de trabajo (Núñez, González-Pienda *et al.,* 1995). Esto potencia la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas para afrontar las tareas.

Así pues, en el contexto educativo, los aspectos cognitivos están estrechamente relacionados con los motivacionales y afectivos. Ponemos un ejemplo que lo pueda ilustrar:

Figura 5. *Feedback* entre factores motivacionales y afectivos con los cognitivos



En el supuesto en que haya una mala valoración del trabajo, estos procesos tienen la misma interacción pero con efectos adversos para la persona, y generan, si el cúmulo de valoraciones negativas se hace de manera generalizada, un sentimiento de incompetencia. Si este sentimiento de incompetencia se instala de forma muy permanente, la sensación de fracaso puede dar lugar a una inhibición en la conducta del estudiante. Puede presentar desaliento y miedo al fracaso que impidan o dificulten su implicación en el aprendizaje. Esto se traduce en no tener ganas de trabajar, no poder pensar y tener dificultades en la atención y concentración, etc.

Profundizando más en la evolución del autoconcepto a lo largo de la vida escolar, querríamos enfatizar el papel de la familia, sobre todo en

la época adolescente, cuando parece que esta pierde peso a ojos de los jóvenes y los iguales son unos referentes muy directos. En la infancia, los otros significativos, como hemos comentado, eran aquellos adultos con los que el niño está estrechamente vinculado (normalmente los padres). Al llegar la adolescencia, y con la ampliación del círculo de interacciones entre iguales, no es que la familia no tenga un papel capital en la formación del autoconcepto, sino que ambos agentes interactúan con similar peso en la percepción del joven respecto a sí mismo. En esta época del ciclo vital, se tiene una gran necesidad de reconocimiento de uno mismo por parte de los otros para avanzar hacia la propia autonomía y la edad adulta. En esta investigación de la identidad, familia y amigos son agentes fundamentales. Sin embargo, ¿cómo incide la familia en esta etapa? Según Escrivá, Samper y Pérez-Delgado (2001), el clima familiar es un factor claramente relacionado con el desarrollo del autoconcepto. Dentro de este aspecto, entienden los autores que hay factores como la cohesión (la vinculación emocional entre los miembros y el grado de autonomía que los sujetos pueden experimentar) y la adaptabilidad (es la habilidad del sistema familiar para modificar su estructura de poder, la relación entre los roles y las reglas de interacción según las diferentes etapas del desarrollo). En otras palabras, el ambiente familiar es un ecosistema que cuando la relación entre los miembros de la familia es de confianza y de respeto –los dos, potenciadores del desarrollo y la autonomía personal–, a la vez que hay una evolución en los roles parentales, de mayor supervisión cuando los hijos son pequeños hacia una menor supervisión a medida que se hacen mayores, entonces se crean unas condiciones propicias para el desarrollo de un óptimo autoconcepto y, en definitiva, se facilita el equilibrio emocional.

Por lo tanto, en aquellas familias en las que hay un alto nivel de apoyo y de confianza para exteriorizar las emociones, una clara organización en la planificación de las tareas y en las responsabilidades, junto con un bajo nivel de conflictividad, se da un mejor desarrollo del autoconcepto.

Podemos concluir que el autoconcepto tiene una relación directa con el rendimiento académico, y este toma especial relevancia, en concreto, al tener efectos sobre el menor o mayor grado de sentimiento de competencia. Esta interrelación impacta de manera significativa sobre nuestras expectativas. Estas tienen incidencia en las propias actuaciones de éxito o fracaso, y por lo tanto retroalimentan de manera continua la motivación

intrínseca de los niños y de los jóvenes. Por otro lado, no nos podemos sustraer de la influencia de las expectativas que tienen los otros de nosotros y que también nos retornan de una forma u otra una visión sobre cómo nos ven de competentes.

Todo este funcionamiento cognitivo-emocional se nutre de la experiencia personal y va consolidando internamente esquemas de representación mental.

3.2. Atribuciones causales y patrones atribucionales

Las personas intentamos, de manera más o menos consciente, explicarnos por qué nos pasan las cosas, nuestras experiencias, y no solo a nosotros sino a los otros también. Forma parte del estar y del ser de nuestras vidas. Esta tendencia natural a buscar causas a lo que nos pasa se denomina atribución de causalidad. Veremos qué mecanismos internos, tanto cognitivos como emocionales, operan y qué formas de ser toman, es decir, qué patrones en cada persona van generando tendencias que tienen una relación directa, en este caso, con el aprendizaje y su rendimiento. Sin embargo, lo ilustrativo de nuestro aprendizaje es que la forma de pensar de cada cual buscando explicaciones nos influye de manera directa en la percepción que tenemos sobre nuestra eficacia, y esto es un factor que crea un *feedback* interno en relación con nuestro rendimiento.

En el contexto educativo formal (escuela, instituto, universidad), el éxito de cada alumno, también lo que se considera fracaso y toda la gradación que hay entre esta polarización tiene una lectura personal para cada individuo. Lectura que viene influenciada por esta explicación respecto a su propia eficacia y, por lo tanto, como hemos apuntado antes, se retroalimenta como factor motivacional muy significativo. Por lo tanto, la idea que un individuo tiene sobre las causas de sus éxitos o fracasos se vincula a su motivación respecto a las tareas. Dicho de otra forma, los procesos de atribución tienen funciones directas en los motivacionales. Todos estos procesos están formados por las variables de la personalidad en interacción con los procesos cognitivos. Consideramos la definición de personalidad de T. Millon y R. Davis (2001) como

patrón complejo de características psicológicas profundamente arraigadas, que se expresan de manera automática en casi todas las áreas de la actividad psicológica.

Uno de los científicos que más ha influenciado en la psicología contemporánea en las teorías atribucionales en contextos de éxito educativo ha sido Bernard Weiner (1980, 85, 86). Este autor ha llevado a cabo numerosos trabajos de investigación sobre las relaciones que se establecen entre los procesos cognitivos (inferenciales) y emocionales en relación con la motivación y los procesos de atribución causal. A partir de varias teorías de autores anteriores e investigaciones propias, B. Weiner propone que cuando una persona busca una explicación causal a su éxito o fracaso, hay un proceso que consta de tres dimensiones:

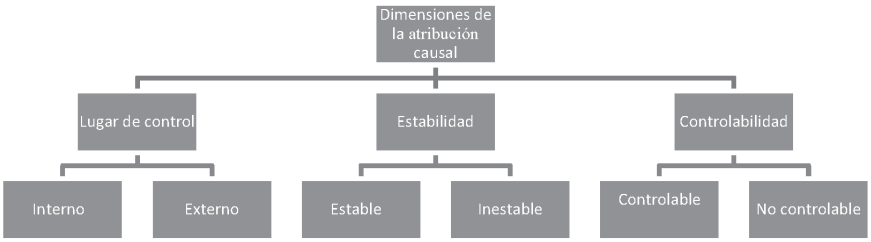
- 1.ª dimensión. La atribución a causas internas o externas, algo que también se denomina *locus control,* es decir, desde el lugar donde yo atribuyo lo que me ha pasado o lugar de control. Indica desde dónde se atribuye la responsabilidad de lo que ha sucedido.
  - Veamos un ejemplo: si un estudiante suspende una prueba, entre otras cosas, puede pensar que la prueba era muy difícil (causa externa o *locus* de control externo) o que ha estudiado poco (causa interna de control o *locus* interno).

- 2.ª dimensión. Tiene que ver con el grado de permanencia o de invariabilidad que uno percibe que tiene sobre las causas de sus resultados. Esta dimensión se denomina estabilidad. Las causas pueden ser permanentes –y por lo tanto estables– en el tiempo, o bien modificables y dependientes de las circunstancias.
  - Continuando con el ejemplo anterior, si el estudiante cree que ha suspendido la prueba porque no ha trabajado bastante, la causa será no estable puesto que se puede cambiar según su esfuerzo. Si cree que ha suspendido porque no posee suficientes capacidades (si estas las entiende como condición personal no modificable), no podrá cambiarlo y, por lo tanto, será una causa permanente y estable.

- 3.ª dimensión. Esta se denomina controlabilidad. Hace referencia a la capacidad de la persona para influir en el resultado de lo que ha sucedido, es la percepción que uno tiene del grado de control sobre un hecho.

– Ejemplo: siguiendo con el mismo ejemplo, el estudiante que suspende por haber estudiado poco puede modificar esta situación, y esto hace que tenga una percepción de control sobre sus resultados. Él, dependiendo de su voluntad, puede trabajar más. Si cree que es por falta de capacidades, entonces nos encontramos con que su margen de control es muy menor, puesto que una persona no determina las capacidades que tiene, sino que hay una base que ya nos viene dada a pesar de que con el aprendizaje y la experiencia pueda ser modificada en su rendimiento.

Figura 6. Esquema de las dimensiones de la atribución causal



Estas dimensiones se pueden combinar de maneras múltiples según la persona y las circunstancias que le pasan. La combinatoria es muy amplia y no siempre lo atribuimos a todo según unas únicas coordenadas. A pesar de esto a lo largo del desarrollo se va aprendiendo, en función de las experiencias, las variables personales y circunstanciales, unas tendencias personales en la forma en que pensamos que nos pasan las cosas. Estas tendencias se denominan patrones atribucionales y tienen carácter estable (a pesar de que no implican que sean invariables) y, en definitiva, conforman nuestra forma de ser. Tendemos a ver las cosas de una determinada forma.

Estos patrones, que en definitiva son creencias que una persona tiene, suponen una influencia directa en las propias expectativas y estas, a la vez, marcan unas acciones u otras. En cuanto al ámbito educativo, marcan unos comportamientos tanto en la relación con el aprendizaje como en las relaciones interpersonales con los iguales y los maestros.

Si uno siempre piensa que sus resultados tienen que ver con la mala suerte, con un profesor exigente o injusto, unos compañeros que no colaboran, etc., va creando un estado de inhibición y de falta de esfuerzo que hace que no actúe con convicción de cambio o de mejora. Naturalmente,

esto no implica que no haya hechos que sean objetivamente evidentes y externos a la persona, un mal planteamiento de un examen, una valoración poco acertada por el profesor, etc.

Sin embargo, tampoco se trata de pensar que el mejor patrón fuera una atribución causal interna, inestable y controlable de tal modo que la persona tenga una percepción casi de certeza y seguridad sobre qué hace. Existen condicionantes que se escapan de la voluntad y de la perspectiva de la persona.

Estos patrones suelen ser inconscientes y, en este sentido, no es frecuente que los alumnos analicen de manera racional y consciente muchos de los resultados de sus tareas o trabajos. En general, se suele pensar más en aquellos problemas que nos impactan de manera más significativa, que nos causan preocupación. Es aquí donde conviene darse cuenta de la forma del propio pensamiento.

Si el resultado que esperamos de un examen nos decepciona mucho, rompe con lo que nosotros esperamos de manera muy clara, entonces empezamos a pensar en las causas por las que se ha llegado allí. En esta ruptura de nuestras expectativas tenemos que poder aplicar un buen análisis y hacer consciente la explicación de nuestra manera de pensar.

En el mundo educativo se trata de ayudar a los alumnos, de manera guiada, a analizar cuál es su pensamiento, su patrón en un momento dado, y que la explicitación del mismo les ayude a hacer una reflexión personal que les facilitará la mejora. En este análisis, el docente puede ayudar a efectuar una mirada hacia el interior del propio sujeto. En todo este proceso, tendrá un papel muy importante la autoestima que el estudiante tenga, puesto que influenciará de manera muy directa en el análisis y posterior adaptación.

Un alumno con una baja autoestima dudará más de sí mismo, tendrá más inseguridades en el momento de enfrentar un reto aunque piense que hay causas externas a él que incidan en ello.

Sin embargo, este análisis, ya sea natural o guiado, que el estudiante puede hacer no es lineal y racional, sino que se envuelve de las emociones que lo acompañan. Cuando hacemos una atribución causal, nos genera una emoción: alegría y orgullo por haber conseguido lo que se esperaba, vergüenza por el poco esfuerzo, satisfacción, etc. Si estas emociones se repiten muy a menudo, pueden instaurarse como patrones más fijos de la persona y pueden ser más o menos adaptativos y facilitadores o no del éxito personal.

Al hablar de la atribución causal como mecanismo intrapsicológico, podemos decir que no todos los patrones atribucionales son igualmente interesantes para el aprendizaje. Uno de estos, con fuertes influencias en la autoestima y el autoconcepto, es el concepto de indefensión aprendida. Martin Seligman (1975), en sus investigaciones con animales, define este fenómeno psicológico como una condición aprendida en la que la persona o el animal, ante una situación adversa, llevan a cabo una inhibición, no responden. Han llegado a la conclusión de que hagan lo que hagan, aquello no tiene solución. No desarrollan ninguna estrategia de respuesta, opinan que «no merece la pena». Les mueve el miedo al fracaso. Este mismo autor, y con posterioridad a los primeros trabajos, reformula el concepto ante las críticas en relación con la gran variabilidad humana de respuestas y que no todas respondían al concepto que lo propone. En este sentido, este psicólogo americano incorpora el concepto explicativo de las atribuciones causales como elemento clave que explicaría por qué ante una serie de experiencias negativas, en algunos casos se cronifica y en otros, no. Produce indefensión, además de la situación traumática, el hecho de que la persona genere una atribución interna incontrolable y estable (Peterson, Maier y Seligman, 1993).

Ejemplos de esta indefensión los podemos encontrar en personas que han sido sometidas a *bullying*, niños que han recibido maltratos, situaciones de fracaso escolar, niños con discapacidad intelectual o motriz, etc. El mismo autor aporta la idea de que en los estados depresivos patológicos, la percepción y la convicción propia de que es la misma persona la que ha interiorizado que no tiene control sobre lo que le pasa y que ella es responsable directa hace que sea uno de los depresores más significativos, es decir, la atribución causal de qué le pasa.

3.3. Emoción y aprendizaje

Como ya hemos expuesto al principio de este capítulo, los procesos emocionales y afectivos y relacionales se van incorporando a los currículos actuales de manera gradual y a medida también que la investigación educativa hace avances que evidencian su importancia. Si en el anterior apartado hemos expuesto la relación y la evolución del autoconcepto académico en el aprendizaje, en este abordaremos otra

variable intrapsicológica: el papel de las emociones en la construcción del conocimiento.

Las emociones como objetivo educativo históricamente tampoco han estado presentes de manera objetiva en los currículos del mundo educativo occidental. Queremos explicitar que entendemos de manera objetiva la explicitación que el docente hace de su intención de querer incorporar en la acción educativa directa el desarrollo de las emociones.

Ciertamente, de manera implícita, muchos docentes han considerado, y consideran, los estados emocionales en sus alumnos, pero de manera colateral y muchas veces sin saber demasiado qué hacer con la información que se les revela y observan.

¿Cómo consideramos en el entorno del aula la desazón que muestra un alumno cuando se produce una separación de sus padres muy compleja y traumática? ¿Qué pasa cuando se ve a un alumno con un nivel muy alto de estrés por las muchas actividades en las que participa? ¿Cómo motivamos a un alumno del que hay bajas expectativas familiares respecto a su aprendizaje? ¿Cómo hacemos que un alumno irascible piense y pueda expresar lo que le pasa?

Estas y muchas otras situaciones que forman parte indisociable del día a día educativo no son variables independientes del aprendizaje, sino que forman parte de los propios procesos psicológicos internos y de los aspectos relacionales que vertebran el hecho educativo.

El desconocimiento por parte de la comunidad científica de las interrelaciones entre rendimiento y bienestar emocional, el poco valor social que se ha dado a este tema en la incorporación de las competencias personales de los adultos, ha hecho, entre otras cosas, que se obviara su presencia en el contexto escolar como elemento educativo.

Sin embargo, también es cierto que cada vez más, muchos profesores son conscientes de que las emociones y su expresión en forma de sentimientos deben formar parte del hecho educativo de manera explícita y, poco a poco, se van incorporando, todavía de manera muy tenue, en la práctica educativa.

La conciencia progresiva de que los estados emocionales tienen una clara repercusión en los procesos personales de aprendizaje hace que sea una cuestión que requiera ser objeto de estudio y formación por parte del profesorado.

Imaginemos la siguiente situación:

En el aula, un alumno de 2.º de secundaria obligatoria está haciendo un examen final. Su cara es bastante lívida, vemos que le sudan las manos

y necesita un pañuelo al lado para secar el sudor, se rasca la cabeza y se despeina en un gesto de nerviosismo. Cuando escribe, tacha en varias ocasiones lo que ha escrito, estruja un papel... Finalmente, y con gesto de rabia, se levanta y no nos entrega la prueba. Sale del aula dando un portazo sin ofrecernos la ocasión de poder hablar con él.

Podemos deducir, por algunos componentes, que ha manifestado unas emociones de desazón, rabia, frustración, etc. Unos cambios fisiológicos (la sudoración en las manos), otros componentes que tienen que ver con la evaluación cognitiva que ha hecho el mismo alumno de la situación (sabemos que es un alumno muy inseguro de sí mismo y que muchos de los retos personales se le hacen agobiantes, y probablemente ha pensado que no lo conseguirá). También se ven una serie de expresiones faciales o gestuales (los gestos nerviosos, los movimientos inquietos en el asiento, etc.). La expresión de alguna emoción como de rabia, el gesto de su cara y el portazo nos hacen pensar en su estado subjetivo y experiencial. Por último, hemos visto la fuga de una situación que se le hace insostenible y que los aspectos vinculados a los componentes motivacionales (como podría ser intentar aprobar) no pueden compensar.

Vemos así en esta descripción un conjunto de elementos que configurarían una posible definición de lo que son las emociones.

Encontramos varias definiciones sobre qué son las emociones en la literatura científica, y algunas de estas pueden ser parciales según la visión que se pueda tener del tema. Citamos a continuación la que proponen Limonero, Álvarez, Rovira y Casacuberta (2014). Estos autores llevan a cabo un estudio comparativo de algunas definiciones y proponen la siguiente, que sintetiza varias orientaciones:

«Desde nuestro punto de vista, y teniendo presente el trabajo de revisión de Kleinginna y Kleinginna (1981), pensamos que las emociones se tienen que considerar como fenómenos complejos multifactoriales que incluyen, entre otros, los aspectos siguientes: una evaluación cognitiva de la situación –apreciación–, un conjunto muy diverso de cambios fisiológicos –principalmente, relacionados con el sistema nervioso autónomo–, una serie de expresiones manifiestas o conductas visibles –expresiones faciales y gestuales–, un componente motivacional que se refleja en una intención o tendencia a la acción, y un estado subjetivo-experiencial o de sentimiento –aspecto hedónico de la emoción.»

Como podemos ver, se trata de un constructo tremendamente complejo y que interacciona en un todo con los otros componentes de la

psique humana, ya sea en aspectos de funcionamiento cognitivo como en los componentes afectivos, como el autoconcepto. También influirán aspectos que tienen que ver con la estructura propia de la personalidad.

Lo que nosotros hemos descrito en el ejemplo anterior es la conducta observable que expresa una serie de emociones. Por la expresión de la persona, podemos deducir, con riesgo de equivocarnos mucho, cuáles son estas emociones. Sin embargo, solo la misma persona puede decirnos cuáles son mediante la expresión subjetiva de las mismas.

Lo que nos interesa en este apartado es poder entender cómo nuestras emociones y nuestros estados emocionales pueden influir en los procesos cognitivos del aprendizaje. En este sentido, y para ir delimitando conceptos, haremos una serie de observaciones de algunos conceptos que o bien se utilizan como sinónimos, o bien se confunden.

¿Podemos decir que emoción y estado de ánimo son sinónimos? ¿Qué diferencia hay? ¿Uno incluye el otro?

El estado de ánimo no es específico, es global y no tiene un objeto específico. Las personas podemos estar desanimadas o tristes sin saber la razón, el porqué, y emitir expresiones como «tengo mala suerte», «todo me sale mal». Este aspecto afectivo del estado de ánimo es el componente principal (positivo o negativo) que condiciona tanto el comportamiento como sus procesos cognitivos. Las emociones tienen un objeto, son producidas por un hecho intenso concreto, ya sea interno (un pensamiento) o externo (procedente del entorno), y por lo tanto son sobre algo. De este modo, podemos estar alegres por algo y nos enfadamos con alguien. La emoción es una reacción específica a acontecimientos particulares (Limonero *et al.,* 2014).

En segundo lugar, los estados de ánimo tienen una duración mayor que las emociones, pueden durar desde horas a días o, incluso, varias semanas; en cambio, las emociones, considerando la relación que tienen con el objeto o situación que las provoca, suelen durar muy poco tiempo, algunos segundos o minutos, salvo que el estímulo «emocional» perdure en el tiempo (Golsmith, 1994; Clark y Watson, 1994).

En tercer lugar, los estados de ánimo son menos intensos que las emociones. Como señala Davidson (1994), los estados de ánimo, al menos con una intensidad débil, están siempre presentes en nuestras vidas y proporcionan el fondo afectivo, el «color emocional», a todo aquello que hacemos (Limonero *et al.,* 2014).

A continuación, vemos un cuadro comparativo de estas distinciones:

Tabla 3. Emociones y estados emocionales: características diferenciadoras

	Características		
	Afectación	**Duración**	**Intensidad**
Emoción	Relacionado con un hecho concreto.	Corta duración, relacionado con el hecho en concreto.	Fuerte.
Estado emocional (estado de ánimo)	Global en todo el estado psicológico.	Puede durar días o semanas y no estar vinculado a un hecho concreto.	Más débil o tenue.

Hay investigaciones y autores que apuntan que la vivencia de emociones muy intensas y repetidas puede generar los estados de ánimo (Davison, 1994; Fernández-Abascal, Palmero, Martínez Sánchez, 2002). La activación emocional que puede suponer una emoción muy intensa o densa (muerte de un familiar), sobre todo si esta es negativa, como el caso mencionado, puede provocar la inhibición de la expresión emocional, incrementando la posibilidad de generar un estado emocional de tristeza (Ekman, 1994). En el supuesto que se apunta anteriormente, puede conducir a la no superación del luto en un estado depresivo (Gallardo, 2006).

Alrededor de la naturaleza de las emociones, de su estudio y funcionamiento, hay una cuestión que conviene plantearse, y es la relación que se establece entre los afectos y los procesos cognitivos. ¿Cómo se relaciona una emoción o un estado emocional con nuestra memoria, por ejemplo? ¿Qué interacción tienen?

Veamos una situación que puede hacer que nos demos cuenta de esta estrecha relación:

Emma es una alumna de 6º de primaria. Es una niña que ha seguido una escolarización muy regular, sin sustos, con un rendimiento medio y con un carácter alegre. Está muy integrada en el grupo. Todo este trimestre presenta serios problemas de concentración, está distraída pensando en su situación familiar. Sus padres están en proceso de separación y el mismo es muy doloroso para ella, puesto que presencia fuertes discusiones. Ahora le han preguntado con quién de los dos padres quiere ir a vivir. Esto la ha trastornado mucho, puesto que se ve incapaz de tener que hacer esta elección.

Hoy ha tenido una prueba escrita de medio natural. De repente, se ha quedado en blanco y no era capaz de recordar algunos de los contenidos

que le pedían. No ha podido acabar la tarea: el esfuerzo mental que requería superaba sus posibilidades personales en aquel momento.

Este ejemplo ilustra una relación obvia entre las emociones, en este caso negativas, y los procesos como la atención y la memoria.

Otro ejemplo evidente es cuando una persona pierde el trabajo de manera repentina, imprevisible. De entrada, las emociones pueden ser muchas en función de distintas variables: ira, tristeza, etc. A veces, sucede que si las circunstancias no son muy favorables, la persona desarrolla un estado de ánimo con mucha tristeza y apatía y si se prolonga más en el tiempo, puede traducirse en una depresión con consecuencias muy perjudiciales para su vida y su salud.

La misma situación puede darse en un niño o joven en situaciones de pérdida, tan solo las formas de expresión pueden ser diferentes. A medida que el lenguaje evoluciona, y con esto la capacidad de expresión verbal, se incrementa la conciencia de los sentimientos. En un niño podemos encontrar pataletas, agresividad, apatía, también tristeza.

En los ejemplos que hemos citado, hay una cuestión que no es menor, y es el grado de conciencia que tenemos de nuestras vivencias intrapsicológicas. Saber y poder identificar qué nos pasa no es siempre fácil, y no todas las personas tienen la misma capacidad para hacerlo.

> Podríamos decir que los sentimientos son la expresión consciente de nuestras emociones y siempre están vinculados a pensamientos. Sin embargo, no todas las emociones tienen una expresión consciente para la persona.

Las emociones y los estados de ánimo que forman parte de la vida más interna de la persona son elementos dinámicos de los que a menudo no tenemos conciencia. Vivimos con muchos elementos externos que nos demandan respuestas rápidas, ya sea en el trabajo, con la familia o en otros contextos, que nos dificultan considerar, tener en cuenta o escuchar lo que sentimos, en qué estados de ánimo vivimos. A pesar de esto, la vida emocional sigue su flujo y a veces irrumpe abruptamente sin que nosotros mismos, de entrada, encontremos una explicación. Estos procesos son así de manera genérica para todas las edades, varía, sin embargo, el desarrollo de esta conciencia a lo largo del ciclo vital. El desarrollo de la conciencia de nuestras emociones está sostenido, entre otras cosas, por el desarrollo cognitivo y metacognitivo y de la personalidad.

Esta evolución en la toma de conciencia de nuestras emociones es un elemento clave, también para el aprendizaje. Más adelante, retomaremos esta cuestión para continuar desarrollando la relación entre emoción y aprendizaje.

> Las emociones han tenido una función adaptativa al medio, y en este sentido nos hacen estar atentos a nuestro contexto, nos permiten ver y detectar los peligros y huir cuando tenemos la percepción de que son una amenaza. Pero también nos impulsan el interés y la curiosidad y esto, sin duda, fundamenta el aprendizaje. La curiosidad nos impulsa a saber, a descubrir lo que es nuevo y en este sentido, lo que aprendemos y está asociado a una emoción queda fuertemente vinculado a la memoria.

Pensemos, pues, en las implicaciones que puede tener la motivación, el interés y el entusiasmo del profesorado en el hecho educativo. Recordemos a algunos de nuestros maestros, aquellos que veíamos que disfrutaban haciéndonos descubrir conocimientos (de cualquier materia), nos transmitían entusiasmo que en muchas ocasiones se ha podido transformar en una vocación. En otras ocasiones, han hecho que nos gusten unos contenidos que *a priori* no nos atraían... Y siempre que esto se ha dado, han sido aprendizajes perdurables, se han podido guardar y recuperar de nuestra memoria.

La activación de la curiosidad y del disfrute en el aprendizaje no es un hecho que se genere de manera únicamente individual, sino que está estrechamente relacionado con los factores interpersonales que más adelante iremos desarrollando.

Siguiendo con la relación que se establece entre emoción y aprendizaje, mencionamos a Limonero *et al.* (2014), que hacen una compilación de estudios con relación a cómo los estados afectivos pueden afectar a algunos de los procesos psicológicos. A continuación, vemos algunas de sus aportaciones en relación con algunos procesos psicológicos de aprendizaje.

a) Parece que puede fomentarse la creatividad en un estado afectivo positivo, por ejemplo de alegría. Las personas en este estado afectivo tienen más flexibilidad cognitiva, elaboran mejor la información procesada y en este sentido, pueden establecer relaciones múltiples, hacer asociaciones de ideas... y de manera, parece, más rápida. En definitiva, se favorece la solución de problemas (Isen, 1993). La historia del arte y la literatura nos

ha relacionado muchas veces épocas de los artistas de gran creatividad y producción con determinados estados emocionales de euforia. Al contrario, en otras ocasiones, estados de gran tristeza, desarraigo, pérdida, etc. han sido poco fructíferos de manera también muy evidente.

Si hacemos una extrapolación a nuestras aulas, parece evidente que cuando un alumno está emocionalmente equilibrado y positivo, sus producciones aplicadas a las estrategias que utiliza de trabajo son más fluidas, tiene más capacidad para ver soluciones alternativas, puede darse cuenta mejor de sus errores y, en definitiva, puede aplicar su creatividad no solo a la expresión artística como a menudo la tenemos asociada, sino a múltiples estrategias cognitivas de trabajo. En este sentido, también, un estado de ánimo positivo incrementa las expectativas de autoeficacia, las posibilidades subjetivas de éxito y la sensación de control de la situación (Limonero, 2003). A la vez, incrementa la sensación de seguridad en los individuos, hecho que les permite tomar decisiones más acertadas y pasar más rápidamente a la acción (Isen, Rosenzweig y Young, 1991).

b) En cuanto a la atención, algunos estudios (Mathews y otros, 1990; Eysenck, 1997) señalan que las personas con niveles elevados de ansiedad prestan más atención a estímulos amenazantes que a los neutros.

También hemos podido experimentar casi todo el mundo que cuando estamos preocupados y nerviosos por algún problema que nos afecta gravemente, nos es difícil centrarnos en determinadas actividades, como por ejemplo la lectura. En periodos de fuerte estrés emocional, también tendemos a bajar el rendimiento atencional. Por lo tanto, vemos cómo los estados afectivos negativos afectan también a procesos cognitivos.

Actualmente hay una gran preocupación entre los educadores y las familias sobre los problemas de atención y de impulsividad que están afectando a los niños y a los jóvenes en las sociedades occidentales. No entraremos en detalle en este tema, puesto que no hay un consenso científico explicativo al respecto, pero sí se puede observar que actualmente hay bastantes niños y jóvenes que están sometidos a muchos elementos estresores que acaban por afectar a la atención y al rendimiento académico.

Entenderemos por elementos estresores todos aquellos factores que actúan sobre la vida de las personas de manera convergente, y estas tienen la sensación de que superan su capacidad de respuesta. En definitiva,

superan la capacidad de dar respuesta en el medio y pueden crear respuestas de bloqueo, inhibición, tensión acumulada y desazón. Cuando se siente que el entorno nos pide, nos exige más de lo que nosotros somos capaces de responder, entonces la capacidad de respuesta queda menguada y reaccionamos huyendo, quedando abrumados, somatizando tensiones, en definitiva, hacemos una lectura subjetiva de los estímulos y no nos vemos capaces de responder.

El exceso de información, la acumulación de estímulos e información, las expectativas para adaptarse a un ritmo acelerado por encima de las capacidades de los niños o de los jóvenes, el exceso de actividades en las que participan, tener un ritmo de sueño por debajo de las horas que se necesitan, si se mantienen de manera sostenida durante un tiempo, afectan directamente a la atención y el rendimiento.

c) La percepción también se ve afectada por personas con altos niveles de ansiedad que tienden a interpretar los estímulos ambiguos como más amenazantes. En estos mismos estudios, se ha podido comprobar cómo estas personas interpretan su reactividad fisiológica (palpitaciones, sudor frío, etc.) como indicadores de situaciones amenazantes. Apliquemos esta explicación a una situación escolar. Pensemos en un caso en el que se ha dado *bullying* durante un determinado tiempo y el alumno en cuestión cambia de centro para empezar unas nuevas relaciones con la esperanza de que no se vuelva a repetir lo mismo. Es fácil pensar que ante una broma (situación que puede ser ambigua) de un compañero nuevo se inicie un estado de alerta por miedo a que se vuelva a repetir una situación no deseada, el corazón puede empezar a latir más fuerte, las manos pueden empezar a sudar, etc.: son señales que indican el estado de alerta y de miedo.

Pensemos, en este sentido, en niños sometidos a situaciones sociales muy complejas y desfavorecidas en las cuales se dan casos de maltratos físicos o psicológicos. Su experiencia vital es tan sobrecogedora que muchos tienen estados emocionales que les producen miedos, y estos pueden instalarse de manera tan permanente en su vida que generen en su etapa adulta estados de ansiedad generalizada. En este sentido, cualquier signo o conducta que observan en los otros tienden a interpretarla con miedo y de manera defensiva: un tono de voz más alto del maestro puede hacer que se tapen la cara con el brazo, o es posible que una mirada de un compañero la vivan como más amenazante.

Los niños provenientes de entornos donde hay conflictos bélicos y que van a vivir a zonas de no conflicto pueden tener reacciones desmesuradas de miedo en situaciones cotidianas: cuando la puerta del aula se cierra de repente por un golpe de viento, cuando hay un ruido repentino e imprevisto... se da un estado de alerta muy permanente que hace que la percepción de las cosas esté condicionada por aprendizajes anteriores.

Otra percepción que se ve alterada dependiendo de que nuestras emociones sean placenteras o no es el paso del tiempo. Si la sensación es de disfrute y/o de bienestar, el tiempo pasa muy rápido, en cambio, si hacemos una tarea poco motivadora y que no nos gusta, el tiempo pasa más lento (Limonero, 2003).

d) La memoria configura uno de los grandes procesos psíquicos de la persona, y de hecho es lo que nos referencia y nos identifica, lo que hace que seamos quienes somos (memoria autobiográfica). Sabemos cómo puede afectar su deterioro causado por demencias o por traumatismos: la persona, al no recordar, pierde su identidad, pocas cosas le son ya significativas.

Hay muchos estudios e investigaciones sobre cómo los estados emocionales afectan a la memoria.

Algún estudio interesante por su relación con el aprendizaje es el de la denominada hipótesis de los pensamientos congruentes (Bower, Eich, Forgas, Kihlstrom y Niedenthal, 2000). Esta explicación nos indica que las personas tienden a ser congruentes entre sus pensamientos y sus estados de ánimo. Esto implica que un estado de ánimo alegre genera una mayor cantidad de recuerdos positivos y viceversa, estados negativos tienden a recuperar recuerdos con valencia negativa.

Otra hipótesis interesante, de los mismos autores de la hipótesis anterior, es la que habla de la intensidad emocional, en la que se formula que si hay una alta intensidad emocional en un hecho (puede ser un incendio de una propiedad), cuando la persona ve en imágenes un incendio se genera el recuerdo de las imágenes y de las emociones. Los incrementos de la intensidad afectiva producen un aumento significativo de los recuerdos asociados a este recuerdo.

En otras palabras, podemos decir también que el recuerdo es dependiente del estado afectivo en el que se aprende. Se recuerda mejor si el estado afectivo es positivo. Por lo tanto, hay una correlación entre el

estado afectivo en el momento de la codificación y en el momento de la recuperación del recuerdo. El contexto emocional es clave para esta recuperación (Bower, Eich, Forgas, Kihlstrom y Niedenthal, 2000).

Sabemos que la memoria como proceso psicológico opera en interacción con los otros procesos que intervienen en el aprendizaje (percepción, atención, procesos lingüísticos, etc.), pero sabemos también que otros factores psicológicos individuales, como por ejemplo su estado emocional, factores de edad y de salud, junto con factores de interacción social, modulan de manera muy clara el rendimiento de la memoria.

Podemos concluir que se da una relación clara del estado general de la persona y el proceso multidimensional de la memoria, considerando que este estado general de la persona incluye su estado físico y psíquico.

Las emociones, los estados de ánimo que conforman nuestra afectividad están en una constante interrelación con los procesos cognitivos, y estos a la vez, al modificarse, influyen en nuestros afectos. Esta estrecha relación entre emoción-cognición y comportamiento siempre ha sido una cuestión de interés en el transcurso de la historia de la ciencia y las humanidades. Cada vez, sin embargo, se avanza más en una explicación integrada científicamente de estos aspectos esenciales del ser humano. Profundizaremos más en esta cuestión.

Izard *et al.* (2011) aportan a la literatura científica algunas cuestiones interesantes al formular su Teoría Diferencial de las Emociones (DET). Esta teoría contempla y estudia las emociones discretas, es decir, estudiadas de manera aislada cada una de ellas. Proponen que cada emoción discreta tiene determinados circuitos neuronales que apoyan una sensación diferente. Esto puede –o no– evidenciarse en cambios fácilmente observables en el cuerpo, la cara y la voz (Izard, 2009), y siempre tiene funciones motivacionales y reguladoras del comportamiento.

Por lo tanto, según la DET, estas sensaciones conforman los sentimientos que a la vez son la base de los aspectos motivacionales de las emociones (Izard, 1971, 2009; Panksepp, 1982, 2003). Además, es probable que los diferentes sentimientos asociados a una emoción tengan distintos efectos.

Por ejemplo, la ira se siente diferente de la tristeza, y es más probable que la ira nos lleve a la agresión, mientras que la tristeza es más probable que nos lleve a hacer una retirada (Izard *et al.,* 2008)

Utilizan una serie de conceptos clave que pueden tener una aplicabilidad educativa muy interesante. Veamos tres que son nucleares:

- EK (*emotion knowledge*) o conocimiento de las emociones: sería la comprensión exacta, para la propia persona, de las expresiones, de los sentimientos y su función, o el porqué de las emociones discretas de cada cual.
- EU (*emotion utilization*) o utilización de las emociones: son los procesos que intervienen en el uso adaptativo del nivel de activación (o *arousal*) de las emociones. Por lo tanto, sería cómo una persona utiliza la intensidad de sus emociones.
- ER (*emotion regulation*) o regulación de las emociones: son el conjunto de procesos (neurales, cognitivos y de conducta) que sustentan (amplificando o atenuando) las emociones, los sentimientos, los pensamientos y las tendencias hacia la acción de las personas.

Otro aspecto de la Teoría Diferencial de las Emociones (DET) propone que en la primera infancia, y una vez se ha adquirido el lenguaje, el hecho de ser consciente y conocer las propias emociones (EK) opera como un importante, aunque no único, regulador emocional. En este sentido, clarifican que las expresiones emocionales tienen un papel importante en la comunicación social (Keltner y Ekman, 2003), especialmente en los primeros años de vida. En estudios de campo, se encontró que a mayor conciencia de las emociones (EK), mayor regulación de las respuestas emocionales (ER) lo que, por lo tanto, ayudaba al desarrollo de la competencia social (Izard *et al.,* 2008).

Parece que esta interacción entre los procesos emocionales y cognitivos es un factor importante en la expresión e intensidad de las respuestas emocionales. Se supone, también, que esta interacción es una parte crítica de las funciones ejecutivas (FE), y en gran medida determina su eficacia.

> Las funciones ejecutivas se consideran como las capacidades de resolver los problemas de la vida cotidiana mientras se utilizan de manera eficaz las capacidades de atención, de regulación emocional-cognitiva y la conducta. (Nelson, Thomas y de Haan, 2006; Zelazo, Carter, Reznick y Frye, 1997).

A pesar de esto, consideran que este autoconocimiento es una parte pequeña de nuestros procesos cognitivos/emocionales, puesto que no accedemos con el lenguaje a todas nuestras funciones simbólicas, sobre todo en situaciones de alta complejidad personal. Esta limitación no impide que la comprensión de las interacciones que se dan entre emoción/

cognición aumente la regulación de las emociones (ER) y la competencia social (Woltering y Lewis, 2009).

Entre otras cuestiones, estos autores concluyen que si los niños aprenden a vincular las estrategias cognitivas de regulación con sus emociones, están aumentando su capacidad de aprender secuencias de acción/pensamiento/emoción de manera constructiva y, por lo tanto, están desarrollando patrones de conducta adaptativa (Izard *et al.,* 2008).

Según la Teoría Diferencial de las Emociones (DET), y desde un punto de vista neuropsicológico, se produce una estrecha relación entre los procesos emocionales y los cognitivos, de tal modo que a cada emoción le corresponde un circuito neuronal diferente que provoca una sensación o un sentimiento distintos. Estos, a la vez, son la base motivacional de las emociones.

Pese a sus limitaciones, puesto que no accedemos de manera consciente a todas nuestras emociones, sí se puede observar que el conocimiento de estas (EK) (mediante el lenguaje que nos ayuda a tomar conciencia) por la propia persona ayuda en la regulación de las mismas (ER), en el sentido de que puede modular su expresión e intensidad (EU). Esto implicará que pueda mejorar su competencia social y emocional.

Cuando hablamos de la modulación en la respuesta de nuestras reacciones emocionales, hay una cuestión en este proceso que tiene que ver, como hemos mencionado anteriormente, con el proceso de simbolización de nuestra mente. Nos referíamos a aquella asociación que se establece con elementos significativos para la persona y de cómo se activan recuerdos asociados a ellos. Esta relación que las personas establecemos entre elementos que son recordados es el producto de una interpretación que hacemos, de cómo vemos la realidad, de cómo la percibimos. En este sentido, nos pasa a menudo que no somos conscientes, no llegamos a todos los recuerdos y por lo tanto, un hecho nos puede provocar una reacción asociada a un sentimiento que no acabamos de entender. Los sentimientos tienden a buscar una razón que los justifique, que explique aquella emoción que no entendemos. Todos estos aspectos forman parte del autoconocimiento de uno mismo y cuanto más se considere este aspecto, más se evolucionará hacia un equilibrio personal.

Hagamos ahora una recapitulación de aquellos aspectos que hemos ido exponiendo hasta ahora. Una de las cuestiones fundamentales en el

tratamiento de las emociones y el aprendizaje es que nos interrogan sobre cómo es esta relación. Vemos que no tiene una respuesta ni simple, ni única, sino que está desplegada en muchas variables.

Hemos hablado también de qué entendemos por emoción, y hemos elegido una posible definición que sintetiza algunas de las propuestas actuales. La misma definición nos lleva a plantearnos las relaciones entre emociones y procesos psicológicos directamente relacionados con el aprendizaje, como por ejemplo la creatividad, la memoria, la atención y la percepción.

Sin embargo, ¿cómo es esta interacción? ¿Qué relación hay? ¿Qué naturaleza tiene? En este sentido, hemos expuesto una teoría que intenta explicar la base de la relación compleja que se establece entre estos procesos, y cómo esta relación es susceptible de mejorar mediante el aprendizaje. Estamos hablando de la DET, o Teoría Diferencial de las Emociones.

Siguiendo con el hilo de las aportaciones de este planteamiento, se abren distintas posibilidades educativas, algunas de las cuales ya tienen planteamientos y propuestas muy concretas. En este sentido, estamos refiriéndonos a la denominada educación emocional. Este concepto remite no solo al contexto educativo y formal, sino que implica también todos los contextos donde se desarrolla el ser humano y en los cuales se da el aprendizaje incidental o involuntario al que hemos hecho referencia anteriormente.

La educación emocional, por lo tanto, implicaría el conjunto de contextos en el que se encuentra inmerso un niño y un joven. Según Bisquerra (2011), la educación emocional tiene por objetivo el desarrollo de las competencias emocionales y el bienestar, y se fundamenta en el principio de que el bienestar es uno de los objetivos básicos de la vida personal y social.

De manera implícita, este planteamiento nos lleva a referirnos a la noción de inteligencia emocional que subyace a la concepción de la educación emocional.

Hagamos una muy breve referencia al sentido de la formulación de este concepto. La concepción monolítica de una sola inteligencia que venía determinada por la evaluación del CI ha provocado en los últimos tiempos disconformidad en algunos científicos que creían que era una visión muy simple de la inteligencia. Howard Gardner (1983), con su teoría sobre las inteligencias múltiples (IM), propone que esta se encuentra constituida por un conjunto de varias inteligencias. Inicialmente, hace

una propuesta de siete inteligencias que posteriormente ha ido modificando (Gardner, 1999). Habla de la inteligencia intrapersonal y la define como la capacidad de comprenderse a uno mismo, controlar las emociones, tener capacidades introspectivas y utilizar estas habilidades para regular la propia conducta.

Otro psicólogo famoso por su divulgación del concepto de inteligencia emocional, Daniel Goleman (1995), critica el concepto implícito en la definición clásica subyacente en la medida del CI en la que se cree que es un dato genético inamovible. Así pues, propone que la inteligencia no es estática a lo largo de la vida, sino que el éxito en la vida se debe fundamentalmente a lo que él denomina la inteligencia emocional. La define como la capacidad de reconocer los propios sentimientos, los sentimientos de los demás y gestionar adecuadamente las relaciones que tenemos con los otros y con nosotros mismos. Implica habilidades de autocontrol, entusiasmo, perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo. Afirma, también, que estas capacidades pueden enseñarse. Este autor basa sus formulaciones en los avances de la neuropsicofisiología, en el sentido de que la ciencia apunta a la capacidad elevada que tenemos los humanos para controlar las emociones. El *boom* mediático ha tenido algunas controversias, puesto que pretende formular un modelo general sobre el comportamiento y en este sentido, se encuentra con muchos cuestionamientos.

Por lo tanto, la educación emocional bebe de esta concepción de inteligencia a la vez que también tiene fundamentos de otras teorías sobre el bienestar subjetivo y la teoría del flujo (*flow*) (Csíkszentmihályi, 1977), así como de la psicología positiva que, si bien surge con posterioridad, contribuye a reforzar sus objetivos (Bisquerra, 2011).

De este modo, nos encontramos con numerosas propuestas sugerentes y susceptibles de integrar el currículo escolar. El aprendizaje de esta concienciación es una parte fundamental de nuestra personalidad que nos define cómo somos. Esta plasticidad en la concienciación, regulación y expresión de las emociones abre un campo educativo que puede ser muy interesante en la mejora del bienestar personal.

Hemos abordado, aunque no de manera exhaustiva, la influencia en algunos de los procesos psicológicos vinculados al aprendizaje, y esto nos ha llevado a hacer un recorrido por el concepto de estos, sobre las intrincadas relaciones entre emoción y cognición y cómo las diferentes aportaciones de la psicología actual nos invitan a ampliar la mirada sobre

el hecho educativo en el contexto escolar y la experiencia que supone tanto para los maestros y profesores como para los alumnos.

No nos olvidemos, sin embargo, de que en este apartado se ha focalizado el tema de las emociones desde un punto de vista de la persona que aprende, y que en el apartado siguiente abordaremos el tema de las relaciones emotivas que se producen en la interacción. Esta reciprocidad que se da en la interacción en el aprendizaje (docente/alumno) podrá ser generadora de experiencias personales únicas que pueden producir emociones que repercuten de manera sistémica, global, en nuestra personalidad. Hay momentos en los que el intercambio semiótico (verbal) entre el docente y el alumno, lo que se dice y cómo se dice, tiene, o puede tener, un fuerte impacto en el niño y el joven. La aprobación, el consejo, la recriminación, las correcciones negativas o en positivo tienen una incidencia en el autoconcepto del alumno. También pueden generar emociones de bienestar o, por el contrario, de rechazo, de indiferencia, etc. No olvidemos, sin embargo, que el docente recibe también un *feedback* del alumno, que a la vez también le genera sentimientos y emociones. Pero el docente, por el rol profesional que tiene asignado, puede y debe dar respuestas más empáticas hacia el alumno que supongan una ayuda para el mismo.

4. Componentes relacionales

4.1. Representaciones mutuas

En los apartados anteriores, hemos hablado de la construcción del autoconcepto y lo hemos caracterizado como la representación que el alumno construye de sí mismo. Del mismo modo que profesor y alumno construyen esta representación sobre sí mismos, también construyen una representación sobre los otros, es decir, el alumno sobre el profesor y este sobre un alumno en particular o un grupo de alumnos. Hablamos en este caso de representaciones mutuas para hacer referencia a estas representaciones que construimos respecto a las capacidades, motivos e intenciones de los otros. Estas representaciones juegan un papel funda-

mental en las relaciones interpersonales que se establecen en los procesos educativos y que, como consecuencia, inciden en los resultados de aprendizaje (Coll y Miras, 1990; Miras, 2001). Las fuentes a partir de las cuales se construyen las representaciones mutuas entre profesores y alumnos son diferentes. Sin duda, la más importante es la observación directa durante las actividades que se llevan a cabo en la escuela, y especialmente en el aula. A pesar de que la observación sea la fuente más importante, es muy probable que maestros y alumnos, antes de iniciar un curso escolar, cuenten con algunas informaciones.

¿De qué tipo de informaciones estamos hablando? Pues de aquellas que la maestra del curso anterior le ha proporcionado a la maestra actual; o la que proviene de las interacciones que la maestra haya tenido con algunos de estos niños durante los ratos de recreo en el patio; o de las interacciones que hayan podido tener un día de excursión o un día en que la maestra ha sustituido a una compañera; o los comentarios de un hermano del alumno que ha sido alumno previamente, entre otros. Lo mismo podemos decir de las informaciones que tienen los alumnos de sus profesores antes de iniciar un curso (interacciones en el patio, alguna excursión, un día que ha venido a hacer una sustitución, etc.), y en este caso se añadirían los comentarios que pueda haber escuchado de alumnos de la escuela que ya han sido alumnos del maestro en cuestión. Todas estas informaciones probablemente ayudarán a configurar unas primeras representaciones. Hay que tener también en cuenta aquellas fuentes vinculadas a la propia organización del sistema educativo y al conocimiento que tienen los profesores sobre el desarrollo psicológico de los niños, es decir, aquello que saben sobre cómo son y qué tipo de habilidades y de conocimientos han logrado en general los niños de un determinado curso o nivel.

Estas primeras representaciones determinan en general los primeros contactos que tienen profesores y alumnos, y a medida que van interactuando se confirman o no estas ideas o representaciones iniciales. Por otro lado, es necesario no perder de vista que cuando hemos construido una representación de alguna persona, tendemos a interpretar aquello que hace y las interacciones que tenemos con ella como confirmaciones de la representación inicial, a pesar de que a veces pueda no ser tan claro que se está confirmando. Por otro lado, es necesario poner en entredicho la objetividad de los maestros a la hora de interpretar estas informaciones

que aparentemente confirman las representaciones iniciales, lo cual nos obliga a preguntarnos por cuáles son los criterios que los profesores y alumnos utilizan para seleccionar las informaciones que reciben cada día a partir de las interacciones en las que se implican.

La investigación al respecto (Miras, 2001) indica que, a pesar de que haya diferencias y diversidad entre profesores y entre alumnos, existen algunos factores que condicionan las representaciones mutuas.

¿Cuáles son estos factores?. Los más destacados son la idea que cada cual tiene del propio rol o del rol de la otra; los estereotipos relativos a determinadas categorías étnicas, sociales, económicas o de género; y la experiencia personal que han acumulado a partir de sus vivencias como profesores o alumnos (Jussim, 1986). Esta experiencia de uno y otros lleva a construir paulatinamente una imagen o perfil de «profesor ideal» en el caso del alumno, y de «alumno ideal» en el del profesor. Hay que decir que en el primer caso, y a grandes rasgos, en la mayoría del nivel de escolaridad de los alumnos, a la hora de construir su imagen de «profesor ideal» otorgan una gran importancia a los aspectos afectivos y de relación interpersonal (disponibilidad, respeto, simpatía, nivel de atención personal, etc.). Un estudio reciente (Gargallo, Sánchez, Ros, Ferreras, 2010) pone de manifiesto que los estudiantes universitarios consideran que el buen profesor les ayuda a establecer relaciones entre los conceptos, fomenta el aprendizaje significativo, es motivador, conecta la teoría con la práctica, es flexible y justo. En este caso, se ponen de manifiesto con menos intensidad los aspectos vinculados a las emociones y los afectos, que suelen estar más presentes en niveles inferiores de escolaridad. En el caso de los profesores, parece que el parámetro fundamental en su imagen de «alumno ideal» es el grado en que este se adapta a las normas escolares, tanto de tipo académico como de relación social (Coll y Miras, 1990).

En todo caso, la percepción de rol, los estereotipos y los perfiles ideales presentan patrones relativamente congruentes entre sí y se relacionan con determinadas características de la personalidad, como el grado de flexibilidad o rigidez con el que las personas valoran las convenciones sociales.

Al mismo tiempo que alumnos y profesores construyen representaciones unos de otros, también lo hacen respecto a la representación que cada uno piensa que el otro tiene de él. Es decir, lo que el alumno piensa que el profesor piensa de él, y viceversa.

4.2. Expectativas

Sin quitar valor a lo que acabamos de ver respecto a la construcción de las representaciones mutuas entre profesores y alumnos por sí mismas, lo que interesa poner de manifiesto son las consecuencias que tienen estas representaciones en las expectativas que profesores y alumnos elaboran respecto al curso de la actividad conjunta y de los resultados. En otras palabras, a partir de la representación que el profesor ha construido del alumno, genera unas expectativas respecto a lo que espera de él en cuanto a las relaciones y su comportamiento en el aula, y en cuanto a los resultados académicos.

Estudios recientes ponen de manifiesto que cuando los maestros establecen relaciones positivas con sus alumnos, las clases se convierten en espacios de apoyo en los cuales los estudiantes pueden involucrarse de manera productiva respecto a los aspectos académicos y sociales (Hamre y Pianta, 2001). Según estos autores, las relaciones positivas entre profesores y alumnos han sido a menudo clasificadas teniendo en cuenta los criterios de proximidad, calidez y positividad. Los estudiantes que tienen relaciones positivas con sus profesores usan estas relaciones como base segura desde la que explorar la clase y el contexto escolar desde el punto de vista social y académico, para lograr los retos académicos y respecto al desarrollo socioemocional. Esto incluye la relación con los iguales, del mismo modo que esta base segura, este vínculo pedagógico que se establece fomenta la implicación (*engagement*) puesto que el hecho de ser considerado y reconocido por el otro genera participación e interés. A través de esta relación segura, los estudiantes aprenden sobre los comportamientos apropiados desde el punto de vista social, así como sobre las expectativas académicas, es decir, sobre lo que se espera de ellos y cómo conseguir dar respuesta a estas expectativas. Al mismo tiempo, los estudios ponen de relieve la importancia que tienen estas relaciones entre profesor y alumnos en el caso de alumnos que pertenecen a familias o escuelas de un nivel socioeconómico bajo.

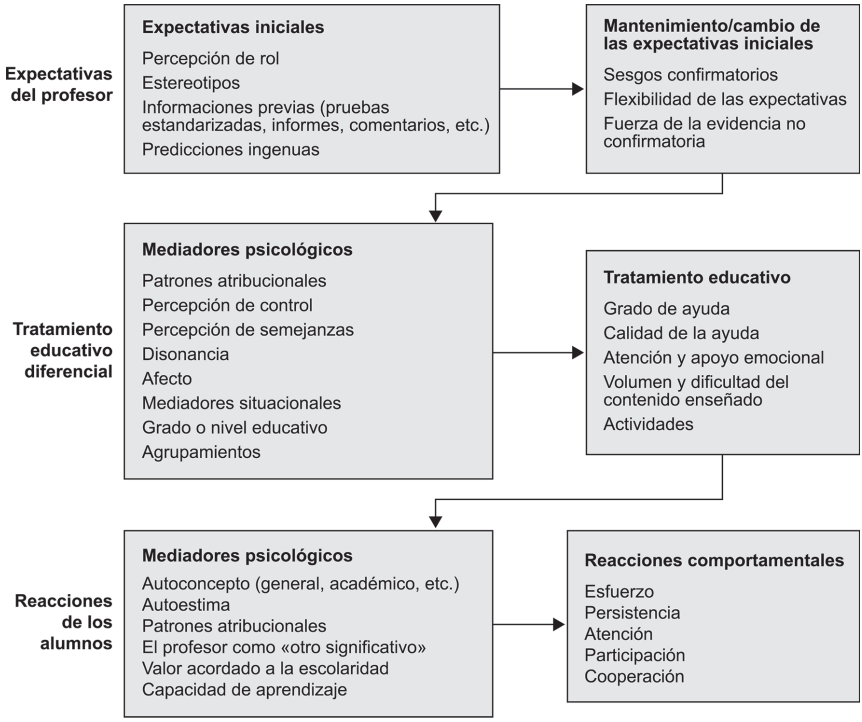
En una línea similar, algunos estudios ponen de manifiesto que entre los criterios que los maestros tienen en cuenta a la hora de valorar su relación con los alumnos, están el conflicto, la proximidad y la dependencia (Saft y Pianta, 2000, citado en Hamre y Pianta, 2001), y estos estudios son consistentes en cuanto al estatus socioeconómico y nivel de escolaridad,

así como con los criterios que utilizan los niños para valorar las relaciones con los profesores (Lynch y Cinetti, 1992). Cuando la relación entre profesor y alumno se caracteriza como próxima, los niños muestran un mayor ajuste al contexto escolar que los niños que presentan puntuaciones bajas de proximidad con los maestros (Pianta *et al.,* 1995; Pianta, Steinberg y Rollins, 2009).

Todo lo que acabamos de decir nos conduce a otorgar una importancia primordial a las expectativas que elaboran los maestros respecto a sus alumnos, dado que estos acabarán influyendo en las relaciones que establezcan con ellos para que estas expectativas se cumplan. Esto determina en buena medida el ajuste de los alumnos al contexto escolar y el desarrollo de su autoconcepto y autoestima y, como consecuencia, su progreso desde el punto de vista social y académico. Este fenómeno se relaciona con la denominada «profecía de autocumplimiento», noción propuesta por Merton (1948) en el ámbito de la sociología, que llevada al ámbito de la educación significa que las expectativas erróneas de los profesores pueden llevar a los estudiantes a responder de manera consistente a estas expectativas (Rosenthal y Jacobson, 1968). En otras palabras, si el maestro elabora unas determinadas expectativas respecto a un alumno, puede llegar a modificar su comportamiento de tal manera que aumente la probabilidad de que las expectativas –la profecía– se cumplan. Resultados de estudios llevados a cabo en los últimos años a partir del trabajo de los autores citados ponen de relieve que el impacto de la profecía de autocumplimiento en los resultados de los alumnos se confirma en algunos casos, pero no en otros, lo cual corrobora la dificultad de considerar este fenómeno de una manera simple o mecánica.

Lee Jussim, en 1986, propuso un modelo que trata de dar respuesta a las numerosas investigaciones llevadas a cabo para confirmar o refutar la existencia de la profecía de autocumplimiento en el contexto escolar. El modelo distingue tres fases diferenciadas en el proceso de formación de las expectativas en el contexto escolar y su eventual transformación en profecías de autocumplimiento.

Figura 7. El proceso de las expectativas. En Miras (2001, adaptado de Jussim, 1986)



Como se puede ver en la figura 7, la primera fase hace referencia a la construcción de las expectativas del profesor respecto al rendimiento académico de sus alumnos, y destaca la cantidad y variedad de factores que pueden intervenir en su establecimiento y en su posterior mantenimiento a lo largo de la interacción. Esta fase constituye un primer paso necesario hacia el desempeño de las expectativas. Respecto a esta primera fase, lo que sabemos es que los profesores no construyen expectativas igual de claras o precisas respecto a los alumnos, en el supuesto de que las construya por todos ellos. Además, se hace evidente que se construyen a partir de informaciones muy distintas. Hay que señalar aquí el hecho de que los estereotipos y los prejuicios juegan un papel cada vez más importante en la construcción de las expectativas, a menudo en sentido negativo (Jussim, 2012). Suponiendo que el profesor haya construido estas expectativas, la segunda fase del modelo implica que el profesor las comunique de alguna manera a sus alumnos. Hay evidencias claras en la literatura que ponen de manifiesto

que los profesores las transmiten comportándose de manera diferente con unos y otros en función del carácter positivo o negativo de estas. Este tratamiento diferencial, del que la mayoría de los profesores son poco conscientes, se concreta finalmente en el mayor o menor grado y calidad de ayuda que proporcionan al alumno en su proceso de aprendizaje. Algunos de los elementos mediadores entre las expectativas y las ayudas que finalmente el profesor proporciona al alumno son los patrones atribucionales del profesor, a los cuales ya se ha hecho referencia en apartados anteriores de este mismo capítulo: la percepción o el grado de control o influencia que tiene sobre el alumno, o el intento de evitar la disonancia cognitiva que le producen las informaciones que contradicen sus expectativas.

Efectivamente, la segunda fase de este modelo señala que la manera en que los profesores transmiten a los estudiantes las expectativas que han construido hacia ellos es planteando situaciones educativas en las que se proporcionan más oportunidades de aprendizaje a los alumnos respecto a los cuales se han elaborado altas expectativas, y menos oportunidades, o más pobres, a aquellos alumnos sobre los que se han construido expectativas de fracaso académico. Aun así, este tratamiento diferencial no es suficiente para que se desencadene la profecía de autocumplimiento. La tercera fase del modelo pone de manifiesto que los alumnos reaccionan a este tratamiento diferencial, ajustándose al mismo u oponiéndose. Dependiendo de su autoconcepto académico, de su nivel de autoestima, de los patrones atribucionales, del valor que atribuye a los aprendizajes escolares, de la importancia que da a la imagen que el profesor tiene de él y su capacidad de aprendizaje, el alumno actuará en una u otro dirección. Es decir, se comportará como espera el profesor o se resistirá a hacerlo, a pesar del tratamiento educativo diferencial.

En función de cuáles sean y del peso que tengan en cada caso los factores implicados en las distintas fases del proceso de las expectativas, habrá mayor o menor probabilidad de que la conducta del alumno y sus resultados confirmen la profecía de autocumplimiento inicial.

Jussim y sus colaboradores (Jussim, Eccles y Madon, 1996; Jussim *et al.,* 2016; Jussim, 2005; 2012) han elaborado varios trabajos de revisión de investigaciones llevadas a cabo durante los últimos años y que ponen de manifiesto que continúa siendo una temática controvertida, así como la influencia que cada vez más tienen los estereotipos y los prejuicios en la sociedad actual y su repercusión en todos los ámbitos, incluyendo el contexto escolar. En este sentido, Jussim y Harber (2005) reivindican la

necesidad de continuar haciendo investigación en este ámbito, dado que, a pesar de que consideran que una gran parte de investigaciones señalan que las profecías de autocumplimiento son en general pequeñas, frágiles y poco duraderas, es evidente que en algunos contextos, y entre ciertos grupos, tienen todavía bastante importancia.

> «Just as self-fulfilling prophecies may be typically small but occasionally large, teacher expectations may be typically fairly accurate but occasionally highly inaccurate. Because little is known about the conditions under which teacher expectations become more or less accurate, research on moderators of teacher expectation accuracy is clearly important. Furthermore, although many studies and meta-analyses have addressed the extent to which teachers perceive differences between students from differing social and demographic groups (Dusek & Joseph, 1983; M. C. Taylor, 1992), the only two that have addressed whether such teacher perceptions are accurate found they were highly accurate (Jussim *et al.,* 1996; Madon *et al.,* 1998). Given the relevance of such research to theoretical perspectives on stereotypes and prejudice, to understanding the validity of everyday social judgment, and to assessing the role of education in creating, sustaining, or alleviating social injustices, more work assessing this particul type and degree of accuracy is also clearly needed.» Jussim y Harber (2005, p.153).

Bibliografía

Anderman, E. M y Dawson, H (2011). Learning with Motivation. En R. E. Mayer, *Handbook of Research on Learning and Instruction* (cap. 11). University of California, Santa Barbara and Patricia A. Alexander University of Maryland. Routledge.

Appleton, J. J., Cristenson, S. L., Kin, D., y Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology,* 44, 427-445.

Ausubel, D. P. (2000). *The adquisition and Retention of Knowledge.* Dortrecht, Holanda: Kluwer. Edición en español: Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva (2002). Barcelona: Paidós Ibérica.

Banaji, M. R. y Prentice, D. A. (1994). The self in social contexts. *Annual Reviews of Psychology,* 45, 297-332.

Bisquerra, R (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias.* España: Editorial Desclée de Brouwer.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.

Coll, C. y Miras, M. (1990). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II, Psicología de la educación* (pp. 297-313).

Coll, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa,* 120, 37-43.

Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 31-61). Barcelona: Editorial Graó.

Connell, J. P. y Wellborn, J. G. (1990). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. En M. R. Gunnar y L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Csíkszentmihályi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Csíkszentmihályi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* Nueva York: Harper and Row.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Nueva York: Plenum Press.

Deci, E. L., Ryan, R. M., y Koestner, R. (2001). The pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: Response to Cameron. *Review of Educational Research,* 71, 43-51.

Delannoy, C. (1997). *La motivation: Désir de savoir, décision d'apprendre*. París: Hachette.

Deppe, R. K. y Harackiewicz, J. M. (1996). Selfhandicapping and intrinsic motivation: Bufferingintrinsic motivation from the threat of failure. *Journal of Personality and Social Psychology,* 70 (4), 868-876.

Dweck, C. S. y Elliot, T. F. (1983). Achivement motivation. En P.H. museum (Ed.), *Handbook of Child psychology*. Nueva York: Wiley.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psichologist,* 41, 1040-1041.

Fantuzzo, J. W., Davis, G. Y., Elliot, J. G, Hufton, N. R., Willis, W., y Illushin, L. (2005). *Motivation, Engagement and Educational Performance. International Perspectives on the Contexts for Learning*. Palgrave Mcmillan.

Fernandez, A. y Goñi, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology,* 1, 13-22.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School *engagement*: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research,* 74 (1), 59-109.

Gallardo, R. V. (2006). Naturaleza del Estado de Ánimo. *Revista Chilena de Neuropsicología,* 1 (1), 29-40.

Garder, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de cultura económica.

Garder, H. (1999). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Transiciones.

Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los Buenos profesores. *Revista iberoamericana de educación,* 51 (4). Disponible en línea en: http://www.rieoei.org/deloslectores/3236Lopez.pdf

González-Pienda, J. A; Núñez Pérez, J. C.; Glez-Pumariega, S., y García García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 2 (9), 271-289. Universidad de Oviedo.

González Gómez, C., Torregrosa, G., Leandro, N. (2002). Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de primaria y secundaria obligatoria. *REOP,* 1 (13), 69-87. Universidad de Alicante

González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Barañáin: EUNSA.

Goñi, A., Ruíz de Azúa, S., y Rofriguez, A. (2006). *Cuestionario de autoconcepto físico*. Manual. Madrid: EOS.

Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2001). Early child-teacher relationships and the trajectory of children's school outcomes throught eight grade. *Child development,* 72 (2), 625-638.

Hidi, S. y Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.

Isen, A. M. (1993). Positive affect and decision making. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 261-277). Nueva York: The Guilford Press.

Isen, A. M., Rosenzweig, A. S., y Young, M. J. (1991). The influence of positive affect on clinical problem solving. *Medical Decision Making,* 11 (3), 221-227.

Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Laurenceau, J. P., Morgan, J. K., Krauthamer-Ewing, E. S., y Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children. *Development & Psychopathology,* 20, 369-397.

Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., y Seidenfeld, A. (2011). *Emotion Review. International Society for Research on Emotion*. Sage publications.

Jussim, L. (1986). *Self-fulfilling prophecies: a theoretical and integrative overview.*

Jussim, L. (2005). Accuracy in social perception: criticism, controversies, criteria, components, and cognitive processes. *Advances in experimental social psychology,* 37,1-93.

Jussim, L. (2012). *Social perception and social reality. Why accuracy dominates bias and self-fulfilling prophecy*. Nueva York: Oxford University Press.

Jussim, L., Crawford, J. T.; Anglin, S. M., Chambers, J. R., Stevens, S. T., y Cohen, F. (2016). Stereotyp accuracy: one of the largest and more replicable effects in all of social psychology. En *Handbook of prejudicem stereotipyng and discrimination* (pp.31-63). Londres: Psychology Press, Taylor & Francis Group.

Jussim, L., Eccles, J., y Madon, S. J. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the

powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in experimental social psychology*, 29, 281–388.

Jussim, L. y Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fullfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review,* 9 (2), 131-155.

Limonero García J. T, Casacuberta Sevilla, D., Álvarez Moleiro, M. *et al.* (2014). *Motivació i emoció* (recurso electrónico). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Lynch, M. y Cinetti, D. (1992). Maltreatred children's reports of relatedness to their teachers. En R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: the rol of the other adults in children's lives* (57, pp. 81-108). San Francisco: Jossey-Bass.

Markus, H. y Wurf, E. (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology,* 38, 299-337.

Mathes, A., May, J., Mogg, K., y Eysenck, M. (1990). Attentional bias in anxiety: selective search or defective filtering? *Journal of Personality and Social Psychology,* 99, 166-173.

Mayer, R. (2010) *Aprendizaje e Instrucción.* Madrid: Alianza editorial.

Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review,* 8, 193-210.

Mestre Escrivá, V., Samper García, P., y Pérez- Delgado, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista latinoamericana de psicología*, 3 (33), 243- 259.

Millon, T. y Davis, R. (2001). *Trastornos de la personalidad en la vida moderna.* Masson.

Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación, 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 309-329). Madrid: Alianza.

Mitchell, I. y Carbone, A. (2011). A typology of task characteristics and their effects on student engagement. *International Journal of Educational Research,* 50 (5-6), 257–270.

Nelson, C. A., Thomas, K. M., y DeHaan, M. (2006). Neural bases of cognitive development. En D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology* (vol. 2, pp. 3–39). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Oyserman, D., Bybee, D., y Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: how and when possibles selves impel action. *Journal of personality and social psychology*, 91 (1), 188-204.

Oyserman, D. y Markus, H. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of personality and social psychology,* 59, 112-125.

Perrenoud, P (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner. París: ESF éditeur. Versión en español: *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca de Aula. Editorial Graó, 2004.

Peterson, C., Maier, S. F., y Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness*. Oxford: Oxford University Press

Pianta, R. C. y Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's succés in the first years of school. *School psychology review,* 33 (3), 444-458.

Pianta, R. C.; Steinberg, M. S., y Rollins, K. B. (2009). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Develoment and Psychopathology,* 7 (2), 295-312.

Pianta, R. C., Steinberg, S. L., y Rollins, K. (1995). The first two years of school: teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustments. *Development & Psichopathology,* 7, 295-312.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Nueva York: Basic books.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and students intellectual development.* Nueva York: Holt.

Saft, E. y Pianta, R. C. (2000). *A descriptive study of the Student Teacher Relationship Scale with preeschoolers*. Tesis doctoral no publicada. Charlottesville: University of Virginia.

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., y Grau, R. (2000). Desde el *burnout* al *engagement* ¿Una nueva perspectiva? *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* 16 (2), 117-134.

Seligman, M. E. P. y CsíkszensmihályiI, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist,* 55, 5-14.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W. H. Freeman.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C.(1976). *Validation of construct interpretations. Review of Educational Research,* 46, 407-441.

Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Graó.

Tapia, A. y Montero, I. (1991). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación II, Psicología de la educación* (pp. 183-198).

Weiner, B. (1980). *Human motivation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review,* 92, 548-573.

Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. Nueva York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology,* 82, 616-822.

Woltering, S. y Lewis, M. D. (2009). Developmental pathways of emotion regulation in childhood: A neuropsychological perspective. *Mind, Brain, and Education,* 3, 160-169.

Zabala, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Biblioteca de Guix. Editorial Graó.

Capítulo III

Factores relacionales que intervienen en el aprendizaje escolar (I). La interacción profesor-alumno y la influencia educativa

Introducción

El objetivo de este capítulo es profundizar en los factores relacionales que intervienen en el aprendizaje escolar, y centra su contenido en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se pueden identificar en la interacción entre profesor y alumnos. Los procesos de evaluación se han querido también inscribir dentro de estos procesos de enseñanza y aprendizaje y no como procesos «diferenciados» y desvinculados de los mismos. Como ya se ha explicado en los capítulos precedentes, la enseñanza se entiende como una ayuda necesaria e imprescindible a los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido, que lleva a cabo el alumno con el fin de promover procesos de aprendizaje cada vez más autónomos y autorregulados, desde un punto de vista cognitivo pero también afectivo y motivacional. Las ayudas se tienen que poder ajustar a las necesidades educativas de los alumnos mientras van aprendiendo el nuevo contenido en actividades relevantes y auténticas para su aprendizaje. En esta concepción, la evaluación se entiende como una oportunidad de ajuste de la ayuda y de favorecer la competencia y la pericia de los alumnos en el aprendizaje.

Los contenidos de este capítulo guardan relación con los contenidos de los capítulos precedentes, puesto que se trata de poner en relación los factores afectivos, motivacionales, cognitivos y metacognitivos, con los factores de relación interpersonal que han de permitir el desarrollo y el aprendizaje. Y también con el capítulo IV, donde se tratará detalladamente el aprendizaje entre iguales como mecanismo de ajuste de la ayuda educativa y, por extensión, de atención a la diversidad.

El capítulo se estructura en torno a seis apartados. En el primero se profundiza sobre el concepto de influencia educativa, de ajuste de la ayuda y de enseñanza adaptativa como estrategia para atender la diversidad en el aula. En el segundo apartado, se dan criterios y orientaciones válidas para la reflexión, el análisis y el diseño de situaciones y actividades educativas favorecedoras de la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. En el tercer apartado, se profundiza en el concepto de mecanismos de influencia educativa para entender en detalle las interacciones y los procesos a través de los cuales se consigue incidir y orientar en la dirección que marcan las intenciones educativas, la actividad mental constructiva del alumno. Es preciso no perder de vista que el alumno es mentalmente activo ante el aprendizaje, y, desde este punto de vista, además de los factores afectivos, motivacionales y relacionales, los factores cognitivos son también relevantes, pese a que no se traten de manera específica en este libro, para avanzar en el aprendizaje. En los apartados 4 y 5 de este capítulo, se aborda, por un lado, la influencia educativa en el aprendizaje de un pensamiento estratégico y autorregulado o autónomo del alumno y por otro, la influencia educativa en la optimización de los aspectos socioafectivos y motivacionales implicados en el aprendizaje. Cerraremos este capítulo con la evaluación y el papel decisivo que juega en el aprendizaje del pensamiento estratégico y autorregulado y en la motivación y el esfuerzo que puede hacer el alumno para aprender.

Desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural (Coll, 2010), la interacción profesor, alumno y contenido es la unidad básica de reflexión y análisis de los procesos educativos en el aula. En este contexto, se pueden construir barreras para la presencia, la participación y el progreso de todos y cada uno de los alumnos que dan forma al grupo clase o bien, generar todo lo contrario: facilitar la presencia, la participación y el progreso de todos ellos. Como sabemos, los alumnos son distintos: distintos cuando entran en la escuela, distintos cuando están en la escuela y distintos cuando salen. La aceptación de estas diferencias desde el respeto, es un primer paso para la convivencia y para la cohesión social, y es el punto de partida para el aprendizaje.

La diversidad toma formas diferentes en el aula: físicas, psicológicas, culturales, familiares, etc., y se trata de aprovechar la diversidad como una oportunidad para repensar las prácticas educativas y no como un problema que hay que asumir para resolverlo. Las maneras de ser y estar en la

escuela del alumnado y del mismo profesor serán diferentes según cómo los docentes se sitúen ante la diversidad, como también lo serán las experiencias de enseñar y aprender. En este sentido, la escuela tiene que invitar a ser uno mismo y tiene que partir de esta diversidad de maneras de ser y estar, para acogerlos y acompañarlos en su trayecto educativo:

> «Yo concibo una escuela saludable como un lugar donde se puede estar tranquilo, mostrarse como uno es, dejarse afectar por los afectos, hablar, escuchar, aprender, inventar, encontrarse con los demás, disfrutar. Y una escuela enferma como un lugar donde hay miedo, inseguridad, despersonalización, rigidez, individualismo, repetición, malestar, sufrimiento.» Díez (2012, p. 19).

Concepciones sobre cómo debe ser la escuela y cuál ha de ser la respuesta educativa a la diversidad hay muchas, seguramente tantas como profesionales en la práctica, pero es cierto que cada vez más profesores entienden que la atención educativa tiene que incluir a todos los alumnos. Si bien sobre esta manera de entender la educación podríamos estar de acuerdo, la manera de llevarla a la práctica no siempre se resuelve de la mejor manera posible, puesto que muchas de las decisiones que se toman a nivel de centro, pero también de aula, acaban, sin seguramente pretenderlo, generando más exclusión: grupos por niveles de matemáticas, de competencia lectora, etc.; unas horas con la maestra de educación especial para hacer unos ejercicios para centrar la atención; planes individuales para los alumnos con problemas de lenguaje o los alumnos que demuestran altas capacidades; una cuidadora para el alumno con TGD, etc., limitando su participación en actividades con sus compañeros de clase. Estas actividades con todo son importantes porque los compañeros de clase y su maestro, actúan como grupo de referencia para el alumnado, el tejido de relaciones y de afectos que se van construyendo lo ayudan a configurar su identidad y tienen un papel capital en sus ganas de aprender y de implicarse en la institución escolar (Huguet, 2006), no obstante, debe haber un equilibrio, no siempre fácil de conseguir, entre lo relevante desde un punto de vista social y cultural para el alumno que se encuentra con más dificultades para aprender, y lo significativo desde la perspectiva de este alumno (aquello que necesita en función de las dificultades con las que se encuentra y que supondrían una atención más especializada) deviene difícil y complejo, seguramente porque no hay una

traslación directa entre lo que tendría que ser, cómo se podría concretar y con qué recursos lo que debería ser, y lo que se acaba haciendo realmente con los recursos de los que disponen efectivamente los centros. Son tres niveles de discusión y reflexión diferentes, uno más teórico, el otro quizá más técnico y el tercero de carácter práctico, que en todos los centros habría que considerar.

Muchos maestros y profesores piensan que la mera presencia de alumnos con dificultades, con trastornos del desarrollo, de origen cultural diferente, etc. en el aula ordinaria ya es inclusión. Todavía no se acaba de entender que la inclusión comporta actuaciones dirigidas a todo el alumnado y no solo a los alumnos más vulnerables, no se puede excluir a nadie de esta actuación «inclusiva». La noción de escuela inclusiva tiene que superar la idea de escuela integradora, y son los maestros quienes con sus actitudes pero también con sus actuaciones en la organización, programación y evaluación de actividades deben hacerlo posible. El alumno medio o prototípico no existe, cada niño es particular y necesita que se le respete y se le valore por lo que es, y no por lo que supuestamente debería ser. Desde esta perspectiva, el eje organizativo de la actividad educativa tiene que ser la diversidad, y por esta razón la propuesta de trabajo cotidiano y ordinario tiene que ser «una enseñanza multinivel», respetuosa con la diversidad del alumnado.

> «Authentic, multe-level teaching: Designing instruction so that students may function at multiple levels of ability, engaging in authentic learning, receiving support, yet learning in heterogeneous groups and situations.» Peterson, Hittie, y Tamor (2002).

La enseñanza multinivel asume la personalización, la flexibilidad y la inclusión en el aula ordinaria de todos los alumnos. En la planificación de las prácticas educativas, se mantienen unos objetivos comunes –lo que no significa que se tengan que lograr en el mismo grado–, se dispone de una diversidad de métodos y estrategias para enseñar que se utilizan de manera flexible en función de las necesidades de apoyo que plantean los alumnos: explicación del maestro, trabajo individual, trabajo cooperativo, tutorías entre iguales, materiales diversificados (manipulativos y virtuales), uso de las nuevas tecnologías en el aula, etc. Son espacios multitarea para favorecer precisamente la confluencia de maneras de enseñar y aprender diferentes.

En este capítulo y el siguiente, nos ocuparemos de desarrollar los mecanismos de influencia educativa que permiten el ajuste de la ayuda en el aula. Empezaremos por la interacción entre profesor, alumnos y contenido y continuaremos con la interacción entre alumnos.

1. La intervención educativa y el ajuste de la ayuda como respuesta educativa a la diversidad del alumnado

Con esta introducción previa, se ha puesto de manifiesto la opción por una concepción de las diferencias individuales no solo vinculadas a factores «internos» a los alumnos sino también a factores «externos» a estos. La interacción entre factores biológicos, ambientales y contextuales explicaría el origen y evolución de estas características individuales (Coll y Miras, 2001). Siguiendo esta concepción y desde el punto de vista del aprendizaje escolar, se considera que lo que un alumno puede llegar a aprender en un momento determinado de su escolaridad dependerá no solo de sus características y condiciones personales, sino sobre todo, de las ayudas y apoyos que reciba de las personas que lo acompañen en este proceso de aprendizaje: maestros y profesores, compañeros de clase y otros agentes educativos. Por lo tanto, sin olvidar que es el alumno quien tiene que construir su propio conocimiento y atribuir sentido a las experiencias educativas y contenidos escolares a partir de su actividad mental constructiva, no es menos cierto que estos procesos se desarrollan en el marco de una red de relaciones interpersonales, teñidas de afecto, que los soportan. La calidad de estas experiencias e interacciones será esencial para entender el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos.

Hay que decir que en un contexto educativo formal, los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido se hacen sobre unos contenidos históricamente construidos y culturalmente organizados, y expresamente elegidos para formar parte del currículo escolar, con el objetivo de garantizar un desarrollo competencial. Esta naturaleza social y cultural de los contenidos escolares no puede ser obviada, sino todo lo contrario, es del todo imprescindible tenerla en cuenta para entender tanto los procesos de construcción de conocimientos que pone en marcha el alumno para aprender, como la caracterización

que desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural se hace de la enseñanza (Coll, 2010). Enseñar quiere decir ejercer una influencia educativa que oriente y apoye al aprendiz hacia una asimilación comprensiva de los nuevos contenidos y oriente su desarrollo. Se trata solo de una ayuda, de un apoyo, de un acompañamiento, porque es el aprendiz quien tiene que construir sus propios significados y sentidos a través de su actividad mental constructiva. Ningún profesor lo puede sustituir en este proceso ni se puede responsabilizar por él, ahora bien, sin esta influencia externa, necesaria, sería imposible que consiguiera asimilar correctamente y con éxito –según lo que marcan las intenciones educativas– los nuevos contenidos y desarrollar sus competencias. La enseñanza requiere pues, de una intencionalidad educativa, que planifique de manera sistemática la intervención y la lleve a la práctica también de manera sistemática.

> «Y contar cuentos, que actúan como presentadores de la realidad a los niños, por medio de sus metáforas fantásticas, del simbolismo de las palabras que conforman las historias y del placer que reportan. Es por eso que elijo los cuentos con tanto cuidado. Los filtro, los pienso, y me dejo llevar por esa intuición reflexiva que me indica por dónde tirar, o qué cuentos leer en cada momento. Y es por eso que los cuentos nos recompensan con bienes, a los niños y a mí.» Díaz (2012, p. 101).

Lo que acabamos de decir no significa rigidez, sino todo lo contrario: la planificación ha de ser lo bastante flexible como para que permita adaptarse a las posibilidades y necesidades que van apareciendo en la práctica, cuando se interactúa «frente a frente» con los alumnos. Por ejemplo, cuando nos encontramos con niños con importantes dificultades para aprender, no se deben perder de vista los objetivos educativos pero tampoco se debe de empujarlos hacia dichos objetivos, hay que respetar tiempos individuales, buscar posibilidades, identificar intereses, habilidades, etc. y no precipitarnos.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, hay que diferenciar aquello que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí mismo –fruto de sus competencias cognitivas, motivaciones, intereses, actitudes y expectativas– y sin ayuda, de lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de otras personas: observándolas, imitándolas, siguiendo sus indicaciones o, simplemente, actuando de manera conjunta con ellas (Coll, 2001; 2010).

El concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) propuesto originariamente por Vigotski (1979) está detrás de esta consideración, y la podemos definir como la distancia entre lo que una persona puede hacer o aprender por sí misma en un momento determinado de su vida, y lo que puede hacer o aprender con la ayuda y el apoyo de otras personas más capaces con las que interactúa. Para recorrer esta distancia, el alumno tiene que poner en marcha su actividad mental constructiva pero, como hemos dicho, no basta con esta actividad mental, le hace falta también la influencia educativa del profesor. Una influencia educativa entendida en términos de apoyo o ayuda que, para ser eficaz, debe tener la capacidad de adaptarse o de ajustarse a las vicisitudes del alumno mientras construye significados y da sentido a los nuevos contenidos que tiene que aprender. Esto nos lleva a plantear hablar de un doble proceso de construcción que tiene lugar en la actividad conjunta: por un lado, el alumno tiene que construir su propio conocimiento y por otro, el profesor debe construir las ayudas para poder ajustarse a las potencialidades y demandas del aprendiz. No se entiende un proceso sin el otro, y, es la contingencia entre ambos procesos la que permite interpretar la efectividad de las ayudas y el progreso de los alumnos al final del proceso.

Para que esto sea posible, las ayudas tienen que variar en cantidad y calidad y se deben ofrecer en diferentes ámbitos y niveles: distales y proximales. Efectivamente, las actuaciones de los agentes educativos, el tipo y características de los materiales o de los equipamientos u otras condiciones de las situaciones educativas (soporte informático, espacios, agrupamientos, libros de lectura, etc.) que en un momento dado pueden servir para promover el aprendizaje de los alumnos no lo pueden hacer en otro momento del proceso; o bien, lo que para un alumno o un conjunto de alumnos es una intervención que les puede ayudar a resolver un problema, para otro alumno o conjunto de alumnos puede no serlo. Por lo tanto, es imposible y sería erróneo identificar una actuación educativa eficaz con una sola metodología para aprender o con el uso de un único tipo de materiales o equipamientos, sin considerar el momento en el que se encuentra cada alumno en el proceso de aprendizaje y de atribución de sentido. La escucha activa y la observación continuada de los alumnos, ayudan a hacer efectiva la influencia educativa y a elegir, en cada caso, lo que más puede ayudar al alumno a avanzar. La ayuda tiene, pues, un carácter dinámico y cambiante para adaptarse de manera adecuada a las necesidades de los aprendices (Coll, 2010).

Por ejemplo, en el aula de educación infantil de 5 años, en un ambiente de clase distendido en el que se promueve la libre elección por parte de los niños, el maestro puede intervenir con niveles de directividad diferente: dejando que los niños elijan libremente el rincón en el que quieren jugar, o bien orientando la elección cuando los niños muestran poco interés por diversificar su juego o se sienten «perdidos» en la elección. Aumentar la intervención del educador con sugerencias (de material, de juego, de roles, de exploraciones, etc.) no tiene por qué suponer una limitación en la capacidad de los niños para elegir libremente, sino que en estos casos, la posibilita. Es preciso no confundir lo que puede ser una sobreintervención del educador, limitando la capacidad de elección y de exploración del niño, respecto a lo que ha de ser una intervención ajustada a las capacidades de este niño para promover un avance. El docente tiene que poder calibrar el valor y la oportunidad de la intervención.

En el sentido de lo que estamos ejemplificando, las ayudas, para ser ajustadas, tienen que suponer un reto para el aprendiz, no se pueden quedar en la repetición de lo que ya saben hacer solos, sino que hay que provocar «el esfuerzo» por aprender más y para hacerlo mejor. Se trata de un reto abordable desde sus capacidades y desde la ayuda de aquel que sabe más sobre algún aspecto de la tarea o contenido (maestro y compañeros). Las ayudas se tienen que graduar para lograr este reto abordable. La distancia entre lo que ya sabe y lo que se le propone aprender al alumno tiene que ser óptima y conducir al aprendiz a la resolución exitosa de la tarea, lo que no significa que no suponga en el proceso dificultades para estos alumnos; esto es quizá también un «incentivo» para él, para implicarse y continuar aprendiendo. En los casos en que los niños tienen más necesidad de apoyo educativo, hay que tener muy presente esta idea de reto cognitivo y no proponerle únicamente actividades fundamentadas en la repetición y poco estimulantes cognitivamente. Por ejemplo, a un alumno que está empezando a apilar objetos, primero lo tendremos que guiar en prácticamente todos los pasos: anticipar lo que nos proponemos hacer conjuntamente, reunir los objetos y poner uno debajo del otro hasta hacer

una torre. En un segundo momento, le animaremos a que sea él quien la haga, y seguramente lo hará, pero con algunas dificultades, y será necesario que lo ayudemos. Cuando consiga apilar dos objetos, le podremos pedir que se atreva con un tercero.

Por otro lado como ya hemos dicho, las ayudas pueden ser distales o proximales (Rogoff, 1993). Distal significa que son ayudas «alejadas» del desarrollo efectivo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula, mientras que las segundas, las proximales, aparecen en el aula mientras se están desarrollando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las ayudas distales se vinculan a procesos de planificación y diseño de prácticas educativas tanto en un ámbito de centro, como a nivel del aula, decisiones que afectan por ejemplo, a la forma en que se tomen en consideración y se trabajen a lo largo de una etapa las competencias básicas; a los procedimientos que se utilicen para evaluar a todos los alumnos de un ciclo determinado; a las dinámicas que se pondrán en práctica en una clase particular para favorecer la cohesión del grupo; a la diversificación en las maneras de presentar la información a los alumnos, etc. Las ayudas proximales, en cambio, están básicamente asociadas a las interacciones entre profesores y alumnos y a las interacciones entre alumnos en torno a la tarea y el contenido. Para identificarlas, hay que prestar atención al discurso de los participantes, a los intercambios comunicativos que se establecen entre ellos mientras resuelven una tarea o hablan sobre el contenido, puesto que por medio del discurso consiguen o no ajustar la ayuda a las necesidades de los aprendices. Por ejemplo: pidiendo una aclaración sobre algún aspecto del trabajo que no se entiende lo suficiente; relacionando lo que se está explicando hoy con un tema que ya se ha explicado o que se explicará más adelante; dándoles pistas para que lleguen a encontrar la solución más correcta a un problema; animando para que persistan en la resolución de una tarea; pidiendo a un alumno que explique a su compañero cómo ha abordado él la respuesta al problema, etc.

De acuerdo con Coll (2010), las dos formas de ayuda –proximales y distales– son piezas clave en una estrategia global de atención a la diversidad respetuosa con los principios y objetivos de una educación inclusiva. Nos referimos a continuación a actuaciones docentes vinculadas al diseño de situaciones y actividades educativas favorecedoras de la inclusión, ayudas más distales, para ocuparnos después de los mecanismos de influencia educativa vinculados a las ayudas proximales.

2. El diseño de situaciones y actividades educativas favorecedoras de la inclusión

Las tablas 4 y 5 reúnen las características que de acuerdo con Onrubia (2008) comparten los centros y las aulas más próximas a la inclusión. Son características que tienen que ver con posicionamientos más institucionales y que pretenden promover culturas, políticas y prácticas más inclusivas (Booth y Ainscow, 2002).

Recordar estas características se vuelve relevante para nuestros intereses, porque permite orientar sobre decisiones que se pueden adoptar para planificar mejor la atención a la diversidad del alumnado. Un análisis en detalle de estas características tiene que hacer que nos demos cuenta de que la atención a la diversidad –y, por lo tanto, la capacidad de hacer de la ayuda algo ajustado a las necesidades de todo el alumnado– implica actuaciones, decisiones y medidas que afectan a tres ámbitos o niveles de la práctica educativa diferentes: a) al centro en su conjunto, b) a la organización y funcionamiento del aula y finalmente, d) a las decisiones de adaptar y personalizar la enseñanza a los alumnos con más necesidad de apoyo educativo. Son tres niveles de toma de decisión diferentes en la práctica educativa, que operan en cascada y de manera interrelacionada, con influencias mutuas y que permiten componer un plan exhaustivo y riguroso de atención a la diversidad en los centros. Se trata, podríamos decir, de ayudas distales encaminadas a diseñar situaciones y actividades que favorezcan el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, puesto que se centran en los aprendices, en el conocimiento y la comprensión, al potenciar la evaluación formativa y al establecer vínculos con la comunidad (Coll, 2010). Este modelo de atención a la diversidad opta por un modelo de ayuda dentro del aula con la colaboración de todo el profesorado del centro y muy especialmente, del profesorado de apoyo a la inclusión. Desde esta perspectiva, el apoyo educativo se convierte en todo aquello que facilita el aprendizaje de todos los alumnos, que colabora en la transformación de los centros, y que ayuda a identificar y eliminar las barreras para la participación y el aprendizaje superando concepciones muy especializadas (o terapéuticas). El apoyo es básicamente curricular, y necesita de la colaboración e implicación de toda la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnos, comunidad) para salir adelante. Propuestas organizativas como el trabajo cooperativo, la tutoría entre iguales o la docencia compartida, estarían detrás de este modo de entender la atención a la diversidad en los centros y aulas ordinarias (Huguet, 2006).

Tabla 4. Algunas características de los centros inclusivos. Fuente: Onrubia (2008, pp. 60-61).

Algunas características de los centros inclusivos
La existencia de un proyecto educativo global y compartido por el conjunto de agentes educativos de la institución, que asume y adopta la diversidad de los alumnos como eje fundamental.
Un grado elevado de implicación y autoexigencia profesional por parte del profesorado, una elevada responsabilidad de su propia práctica, una práctica reflexiva y comprometida con la innovación y la mejora, y una disposición favorable a la formación y al desarrollo profesional al servicio de esta mejora.
Un clima de centro y aula favorable al aprendizaje, y una actitud preventiva, más que correctiva, ante las dificultades para aprender.
Un liderazgo eficaz y aceptado, distribuido por todo el centro, y combinado con la participación, la colaboración, la colegialidad y la profesionalidad del profesorado.
Una planificación cuidadosa, coordinada y flexible de los recursos, tanto desde el punto de vista curricular como organizativo.
Un aprovechamiento sistemático de los espacios y recursos ordinarios para la atención a la diversidad, y un uso acotado de los espacios y recursos especiales, estableciendo un continuo de posibilidades de adaptación, desde las menos específicas y significativas hasta las más específicas y significativas, y asegurando que los recursos específicos solo se utilizan una vez agotadas las respuestas en espacios y con recursos más ordinarios.
Un aprovechamiento de las distintas formas de apoyo que los diferentes miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias, etc.) pueden darse entre sí.
Una fuerte relación entre el centro educativo y su entorno, asegurando la participación de la comunidad en las políticas y decisiones del centro y estableciendo vínculos sustentadores entre este y la comunidad.
La existencia de apoyos externos, en forma de procesos de asesoramiento colaborativo, y también de políticas y actuaciones adecuadas por parte de las autoridades y administraciones educativas, como facilitadores del cambio en la línea marcada por las características anteriores.

Tabla 5. Algunas características de las aulas inclusivas. Fuente: Onrubia (2008, pp. 61-62).

Algunas características de las aulas inclusivas
Se plantean y diseñan como espacios de elaboración colectiva del conocimiento, mediante la ejecución de actividades auténticas y relevantes que comportan la resolución de problemas complejos.
Constituyen espacios seguros de manera personal, afectiva y emocional, para todos los participantes.
Permiten y fomentan diferentes formas de participación del alumnado, pidiendo y enseñando capacidades múltiples.

Algunas características de las aulas inclusivas
Resultan culturalmente cómodas para los diferentes alumnos, al tiempo que apoyan el aprendizaje, por parte de todos los alumnos, de nuevos repertorios de capacidades culturalmente no familiares.
Se organizan a partir de contextos de actividades simultáneas y diversificadas, posibilitando que varios alumnos estén haciendo al mismo tiempo tareas diferentes, con grados de autonomía también distintos respecto al profesor o profesores, presentes en el aula.
Utilizan de manera sistemática el trabajo colaborativo y la cooperación entre alumnos.
Promueven el aprendizaje autónomo y autorregulado, enseñando explícitamente las capacidades metacognitivas, motivacionales y sociales necesarias para la regulación del aprendizaje.
Utilizan de manera sistemática la conversación educativa y promueven el uso intencional del habla por parte de profesor y alumnos para favorecer el aprendizaje.
Utilizan recursos externos al aula como apoyo de los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo dentro, estableciendo vínculos con otras aulas, dentro y fuera del mismo centro y con la comunidad.
Incorporan y aprovechan las posibilidades de apoyo al aprendizaje individual y colaborativo, que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Tabla 6. Criterios para el diseño y análisis de prácticas educativas en el aula. Fuente: Onrubia (1993, pp. 107-118).

Criterios para crear ZDP e intervenir en las mismas
1. Insertar, en el máximo grado posible, la actividad puntual que el alumno lleva a cabo en cada momento en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los que esta actividad pueda tomar significado de una manera más adecuada.
2. Posibilitar, en el máximo grado posible, la participación de todos los alumnos en las diferentes actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento muy escasos y poco adecuados.
3. Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo.
4. Introducir, dentro de lo posible, modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo «sobre la marcha» de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales efectuados por los alumnos.
5. Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los alumnos.

Criterios para crear ZDP e intervenir en las mismas
6. Establecer, en el mayor grado posible, relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.
7. Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, tratando de evitar posibles malentendidos e incomprensiones.
8. Usar el lenguaje para recontextualizar y ampliar la experiencia.

Onrubia (1993) propone una serie de criterios que pueden ser útiles a los profesores para guiar el diseño y el desarrollo de la práctica docente. Son actuaciones encaminadas a crear zonas de desarrollo próximo (ZDP) en las aulas y a intervenir en ellas para asegurar que los alumnos avanzan en su aprendizaje en el sentido que marcan las intenciones educativas. Estos criterios se recogen en la tabla 6 y muestran coherencia con lo que se ha presentado en la tabla 5. De hecho, ayudan a lograr los planteamientos que se hacen respecto a generar prácticas más adaptativas e inclusivas.

Todavía dentro del diseño de programaciones de aula favorecedoras de prácticas educativas más adaptativas e inclusivas, el mismo autor (Onrubia, 2007, pp. 330-332) recupera y desarrolla algunos de estos criterios a la vez que introduce otros novedosos, con el objetivo de facilitar al profesorado que concrete decisiones e introduzca mejoras respecto a qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar:

Con relación a qué enseñar, propone:

- Identificar y tomar en consideración los conocimientos y experiencias previas de los alumnos respecto de los objetivos y contenidos que se tratarán en la propuesta didáctica.
- Identificar los contenidos relevantes y significativos para el desarrollo de las capacidades y competencias de los alumnos, y priorizar su aprendizaje.
- Incluir de manera equilibrada los diferentes tipos de contenidos: procedimientos, conceptos, y actitudes, valores y normas.
- Potenciar programaciones que tomen como eje los contenidos actitudinales y procedimentales por encima de los conceptuales.

Con relación a cuándo enseñar:

- Priorizar organizaciones de los contenidos que integren y conecten diferentes ámbitos de contenido (enfoques globalizadores e interdisciplinarios, por ejemplo).
- Presentar los contenidos en espiral, posibilitando su trabajo más de una vez, en diferentes momentos de la propuesta didáctica y en un nivel de profundización diferentes.
- Incluir momentos para el resumen y la recapitulación de lo que se está enseñando.
- Incluir momentos de síntesis y relación con contenidos ya tratados o que se tratarán más adelante.

Con relación a cómo enseñar:

- Construir un clima relacional de aula que se sustente en la aceptación, la seguridad y la confianza mutua entre profesor y alumnos.
- Proponer actividades y tareas auténticas como eje vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Diversificar las formas de agrupamiento de los alumnos, los espacios y los tiempos con coherencia respecto a la enseñanza adaptativa y la inclusión.
- Diversificar los tipos de actividades que se usan habitualmente para enseñar y aprender en el aula.
- Diversificar los tipos de actividades, los niveles de resolución, los tipos y grados de ayudas previstas y los lenguajes que tienen que apoyar la presentación de la información.
- Incluir tareas de refuerzo, repaso, profundización y ampliación para ser usadas de manera flexible cuando resulte necesario.
- Estructurar situaciones y maneras de aprender que posibiliten simultanear diferentes tareas y ritmos de trabajo.
- Usar de manera sistemática estructuras de aprendizaje cooperativo e incorporar formatos de trabajo colaborativo.
- Ofrecer a los alumnos posibilidades de elegir las actividades o algunos aspectos de las actividades o tareas que se les proponen para aprender.
- Hacer un seguimiento y una valoración sistemática del desarrollo de las tareas con los criterios claramente explicitados.
- Proponer tareas que puedan ser planificadas, desarrolladas y evaluadas en buena parte por los alumnos.

- Prever que en el transcurso de la propuesta didáctica, el profesor trabaje de manera conjunta y continuada con los alumnos y siga de manera sistemática sus actuaciones.

En relación con qué, cuándo y cómo evaluar:

- Diversificar los momentos, las situaciones, los procedimientos y los instrumentos de evaluación.
- Incluir elementos de evaluación inicial, formativa, formadora y sumativa.
- Obtener informaciones variadas y completas sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Introducir sistemáticamente, a lo largo de la propuesta, actividades que permitan recuperar y aprovechar de manera instruccional los resultados de la evaluación.
- Fomentar la implicación, la participación y la corresponsabilización de los alumnos en los procesos de evaluación.
- Ayudar a los alumnos a aprender a evaluar y a regular de manera progresivamente más autónoma sus propios procesos de aprendizaje.

Abandonamos el diseño de situaciones y actividades de aula para ocuparnos de la actividad conjunta entre profesores y alumnos y de cómo las ayudas de los primeros pueden ir ajustándose de manera progresiva a las vicisitudes que van mostrando los alumnos mientras atribuyen sentido y significado a los nuevos contenidos y propuestas de aprendizaje. Esta aproximación supone un nivel de análisis más fino, puesto que, como quedará patente a continuación, nos lleva a analizar la manera en que se organiza la actividad en el aula (interactividad)[1] y las formas que toma el discurso.

1. La noción de interactividad puede ser definida, desde esta perspectiva, como la articulación de las actuaciones de los participantes en torno a una tarea o de un contenido determinado que es objeto de enseñanza y de aprendizaje (Coll *et al.,* 1992).

3. La interacción entre profesores y alumnos y los mecanismos de influencia educativa

Hemos señalado, al hablar del ajuste de la ayuda, que enseñar y aprender supone un doble proceso de construcción; por un lado, el alumno tiene que ir construyendo su representación personal sobre el nuevo contenido y, por el otro, el profesor debe ir construyendo sus ayudas para ajustarse a las vicisitudes del proceso de aprendizaje del estudiante. Este doble proceso de construcción se hace necesariamente en el marco de actividades productivas conjuntas, de contextos de actividad compartida entre profesores y alumnos, donde las actuaciones de unos y otros se interrelacionan para asegurar que el alumno avanza en el desarrollo de sus competencias iniciales o en el logro de nuevas competencias.

De acuerdo con Tharp y colaboradores:

> «El aprendizaje se produce mejor en la actividad productiva conjunta, es decir, cuando expertos y principiantes colaboran en la consecución de un producto u objetivo común y durante esta actividad tienen oportunidades de conversar sobre ello (...). La motivación común que proporciona una meta conjunta predispone a todos los participantes a ofrecer y recibir asistencia porque la consecución de la meta redunda en beneficio de todos. Puesto que ofrecer asistencia o ayuda es el acto básico de la enseñanza, la actividad productiva conjunta crea las condiciones en las que se producirá el desarrollo.» Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, (2002, p. 44-45).

Estos investigadores también han puesto de manifiesto que cuando los profesores incrementan las oportunidades de participación de sus alumnos en actividades productivas conjuntas, más aumenta el rendimiento general y lingüístico de estos alumnos.

Por lo tanto, en el marco de esta actividad conjunta entre profesor y alumnos, es posible identificar los mecanismos de influencia educativa (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992) que hacen posible el aprendizaje de los alumnos.

Por mecanismos de influencia educativa, entendemos:

> «(...) los procesos interpsicológicos subyacentes a las formas y dispositivos concretos mediante los cuales es posible, de maneras distintas en situacio-

nes diversas, ajustar la ayuda educativa a la actividad mental constructiva del alumno.». Colomina, Onrubia y Rochera (2001, p. 444).

Dos son los mecanismos de influencia educativa que hasta el momento se han podido identificar en la interacción profesor y alumnos: se trata del mecanismo de la cesión y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad desde el profesor hacia el aprendiz sobre las tareas y actividades de aprendizaje que articulan la actividad conjunta; y la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre profesores y alumnos sobre los nuevos contenidos escolares (Coll *et al.,* 1992; Colomina *et al.,* 2001; Coll, Onrubia y Mauri, 2008). Los dos mecanismos comparten algunas características que nos ayudarán a entenderlos mejor cuando más adelante los describamos con más detalle por separado:

1) Se trata de mecanismos interpsicológicos, es decir, que se concretan en el transcurso de la actividad conjunta, mediante la articulación de las actuaciones de profesor y alumnos, mientras trabajan juntos, sobre contenidos y tareas particulares.

2) Van más allá de comportamientos concretos, aislados y singulares de cada uno de los participantes. Se trata de patrones de actuaciones y comportamientos.

3) Operan en la dimensión temporal. Los mecanismos toman forma en el transcurso de la actividad, a partir de la evolución de los patrones de actuaciones que se pueden identificar entre profesores y alumnos.

4) Operan a través de la actividad discursiva y no discursiva de profesores y alumnos, y más en particular, de las relaciones que se establecen entre actividad conjunta y habla.[2]

5) Adoptan formas diferentes en su concreción, en función de la naturaleza del contenido y las características de la tarea que abordan los participantes, de las características de los alumnos y otros factores como la naturaleza de los materiales, equipamientos, etc.

2. En el caso de entornos educativos mediados por las TIC, los mecanismos de influencia educativa también se ponen en juego, pero los apoyos cambian o pueden cambiar puesto que los intercambios comunicativos son habitualmente, sobre lenguaje escrito, asincrónicos y sin contacto visual directo (Coll, 2015).

6) Pasan tanto por aspectos académicos (de contenido y/o de tarea) como por la estructura de participación social.[3]

7) Su presencia en las situaciones de actividad conjunta es una cuestión de grado, es decir, se trata no tanto de identificar si se dan o no los mecanismos de influencia educativa como de concretar en qué grado, cómo, cuándo y de qué manera se dan.

Pasemos a continuación a definir y caracterizar los dos mecanismos.

3.1. La cesión y el traspaso progresivo del control y de la responsabilidad del maestro hacia el aprendiz

El traspaso progresivo del control es un proceso mediante el cual los apoyos y ayudas que el profesor proporciona a sus alumnos evolucionan y se modifican para promover una actuación cada vez más autónoma y más autorregulada de estos alumnos. Esta actuación, progresivamente más autónoma y autorregulada, se manifiesta tanto en relación con la ejecución de las tareas como en el uso de los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje. Los dos avances requieren de un incremento en la competencia de los aprendices para controlar y dirigir su propio proceso de aprendizaje.

La importancia de este mecanismo para el aprendizaje se ha puesto de manifiesto desde diferentes propuestas hechas desde la perspectiva sociocultural, concretamente en aquellos trabajos que tienen como objetivo explicar cómo las ayudas de los profesores permiten a los aprendices progresar en la ZDP (Coll, 1999). Resulta en este sentido paradigmática la metáfora del andamio, un concepto altamente ilustrativo de cómo las formas de asistencia usadas por un adulto permiten a un niño o a un principiante resolver un problema, llevar a cabo una tarea o conseguir una meta, más allá de lo

3. Erickson (1982) elabora el concepto de estructura de participación para explicar que en el contexto escolar existen unas reglas que regulan la participación (quién puede decir qué, cuándo, sobre qué, con quién, etc.). Esta regulación de las actuaciones de los participantes es tanto sobre aspectos académicos (estructura académica de la tarea y de los contenidos), como sobre la organización social de las actividades (estructura de participación social).

que en origen podría conseguir por sí mismo actuando solo (Wood, Bruner y Ross, 1976; Wood y Wood, 1996; Wood, Wood y Middleton, 1978). La potencialidad del andamio como mecanismo implicado en el aprendizaje, consiste en crear un contexto de tarea global por parte de un adulto o un compañero más capaz, donde insertar las actuaciones puntuales del aprendiz, ayudándolo a completar los elementos que van más allá de sus competencias actuales. La tarea del maestro es garantizar los progresos del aprendiz, a la vez que reducir el nivel de control sobre el desarrollo de la tarea. El aprendiz, a su vez, tiene que reducir su nivel de dependencia del andamio y mostrar un mayor nivel de autonomía a medida que avanza la actividad conjunta.

Tres son las características que pueden destacarse de la metáfora del andamio (Colomina *et al.,* 2001; Coll, 1999; Coll y Solé, 1990).

1) Facilitar desde el principio la participación activa del aprendiz en la ejecución de la tarea, insertando sus actuaciones en un marco más global proporcionado por el experto, y haciendo que asuma algún tipo de responsabilidad al respecto, pese a que su grado de competencia y comprensión puedan ser de bajo nivel.

2) Ofrecer un conjunto de ayudas contingentes o ajustadas al nivel de competencia del aprendiz, más importantes de manera cualitativa y cuantitativamente cuanto menor sea el nivel de competencia y, progresivamente, menos importantes cualitativa y cuantitativamente cuanto mayor sea este nivel de competencia.

3) Retirar las ayudas de manera progresiva a medida que el aprendiz demuestre asumir cuotas más elevadas de autonomía y control en relación con el aprendizaje, hasta desaparecer completamente al finalizar el proceso, acompañado de la actuación autónoma del aprendiz.

Diversificación, contingencia y transitoriedad componen una ayuda eficaz y capaz de hacer progresar a un aprendiz en un entorno educativo particular. Estas características se refuerzan con otras formulaciones como la propuesta por Rogoff (1993, 2003) al referirse a los procesos educativos como procesos de participación guiada, a los que atribuye un carácter universal y destaca, entre otros aspectos, el papel activo del aprendiz como coorquestador de la actividad conjunta y la formulación, tanto tácita como explícita, de las ayudas que permiten garantizar una incorporación progresivamente más adecuada del aprendiz en las formas de

actividad conjunta. Así pues, la cesión y el traspaso del control del maestro hacia el aprendiz no suponen en ningún caso un proceso unidireccional y mecánico, sino más bien bidireccional y dinámico, construido a partir de lo que aportan los participantes –en el nivel que les sea posible– a la actividad. Como apuntábamos en la caracterización de los mecanismos, la cesión y el traspaso del control no pueden identificarse con una sola actuación de uno u otro participante, sino que remiten a una amplia diversidad de comportamientos articulados de los participantes mientras participan y hacen avanzar la actividad conjunta.

Aun así, la caracterización del mecanismo requiere mencionar su carácter complejo, no lineal y problemático (Colomina *et al.,* 2001). Es complejo porque opera a través de diferentes niveles y comportamientos de los participantes (por ejemplo, cómo organizan la actividad conjunta, materiales de apoyo de los que disponen, dificultad del contenido, etc.). No lineal porque, pese a ser finalmente y en términos globales efectivo, es difícil que progrese sin discontinuidades en el sentido de que, después de una cesión, pueda ser necesaria una recuperación del control por parte del profesor que actúa como experto. Y problemático porque no es fácil hacer una cesión del control y la responsabilidad en términos absolutos, sino más bien parciales, bajo un mínima supervisión del profesor o experto. Es probable que esta dificultad se apoye, entre otras posibles consideraciones, en la dificultad de valorar el grado en el que se asume realmente este control, asociado a la propia dificultad de evaluar el grado de significatividad y de sentido de los aprendizajes hechos por el alumno.

3.2. La construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre un maestro y un aprendiz

La construcción de un sistema de significados compartidos entre un maestro y un aprendiz en un contexto de actividad conjunta particular remite al proceso mediante el cual los participantes presentan, representan, contrastan y, en último término, elaboran y modifican representaciones conjuntas sobre el significado de las tareas y los contenidos en torno a los cuales organizan la actividad, así como su incidencia en la revisión y modificación de sus representaciones respectivas. Nuevamente, la explica-

ción del mecanismo puede vincularse a nociones y explicaciones asociadas a la perspectiva sociocultural y al concepto de ZDP, entre otras posibles.

Se entiende que, ante la propuesta de una nueva tarea o la presentación de un nuevo contenido, los participantes difieren en sus representaciones iniciales, y es esperable que el nivel de significado y de sentido que los dos atribuyen a la nueva situación sea escasamente compartido. Resulta también probable que haya una cierta asimetría entre la adecuación de las representaciones iniciales de los dos participantes en función de su grado de experiencia. Se inicia así, si se quiere avanzar en la actividad conjunta, un proceso de negociación entre participantes encaminado a hacer progresar las representaciones menos adecuadas en la dirección que marcan los contenidos culturales, más adecuadas. El peso negociador recaerá básicamente en el participante más experto, el profesor en el contexto escolar, que en cierta manera está obligado a usar toda una serie de recursos para conectar con las representaciones menos adecuadas del alumnado e incidir para que sean revisadas y modificadas en el sentido culturalmente más apropiado. Progresivamente, por medio de los apoyos y las ayudas necesarias, profesores y alumnos irán ampliando la parcela de significados y sentido que inicialmente comparten de manera escasa. Idealmente, al final del proceso, los dos tendrán acceso a un sistema de significados compartidos más rico y complejo, afín a los significados y a los sentidos establecidos culturalmente.

Los recursos que permiten la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos cada vez más amplios, ricos y complejos entre profesores y alumnos se relacionan directamente con la manera en que usan el lenguaje para comunicarse y representar la realidad. Mediante el lenguaje, profesores y alumnos hacen públicas las representaciones que tienen sobre una determinada parcela de la realidad, las contrastan, elaboran y reelaboran, modificándolas. De este modo, se asegura la construcción de progresivas versiones compartidas sobre la tarea o los contenidos en torno a los cuales se articula la actividad conjunta, vertebrando diferentes niveles de intersubjetividad en la actividad comunicativa de los participantes (Rommetveit, 1979).

La construcción de sistemas de significados compartidos es un mecanismo altamente vinculado a los dispositivos o formas de mediación semiótica que permiten la presentación, revisión y modificación de los significados sobre los contenidos culturales. De aquí el interés en los últimos años de buena parte de las investigaciones en el ámbito psicoeducativo para analizar

cómo se articula la relación entre el discurso de profesores y alumnos y el aprendizaje en el contexto educativo escolar. Coll (2001) recopila algunos de los recursos semióticos y estrategias discursivas identificados en el habla educativa que son empleados por profesores y alumnos mientras construyen sistemas de significados compartidos, recursos y estrategias procedentes de estas investigaciones. Entre estos, destaca los siguientes:

- La confirmación, rechazo, repetición, elaboración o reformulación de las representaciones aportadas por los alumnos.
- El uso de fórmulas para subrayar la relevancia de determinados aspectos del conocimiento y su carácter compartido.
- Las recapitulaciones reconstructivas de las actividades efectuadas.
- El recurso a ciertos núcleos de experiencia, escolar o extraescolar, que se suponen conocidos y compartidos por los alumnos, como apoyo para introducir nuevas informaciones.
- El recurso, en un sentido similar, a elementos presentes en el contexto extralingüístico, más fácilmente compartibles por los alumnos.
- La presentación sucesiva de objetos, acontecimientos y situaciones desde distintas perspectivas referenciales.
- El tratamiento diferencial de determinadas informaciones como nuevas o ya dadas y, por lo tanto, como no conocidas o conocidas.
- La abreviación o reducción de la representación lingüística explícita en determinadas consignas u órdenes.

Coll (2001) enfatiza la necesidad de no separar, en el estudio de la influencia educativa, la actividad discursiva del marco más amplio de la actividad conjunta en la que, por definición, se inserta y contribuye a configurar:

> «Articular el análisis más fino y molecular de los dispositivos semióticos a los que recurren profesores y alumnos mediante el uso que hacen del lenguaje, con el análisis más global y molar de las formas de organización de la actividad conjunta que son, en definitiva, las que les confieren funcionalidad como mecanismos de influencia educativa, constituye, a nuestro juicio, uno de los retos más importantes que tiene planteados en la actualidad el estudio del discurso educacional.» Coll (2001, p. 413).

Tal y como señalábamos en relación con el mecanismo del traspaso, la construcción de sistemas de significados compartidos resulta un

proceso complejo, no lineal e incluso problemático. Complejo porque requiere de una representación inicial mínimamente compartida sobre los contenidos y las actividades de aprendizaje, pero también del mantenimiento de esta referencia compartida mientras se avanza en la reelaboración y progresiva adecuación de esta representación inicial a los contenidos culturalmente establecidos. De aquí que el proceso de construcción de significados compartidos dependa, en un alto nivel, del control que hagan los participantes sobre los posibles malentendidos o incomprensiones que se produzcan en sus intercambios comunicativos, malentendidos e incomprensiones que podrían bloquear, si no se detectan y resuelven convenientemente, el establecimiento de un significado y un sentido realmente compartidos. De aquí la consideración del proceso como no lineal, pues las incomprensiones y los malentendidos son relativamente frecuentes en la comunicación entre un maestro y un aprendiz, son inherentes a cualquier proceso comunicativo y difícilmente evitables. Y finalmente, problemático por la dificultad de valorar el grado en que los alumnos o aprendices comparten realmente los significados. Es posible la persistencia de malentendidos e incomprensiones latentes en el proceso de construcción del conocimiento, y que no sean detectados por los participantes (Coll *et al.,* 1992).

Se presenta un ejemplo que ilustra parte de lo dicho respecto al mecanismo de la Construccion progresiva de sistemas de significados compartidos.

En el aula de primero, mientras los alumnos resuelven unos ejercicios de lengua en sus equipos de trabajo, la maestra aprovecha para hacer leer a Celia un fragmento del cuento *El soldadito de plomo*. Celia lee con algunas dificultades.

C. En un esca…parate de una tienda de juguetes había una ca…ja… caja llena de soldados de plomo. Un niño y su madre la miraban… embobados.
M. ¿A ver, cómo? Por favor, vuelve a leer esta última palabra (señala la última palabra a Celia).
C. Embo...bados, embobados.
M. Embobados. ¡Muy bien, Celia, muy bien! ¿Pero qué quiere decir embobados? Lo sabes.
C. No sé…

M. Si dice que un niño y su madre están mirando un escaparate, los juguetes de este escaparate, y encuentran unos soldaditos de plomo que les gustan mucho, ¿qué querrá decir? Mira el dibujo, ayúdate de él para explicar qué pasa en esta situación, cómo están el niño y su madre.
C. Miran la caja, el niño se la enseña a la madre.
M. Sí, se la enseña, pero embobados no quiere decir esto, enseñar. ¿Qué tiene que significar? ¿Cómo se quedan el niño y la madre mirando la caja de los soldados?
C. Muy atentos, concentrados...
M. Sí, esto, embobados quiere decir esto, atentos, concentrados, mirando algo que les gusta mucho, algo más que concentrados, se han quedado encantados, maravillados mirando el escaparate y los soldaditos de plomo que hay en la caja. Y los miran embobados porque les gustan mucho. Creo que al niño quizá le gustaría tenerlos. ¿No crees? Por eso, los mira embobado.

Hasta aquí, hemos caracterizado cómo desde una concepción constructiva de orientación sociocultural se entiende la influencia educativa, hemos identificado tres características para ser eficaz: ofrecer formas y niveles de ayuda diversificadas cualitativa y cuantitativamente; hacer evolucionar las formas y niveles de las ayudas para adaptarlas a las necesidades de los alumnos; y finalmente, ofrecer confianza al alumno y plantear retos abordables. Y hemos explicado de manera sucinta los dos mecanismos de influencia educativa que aparecen en la actividad conjunta entre profesor y alumnos. Todo esto nos ayuda a huir de la representación de unos alumnos receptores de conocimientos, de unos maestros meramente transmisores de conocimiento y de unos conocimientos valiosos en sí mismos, para hablar de procesos de coconstrucción de conocimiento y para valorar los conocimientos por lo que son: medios para el desarrollo de capacidades o competencias más generales que permitan a los alumnos dar sentido a estos contenidos particulares y usarlos de manera autónoma para continuar construyendo conocimiento dentro y fuera del contexto educativo escolar.

4. Intervención educativa y estrategias de aprendizaje. Enseñar a ser estratégico y aprendiz autónomo

Para ser aprendiz autónomo, hace falta primero contar con el acompañamiento del maestro. Sin este acompañamiento explícito del adulto, al niño le puede resultar muy difícil gestionar su propio proceso de aprendizaje.

Lo que nos interesa en este momento es básicamente centrarnos en los procedimientos y estrategias que se enseñan a los alumnos para que puedan gestionar mejor su proceso de aprendizaje, una competencia que en el currículo aparece como aprender a aprender y que puede ser definida como la capacidad de los alumnos para movilizar sus conocimientos y experiencias previas para seguir aprendiendo, dentro y fuera del contexto educativo escolar.

En esta competencia hace falta por un lado, que los alumnos aprendan a utilizar los conocimientos de los que ya disponen para continuar aprendiendo, la actuación estratégica propiamente dicha; y por otro lado, que los alumnos puedan gestionar esta actuación estratégica de manera cada vez más autónoma, es decir, que aprendan a autorregular el aprendizaje.

Respecto a la actuación estratégica –el primero de los aspectos que hemos citado para caracterizar la competencia, aprender a aprender–, los conocimientos que han aprendido los alumnos (actitudes, conceptos y procedimientos), si los han aprendido de manera significativa y les han podido dar un sentido, los tienen que poder utilizar para afrontar las exigencias y los retos que les plantean las nuevas situaciones de aprendizaje; dicho de otro modo, deben serles funcionales y los han de poder transferir y generalizar para continuar aprendiendo.

Pese a la importancia de lo que estamos señalando, parece probado que en buena parte de las situaciones educativas escolares los alumnos tienen dificultades para generalizar y transferir el conocimiento, y darse cuenta de las similitudes que puede haber entre diferentes propuestas didácticas y de la posibilidad y necesidad de usar sus conocimientos previos para seguir aprendiendo.

Esta capacidad para analizar qué hay de conocido y qué hay de nuevo en una propuesta, y poder identificar qué conocimientos son necesarios para resolver la tarea –respecto a aquellos de los que ya se dispone en la estructura cognitiva–, es clave para decidir cómo actuar, y remite a lo que se denomina una actuación estratégica. La actuación estratégica se fundamenta en un conjunto de decisiones conscientes, orientadas a un objetivo

u objetivos, y ajustadas a las condiciones de un determinado contexto, en el supuesto que nos ocupa, el contexto educativo escolar (Monereo, 2010). En la actuación estratégica, se pueden identificar como mínimo cuatro fases:

1) Identificar o establecer cuál es el objetivo u objetivos asociados a cada tarea y si es el caso, identificar o concretar cuál es el producto que hay que obtener y entender sus características (delimitar qué se tiene que hacer y por qué).

2) Seleccionar y planificar los procedimientos más eficaces para lograr este objetivo u objetivos o el producto final, lo que implica tomar decisiones sobre los conocimientos actitudinales, declarativos y procedimentales necesarios para abordar bien la tarea y lograr el objetivo u objetivos establecidos previamente; así como decidir el orden en el que se aplicarán o se necesitarán estos conocimientos.

Hay que señalar que para elegir bien lo que se tiene que hacer y el orden en el que se debe hacer, hay que analizar primero cuáles son las condiciones en las que la tarea se tiene que desarrollar; condiciones que son de naturaleza personal (intenciones y objetivos, conocimientos previos, expectativas de éxito, nivel de alerta, etc.), relativas a la demanda (objetivo de la tarea, nivel de exigencia, evaluación, material de apoyo, trabajo en equipo, etc.) y situacionales (luz, ambiente de clase, espacios, distribución horaria, número de profesores dentro del aula, etc.) (Monereo y Castelló, 1997).

3) Poner en marcha la secuencia de actuaciones decidida y supervisarla. Esto significa que el aprendiz tiene que revisar si los conocimientos que está aplicando durante el proceso lo llevan o no en la dirección de los objetivos planteados y, en caso de no ser lo bastante eficaces, proponer los cambios necesarios en su planificación inicial. Por este motivo, necesita contar con criterios de evaluación.

4) Evaluar el éxito o el fracaso de la estrategia seguida. Una vez aplicados los procedimientos elegidos y acabada la tarea, se trata de revisar y reflexionar sobre lo que se ha hecho para decidir si ha sido o no lo más adecuado para la tarea y objetivos propuestos, y si puede ser o no conveniente mantener la misma estrategia de actuación en tareas posteriores similares. Se trata de aprender a transferir o generalizar, la actuación estratégica.

Actuar estratégicamente, por lo que acabamos de describir, no parece una tarea fácil y no es posible pensar que los alumnos saben hacerlo de manera espontánea: la complejidad en el proceso de toma de decisiones requiere que los alumnos aprendan a pensar y, por lo tanto, hay que enseñarles a reflexionar sobre lo que están haciendo, para que se puedan ir siendo cada vez más autónomos mientras aprenden, entendiendo por autonomía, en este contexto, la capacidad para tomar decisiones respecto al propio proceso de aprendizaje de manera cada vez más consciente y personal y, por lo tanto, menos dependiente de la intervención del docente (Castelló, 2001). La autonomía requiere la puesta en marcha de procesos cognitivos de naturaleza reflexiva, autorregulada y flexible, como hemos tenido ocasión de comprobar (Badia, 2001). Este componente reflexivo y autodirigido nos lleva al segundo de los aspectos que desde nuestra perspectiva hacen a los alumnos competentes para aprender de manera autónoma: la autorregulación.

La autorregulación del aprendizaje supone por lo tanto, por parte del aprendiz, la asunción progresiva de más responsabilidad en la planificación y control sobre el proceso de aprendizaje y en la evaluación (Mauri y Rochera, 1997). Si tenemos en cuenta que esta actuación estratégica autorregulada se tiene que aprender en el marco del contexto educativo escolar, en la relación e interacción con otras personas –profesores y alumnos, u otros agentes educativos–, hay que considerar, además de los aspectos cognitivos y metacognitivos, factores de naturaleza afectiva, motivacional y relacional, puesto que también estos elementos son variables que influirán en su aprendizaje. Hay que considerar, pues, que la actuación estratégica se aprende como un contenido más del currículo y que, por lo tanto, debe ser enseñada de manera sistemática y planificada. Antes de entrar en el detalle de la intervención educativa, nos referimos a estos aspectos cognitivos, metacognitivos, afectivos, motivacionales y relacionales y tomaremos como referencia lo que explican Coll, Mauri y Rochera (2012) al respecto.

- Metacognición y autorregulación: los elementos cognitivos están presentes en cualquier proceso de aprendizaje: atención, memoria, razonamiento, etc., y también los procesos metacognitivos. No entraremos en estos aspectos cognitivos, pero sí que al hablar de autorregulación se hace del todo necesario mencionar la metacognición. La metacognición se puede definir como el conocimiento que el alumno tiene del apren-

dizaje y de sí mismo como aprendiz (qué quiere decir aprender, cuáles son los procedimientos que usa habitualmente para aprender, cuál es el nivel de eficacia de estos procedimientos, cuáles son sus necesidades habituales, qué tiene en cuenta antes de empezar a resolver una tarea, etc.). Se trata de un conocimiento que puede ser más o menos ajustado, pero que responde a una representación de su identidad como aprendiz. De acuerdo con estos autores, la metacognición también interviene en la capacidad del alumno para regular de manera eficaz su actividad y poder usar este control para hacer nuevos aprendizajes (planificar, reorientar el proceso, explorar posibilidades, adaptar rutinas a nuevas condiciones y exigencias, etc.). La regulación del aprendizaje se consigue de manera progresiva y supone un control consciente y explícito que, con la práctica, se automatiza. Esta capacidad metacognitiva puede ser enseñada y aprendida en cualquier etapa educativa, pues supone una determinada manera de abordar los procesos de aprendizaje y de actuar como aprendiz. Un ejemplo tendría lugar cuando a un alumno de infantil se le pide que haga predicciones sobre el resultado de un experimento: «¿Qué crees que pasará a continuación sí...?», y ayudarlo después a evaluar el resultado: «Fíjate, ha reaccionado como pensábamos».

- Aspectos afectivos, motivacionales, y autorregulación: la implicación de los alumnos en una tarea escolar, como hemos visto al hablar de los aspectos afectivos, motivacionales y relacionales implicados en el aprendizaje, no depende solo del interés que inicialmente despiertan las tareas y los contenidos que se les propone aprender, sino también de su sentimiento de competencia y de autodeterminación (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005). El alumno tiene que saber y sentir que dispone de los conocimientos y las habilidades necesarias para involucrarse en la tarea y cubrir sus expectativas de éxito. Tiene que poder valorar que hacer el esfuerzo que supone aprender le reportará una experiencia agradable y un resultado del que se podrá sentir bastante satisfecho y orgulloso, y que este bienestar, resultado de un incremento de competencia (ahora sé más cosas y mejor), es suficiente para querer aprender. Ahora bien, esta disposición favorable puede desvanecerse cuando el alumno encuentra dificultades importantes o reiteradas en el proceso de aprendizaje y que ponen en entredicho su sentimiento de competencia y de eficacia. El alumno puede reaccionar interpretando las dificultades como parte del reto que supone aprender, tratando de resolver estas dificultades o malentendidos, y buscando de nuevo los

conocimientos y las estrategias más adecuadas para continuar su tarea; o bien puede pasar todo lo contrario: que interprete las dificultades como un impedimento para seguir adelante, se centre en los resultados no deseados (estancamiento, fracaso) y en las emociones negativas que le generan (insatisfacción, frustración, desazón, etc.) y decida que lo mejor es no continuar porque no tiene la capacidad (conocimientos, habilidades, apoyos, etc.) para hacerlo. En los dos casos, los alumnos pueden haber decidido, más o menos de manera consciente, cómo actuar y poner en marcha un plan de acción para lograr sus objetivos, pero la valoración del resultado de lo que están haciendo supone también emociones diferentes, asociadas al éxito o al fracaso, que harán que el alumno quiera, como hemos dicho, persistir en la resolución de la tarea o bien que decida abandonar y pasar a otra actividad. Persistir en la resolución de la tarea significa poner en juego estrategias de autorregulación, revisar lo que se ha hecho y buscar alternativas, dedicar tiempo a identificar el error e incluso a disfrutar en este proceso de investigación hasta encontrar la mejor solución al problema, seguramente después de diferentes tentativas (Alonso y Montero, 2001). Contar con el apoyo del profesorado favorece esta actitud de indagación del alumnado: no impacientarse, ayudarlo a repasar lo que ha hecho, dirigirle preguntas para que piense en posibles hipótesis sobre lo que ha podido pasar, no evaluar solo el resultado sino los procesos, etc.

Centrarse en las acciones que permiten resolver un problema supone una determinada manera de entender qué quiere decir aprender, y disponer de los procedimientos necesarios para repensar sus actuaciones: «¿qué tengo que preguntarme?», «¿qué información he de buscar?», «¿dónde la tengo que buscar?», «¿a quién puedo preguntar?», etc. Lo que significa que ha tenido que aprender a pensar de una determinada manera, y que esta manera de aprender ha sido enseñada y valorada positivamente por el profesor. Las actitudes a la hora de afrontar una tarea se aprenden, así como los procedimientos para abordarla, a pesar de que muchos maestros y muchos alumnos crean que se trata de una característica «natural» que no todos los alumnos tienen.

- Interacciones y autorregulación: El tercer elemento clave que interviene en la autorregulación a propuesta de Coll, Mauri y Rochera (2012) son los elementos sociales y, más concretamente, las ayudas que se

ponen en juego en la interacción. Al hablar de las condiciones del sentido, y más concretamente del sentimiento de competencia y eficacia, se menciona al alumno pero se subraya también que el sentimiento de competencia incluye al otro, es decir, el sentimiento de competencia se puede incrementar cuando el alumno sabe que puede pedir ayuda y recibirla de las personas con las que comparte el proceso de aprendizaje: alumnos, profesores y otros posibles agentes educativos. La manera como los profesores responden a las peticiones de ayuda de sus alumnos pueden incrementar la confianza en sus capacidades o bien producir el efecto contrario. Si el alumno tiene un autoconcepto ajustado y una autoestima positiva, el efecto puede ser menor que en el caso contrario, en el que la autoestima y el autoconcepto no tienen capacidad para mitigar la influencia del docente que les puede hacer, sin quererlo, más vulnerables ante el aprendizaje. De igual manera, la actuación del profesor puede provocar que el alumno esté más pendiente de los resultados que del proceso y que no confíe en el profesorado como elemento de ayuda: los profesores pueden favorecer que los alumnos intervengan y pregunten si lo necesitan, o pueden pedir e incentivar que la manera «buena» de trabajar sea «solo» y «en silencio». Ayudarlos no es hacerlos dependientes, sino enseñarles a pensar y a regular su propio proceso de aprendizaje.

Del mismo modo, la estructura de la actividad cooperativa puede favorecer procesos como solicitar, dar y recibir ayuda y favorecer la regulación mutua a través del lenguaje. Cuando son diferentes las personas que tienen que cooperar para lograr un objetivo compartido, hay que ponerse de acuerdo, diseñar un plan de acción, repartir responsabilidades, coordinar sus acciones, supervisarlas y, finalmente, evaluar su actuación. Retomaremos esta cuestión más adelante, en el capítulo IV.

Como afirman los autores:

«El discurso oral y escrito es un elemento clave en todo el proceso, ya que incrementa el grado de conciencia del mismo y permite conceptualizarlo al hacerlo más explícito, al tiempo que aumenta las posibilidades de participación consciente en la actividad conjunta haciendo que gane en calidad. El discurso es un instrumento de control personal, un poderoso mediador en las relaciones con otros y un elemento nuclear del aprendizaje de la competencia de aprender a aprender.» Coll, Mauri, Rochera (2012, p. 51).

Nos ocupamos a continuación de la influencia educativa y de cómo el maestro puede enseñar a pensar de manera estratégica y autorregulada. Se trata de un proceso en el que el control tiene que pasar progresivamente del profesor hacia los alumnos: tiene que ser el alumno quien, de manera consciente, establezca o identifique las metas que hay que lograr, elija las secuencias de acción más adecuadas para lograrlas y evalúe el resultado. Esta responsabilidad y control conscientes los suele ejercer el profesor inicialmente: es él quien establece las metas, señala los procedimientos que hay que seguir y evalúa el resultado, y los alumnos se dedican a aplicar la secuencia correspondiente sin mayor responsabilidad en la toma de decisiones. Se trata de cambiar esta tendencia e incorporar al alumno en el proceso de toma de decisiones sobre el aprendizaje:

> «Tal como lo hemos definido, si una estrategia de aprendizaje es una toma de decisiones orientada a unos objetivos y adecuada a un contexto, la enseñanza de una estrategia deberá precisamente consistir en enseñar a tomar esas decisiones ajustadas.» Monereo (2010, p. 94).

Esta toma de decisiones requiere una previa: delimitar las estrategias que se quiere enseñar (de exploración y descubrimiento, de planificación y control de la propia actividad). A su vez, las estrategias se componen de técnicas o habilidades, un tipo de contenido procedimental que una vez aprendido, se automatiza y se usa de manera rutinaria en diferentes situaciones: hacer una tabla, resolver una operación matemática, elaborar un esquema, usar estrategias mnemotécnicas, diseñar una plantilla para ordenar la toma de apuntes, buscar ejemplos y contraejemplos, etc. El uso estratégico requiere conocer estas técnicas o habilidades y decidir de manera consciente y orientada al objetivo cuál o cuáles son los procedimientos que requiere la actividad (Monereo, 2010).

En una enseñanza estratégica, encontramos tres fases fundamentales en las que va cambiando la responsabilidad del alumno y también del profesor en la toma de decisiones sobre el aprendizaje:

- Presentación de la estrategia de aprendizaje que se quiere enseñar.
- Práctica guiada de la estrategia.
- Práctica autónoma de la estrategia de aprendizaje una vez se valora que ya está adquirida por el estudiante.

Veamos con más detalle estos diferentes niveles de actuación o fases:

Presentación de la estrategia de aprendizaje

Presentar la estrategia de aprendizaje significa mostrar o explicitar a los alumnos las decisiones más importantes que se tienen que ir tomando para resolver bien la tarea en cuestión. Supone enseñar a identificar cuál es la cuestión que hay que resolver o el objetivo concreto para lograr (responder al problema de matemáticas concreto, identificar las ideas principales de un texto, pensar en un final alternativo de un cuento, diseñar un experimento a partir de los datos que nos han dado, editar un vídeo para una presentación personal, etc.); a la necesidad de pensar en un plan de acción (por ejemplo, si se trata del problema matemático: identificar primero los datos relevantes del problema, decidir cuál debe ser la operación u operaciones más adecuadas para resolverlo, hacer las operaciones en el orden previsto, asegurarse de que están bien hechas, identificar la respuesta al problema, su coherencia y, finalmente, escribir esta respuesta). Supervisar el proceso: asegurarse de que se está haciendo todo lo que se había planificado, que lo que se está haciendo es adecuado para lograr los objetivos previstos, que se está haciendo bien y, en caso contrario, rectificar y buscar alternativas de solución. Y valorar, finalmente, el proceso: lo que se ha hecho y su posible utilidad para aplicarlo en otras situaciones que planteen problemas similares (en qué contexto se puede y se tiene que aplicar la estrategia).

La práctica guiada

En esta segunda fase, se incrementa la responsabilidad del alumno en la actuación estratégica. Se trata de que el alumno ponga en marcha la estrategia explicitando el proceso de toma de decisiones, y el profesor supervisa su actuación, ayudándolo a detectar posibles errores y orientándolo en la búsqueda de alternativas que lo mantengan en la dirección adecuada. Las orientaciones del profesor pueden también suponer un replanteamiento del objetivo inicial y del plan previsto, en función de lo que puede ser más adecuado para el aprendiz. El aprendizaje estratégico es lento y gradual y hay que dar el tiempo necesario al alumno para que pueda practicar la estrategia, interiorice los procesos de pensamiento que la componen y los pueda ir aplicando progresivamente de manera más autónoma y autorregulada. Tal y como sucede con el conocimiento técnico, los procesos de pensamiento implicados en la planificación (antes de

empezar a resolver la tarea), la autorregulación (durante el desarrollo de la tarea) y la autoevaluación (al final de la tarea) se acaban automatizando y se ponen en práctica sin necesidad de prestarles prácticamente atención. En esta fase, observar cómo actúa el alumno, pedir que informe de sus procesos de pensamiento, son los puntos de anclaje para dar una ayuda ajustada al aprendiz. Hay que recordar que la progresiva responsabilización en la actuación del alumno tiene que partir siempre de su estado inicial y de sus progresos, y que no se puede esperar un mismo ritmo ni dar los mismos apoyos a todos los alumnos, hay que tener en cuenta la diversificación de las ayudas para adaptarse a las vicisitudes individuales en el proceso de aprender a aprender.

Práctica autónoma de la estrategia de aprendizaje

La actuación sin la supervisión del profesor se tiene que ir consiguiendo progresivamente como se ha dicho, favoreciendo que los alumnos puedan usar las estrategias aprendidas en diferentes situaciones, cada vez más complejas y alejadas de las situaciones de aprendizaje originales. El objetivo es que al variar las condiciones iniciales asociadas a las tareas que se les presentan, los alumnos puedan ir reflexionando sobre la adecuación de estas actuaciones y que vayan entendiendo poco a poco cuáles son las mejores condiciones para aplicarlas (maximizar la transferencia y la generalización). El control sobre el propio proceso de aprendizaje tiene sentido en actividades auténticas y significativas para los alumnos, en las que realmente convenga tomar decisiones para resolverlas y usar la creatividad, como por ejemplo: decidir las normas de clase para que todos podamos trabajar cómodamente, pensar qué podemos hacer para saber cosas de un determinado animal, transformar unos palés en una silla, preparar almuerzos saludables, etc.

Lo que acabamos de presentar es un modelo de actuación general para favorecer el aprendizaje de estrategias: no solo se les enseñan procedimientos útiles para resolver tareas, sino también se les ayuda a ser conscientes de cómo, cuándo y por qué se pueden utilizar estos procedimientos en situaciones diferentes.

No se ha dicho de manera explícita, pero el espacio desde el que se tiene que enseñar a pensar estratégicamente y de manera autorregulada son las materias específicas. Los contenidos y las actividades sobre las que se piensa son relevantes, no se piensa desde el vacío. Los contextos de actividad modulan las maneras de pensar y sus condiciones, ayudan a deci-

dir lo que puede ser más o menos adecuado en un momento determinado (actuación estratégica). Esto no contradice la necesidad de ayudar a los alumnos a identificar lo que puede ser generalizable y transferible a otras materias y cómo se puede hacer esta transferencia que, en buena parte de los casos, puede suponer algunos cambios o adaptaciones respecto a lo que se ha aprendido en un contexto específico, para dar respuesta a unos objetivos y a unas condiciones concretas de actividad.

De acuerdo con Pozo y Postigo (2000), el uso estratégico de los procedimientos puede presentar dificultades para los alumnos en relación con tres aspectos diferentes:

- No saben qué se tiene que hacer, no consiguen entender el problema.
- No saben hacer lo que tienen que hacer, es decir, no saben poner en marcha las acciones implicadas en el procedimiento para resolver el problema.
- No saben cuándo ni cómo lo tienen que hacer. En este caso, los alumnos no poseen el conocimiento condicional que les permite actuar estratégicamente en una situación similar, pese a que dispongan de los procedimientos técnicos o las habilidades para hacerlo

Se pueden identificar varios métodos para enseñar y evaluar estrategias de aprendizaje. El profesorado puede utilizar aquellos que considere más relevantes en función de sus objetivos y los alumnos a los que tiene que enseñar.[4] Hay que decir, como idea general, que estos métodos pueden suponer situaciones más dirigidas en las que el profesor es básicamente quien propone una forma de pensar y de actuar, en situaciones en las que son los alumnos los que tienen que elegir su actuación y justificarla, o valorar otras formas de actuación (de otros alumnos, por ejemplo, de algunos personajes en situaciones simuladas o reales, etc.) y explicar sus motivos. El modelado metacognitivo y los casos de pensamiento ejemplificarían, respectivamente, cada una de las situaciones a las que nos acabamos de referir. Hay que señalar que las situaciones de cooperación entre alumnos devienen espacios especialmente favorables para enseñar a pensar de manera reflexiva y estratégica.

4. No es el objetivo del trabajo detallar estos métodos. Se puede hacer una primera aproximación en el trabajo de Monereo (2010).

Para cerrar este apartado, solo hay que decir que las estrategias de aprendizaje se enseñan y se aprenden al mismo tiempo que lo hacen el resto de los contenidos conceptuales y actitudinales, y que una vez aprendidas, quedan integradas en los esquemas de conocimiento de los alumnos. De la riqueza de estos esquemas depende su significatividad y funcionalidad y, por lo tanto, la capacidad del alumno de usarlas para seguir aprendiendo de manera autónoma y reflexiva, en diferentes contextos y situaciones (Coll, 1990).

5. Intervención educativa y optimización de los aspectos afectivo-emocionales y motivacionales relacionados con el aprendizaje

Los aspectos afectivos, motivacionales y de relación interpersonal se construyen en la interacción educativa y sobre los mismos se ejerce influencia educativa. Las metas y orientaciones motivacionales, los sentimientos de competencia y autoeficacia, la capacidad para identificar y gestionar las propias emociones, la empatía y el apoyo a los otros, los patrones atribucionales, las expectativas de éxito o fracaso ante el aprendizaje, etc. son aspectos que se aprenden al mismo tiempo que el resto de los contenidos de una área de conocimiento y por lo tanto, al igual que en el caso del uso estratégico del conocimiento, la influencia educativa se tiene que ejercer desde cada área de conocimiento, de manera infusionada en el día a día del aula, sin que haya que plantear, entendemos, un trabajo en paralelo con programas de formación específica diferenciados.

El deseo de saber es el que promueve la implicación y el compromiso del alumno en el aprendizaje *(engagement)*, es decir, la decisión de aprender. Pero, esta decisión no depende solo del alumno, aunque tiene su última responsabilidad, sino también, y de manera importante, de la actuación de los profesores y de cómo estos gestionen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la *Guía del diseño universal para el aprendizaje* (DUA, versión 2.0)[5] se ofrecen algunas indicaciones para favorecer el compromiso de los alum-

5. El documento completo se puede consultar en: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

nos con el aprendizaje, su implicación y motivación desde múltiples formas. Las hemos reproducido parcialmente en la tabla 7.

Tabla 7. Proporcionar múltiples formas de implicación (adaptado de Alba, Sánchez y Zubilaga, 2014).

1.	**Proporcionar opciones para captar el interés.**
1.1.	Optimizar la elección individual y la autonomía.
1.2.	Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.
1.3.	Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones.
2.	**Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.**
2.1.	Resaltar la relevancia de metas y objetivos.
2.2.	Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos.
2.3.	Fomentar la colaboración y la comunidad.
2.4.	Utilizar el *feedback* orientado hacia la pericia en una tarea.
3.	**Proporcionar opciones para la autorregulación.**
3.1.	Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación.
3.2.	Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana.
3.3.	Desarrollar la autoevaluación y la reflexión.

Una lectura de la tabla 7 nos permite identificar que para implicar a los alumnos en el aprendizaje, hay que incidir sobre la motivación y el esfuerzo de los mismos, y orientar su actuación hacia la resolución de la tarea y no hacia los resultados y el estado emocional que se deriva de estos resultados. Para lograr esta orientación motivacional, no basta con conectar y ayudar a definir los intereses de los alumnos transformándolos en metas u objetivos concretos que hay que lograr, sino que es necesario también facilitar el aprendizaje de un pensamiento estratégico y de un aprendizaje autorregulado (fundamentado en un sentimiento de competencia y de control sobre lo que se quiere hacer), para que tenga los instrumentos necesarios para lograr estos objetivos y cubrir sus intereses personales.

En este sentido, se vuelven sugerentes los hilos que nos proponen Escaño y Gil de Serna (2008, 2010) para tirar de la motivación y el esfuerzo de los alumnos para aprender, en concreto: promover proyectos personales, el interés por los contenidos, el sentimiento de competencia y promover la buena relación con los profesores y con los compañeros. Se trata de ámbitos de intervención que los autores conectan, cada uno de

los mismos, con uno de los rasgos que caracterizan el contexto educativo escolar: certificar un título académico, enseñar unos contenidos social y culturalmente definidos, generar una historia de éxitos y fracasos escolares, estar presidido por la ayuda y la dirección del profesor y la referencia del grupo clase.

1) Promover proyectos personales que incluyan la necesidad de aprender y obtener los títulos que acredita la escuela. Se trata de un ámbito que conecta con la función social y socializadora de la escuela y promotora, desde este punto de vista, del desarrollo personal. Su función tendría que ser la de ayudar a crear un proyecto personal y proporcionar los recursos o las orientaciones para lograrlo. Las ayudas del profesorado deberían encaminarse en tres direcciones:

- Actividades para crear un proyecto personal: hablar del futuro académico, personal o profesional de los alumnos, de lo que les gustaría ser; llevar al aula información sobre el mundo laboral y académico; conectar las actividades y los contenidos que se tratan en el aula con estos proyectos personales.
- Actividades para fomentar y respetar la singularidad: favorecer y valorar la personalización de los trabajos; fomentar la creatividad y la capacidad de elección de los alumnos; dejarlos participar en algún grado, en la forma que acabe adoptando la propuesta didáctica.
- Actividades para fomentar la responsabilidad individual y del grupo: identificar derechos pero también deberes; entender y asumir las consecuencias de sus acciones; gestionar los refuerzos cuando las cosas se hacen bien hechas.

2) Promover el interés por el contenido o la materia sobre la que se trabaja y las actividades que se proponen. En este ámbito, las actitudes del profesorado son importantes. Se trataría de ayudar a los alumnos a encontrar un sentido, una relevancia, en el contenido que consiga «entusiasmar» a los alumnos. Las actuaciones docentes consistirían en:

- Actividades para poner en valor lo que se está aprendiendo o enseñando, demostrando su relevancia respecto a un problema o cuestión y/o respecto a sus intereses personales o los de sus compañeros.
- Actividades para mostrar la funcionalidad de los contenidos más allá del ámbito escolar. Pensar en actividades auténticas y relevantes para los alumnos, que respondan en algún caso a proyectos que los

conecten a su realidad social y comunitaria (fiestas, campeonatos, campañas o proyectos de apoyo social, propuestas de mejora de su entorno cercano, etc.).

– Actividades que se hagan atractivas y rompan, en muchos casos, con la dinámica de clase habitual. Hay que fomentar la sorpresa, lo inesperado también tiene cabida en el aprendizaje.

3) Promover los sentimientos de competencia y de eficacia sobre el aprendizaje. Los hemos ido mencionando en el curso de todo el capítulo: pensar y sentir que se puede aprender, y que se es capaz de hacerlo, da sentido al hecho de esforzarse en implicarse y disfrutar mientras se está aprendiendo. El aprendizaje tiene que promover estos sentimientos de competencia y eficacia progresivos en los alumnos, de que van aprendiendo más cosas y de que esto los capacita para continuar aprendiendo y ampliar sus intereses y curiosidades. Parece claro que para promover este sentimiento de competencia y eficacia, las actuaciones que hace el profesor y, sobre todo, las valoraciones y los retornos sobre los éxitos y fracasos en relación con las expectativas iniciales de los alumnos sobre el aprendizaje, son clave. Se volverá a hablar del tema en un próximo apartado dedicado a la evaluación, conviene señalar ahora tan solo, la necesidad de que los maestros expresen a los alumnos su orgullo y satisfacción cuando el trabajo se ha hecho bien y reconozcan su esfuerzo personal aunque los resultados no hayan sido los esperados. Ayudarlos a identificar cuáles han sido las causas de estos éxitos y fracasos les ayuda también a construir patrones atribucionales ajustados que revierten de manera positiva sobre su autoconcepto académico. La escuela conforma una historia de éxitos y de fracasos en los alumnos que tienen que poder afrontar y, sobre todo, entender para controlar y saber tomar decisiones que los ayuden a avanzar en el aprendizaje. Las actuaciones que proponen los autores en relación con este ámbito se pueden agrupar en:

– Actividades para enseñar a organizar el trabajo: tiempo, espacio y material (planificar).
– Actividades para enseñar a aprender de manera estratégica cada tipo de contenido. Enlaza con la necesidad de saber, saber hacer y saber cuándo utilizar de manera estratégica una diversidad de procedimientos para aprender.
– Actividades para aprender a gestionar, orientar o controlar los estados emocionales asociados al aprendizaje, especialmente, ante la

dificultad. La ansiedad es un elemento que mantiene al alumno activado y puede facilitar su rendimiento, ante un plazo temporal, por ejemplo, porque lo puede ayudar a organizarse y actuar con mayor eficacia y competencia, pero en dosis elevadas también puede ser un elemento paralizante o inhibidor del aprendizaje.

4) Sentir el apoyo del profesor. Implica construir con el profesor unas relaciones interpersonales basadas en la confianza mutua y en el respeto personal. En este sentido, el maestro tiene que poder valorar a cada niño y respetarlo desde su singularidad, y es el responsable de la construcción de esta vinculación afectiva que permite el bienestar del niño dentro del aula e implicarlo en el aprendizaje. La existencia de esta vinculación afectiva positiva no significa que el profesor no tenga que ejercer como tal, precisamente es la vinculación, el respeto y la autoridad que le atribuye el niño lo que le da la capacidad para influir de manera educativa en el mismo. El niño necesita un apoyo seguro para avanzar y confiar en que alguien lo ayudará cuando se equivoque. Algunas propuestas en este sentido son:

- Actividades para establecer una relación personal con los diferentes alumnos del aula. Dedicar un tiempo a escuchar y a interesarse por cada alumno para saber quién es cada cual facilita el ajuste de la ayuda, la atención debe de ser personalizada. No existe un alumno ideal al que dirigir la intervención, sino alumnos distintos con sus particularidades y diferencias.
- Actividades de clase que permitan dedicar un tiempo a la ayuda individualizada. A veces, se hace difícil distribuir el tiempo entre el grupo y las necesidades de apoyo de los alumnos. Para algunos maestros, la atención individualizada puede vivirse como un perjuicio para el resto del grupo que en algún momento, mientras se atiende a un alumno en concreto, puede «descontrolarse»; de aquí la importancia de medidas organizativas y metodológicas que favorezcan esta respuesta más diversificada, por ejemplo, mediante el trabajo en equipo.
- Actividades para delimitar el tipo de relación profesor-alumno. El maestro tiene que mostrarse accesible, pero es preciso no confundir a los alumnos y clarificar los términos de la relación. Implica consensuar cuáles deben ser las normas de convivencia básicas para sentirnos bien tratados en el aula.

5) Sentir el apoyo de los compañeros. Se trata de aprovechar la relación con los compañeros para aprender sobre los contenidos escolares, no solo desde el punto de vista cognitivo, puesto que favorece las discusiones y controversias y los procesos de ofrecer y recibir ayuda, sino también desde el punto de vista de la atribución de sentido. Las actuaciones del profesorado tienen que promover:

- Actividades para crear un clima social y afectivo positivo y fundamentado en las relaciones de amistad entre compañeros y el sentimiento de grupo. Incrementar la seguridad y la confianza, generando la aceptación y el respeto mutuos así como el apoyo afectivo y cognitivo entre compañeros.
- Actividades para favorecer la emergencia de normas favorables a la convivencia y al trabajo, para evitar distracciones, interrupciones y malos comportamientos.
- Actividades que promuevan el trabajo colaborativo y en equipos cooperativos, como eje de la organización social del aula. Enseñarles las habilidades sociales y comunicativas que requiere esta manera de enseñar y aprender.

Para concluir este apartado, debemos señalar que para conseguir implicar al alumno en el aprendizaje es preciso escuchar atentamente lo que nos dicen, entender cómo se sienten y viven en cada momento. Si los alumnos se sienten a gusto y bien acogidos dentro del aula, es más fácil conseguir que el conocimiento fluya.

6. La interacción profesor-alumnos y la evaluación de los aprendizajes

Hasta ahora, hemos revisado los elementos que están presentes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje centrándonos especialmente en los mecanismos de ayuda educativa y en cómo podemos promover un pensamiento estratégico y autorregulado y un apoyo a la motivación y al esfuerzo por aprender. En este apartado, situaremos el foco en la evaluación de los aprendices.

El tema de la evaluación a menudo es uno de los más desatendidos en documentos de planificación de una propuesta educativa, no tanto

porque no esté recogido, sino porque muchas veces no se considera suficiente la coherencia que debe haber entre los objetivos de aprendizaje, las competencias seleccionadas para trabajar, los contenidos, la metodología y la evaluación que se propone.

A menudo, los profesores piensan en la evaluación de los aprendizajes como una actividad que permite conocer y certificar lo que han aprendido los alumnos, es lo que se entiende por la función social de la evaluación. Sin embargo, además de esta función social la evaluación permite a los profesores ayudarlos a aprender, es decir, cumple una función pedagógica dirigida a favorecer que los estudiantes se conviertan en personas competentes y expertas (Mauri y Rochera, 2010).

> «La evaluación se considera así un elemento clave de la práctica educativa que nos permite recoger información, emitir juicios de valor sobre los aprendizajes y tomar decisiones para rendir cuentas y mejorar la práctica. Esta valoración debe basarse en criterios objetivos, válidos y fiables, y apoyarse en indicadores que muestren el grado de logro de los objetivos educativos a los profesores, a los padres, a los alumnos y a la comunidad en general.» Mauri y Rochera (2010, p. 156).

Teniendo en cuenta lo que ya se ha explicado en apartados anteriores, entendemos que la evaluación permite averiguar si los aprendizajes que pretenden promover los profesores se han conseguido, así como valorar la calidad de la enseñanza.

La evaluación se caracteriza por ser continua, reguladora, distribuida y mediada por instrumentos. Es continua porque se desarrolla unida al proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que tiene que proporcionar información antes, durante y después del mismo. Por otro lado, como señalan Mauri y Rochera (2010), se entiende que la evaluación constituye una práctica continua en sí misma, debido a que se plasma en situaciones o actividades diversas que suceden en diferentes etapas del proceso y que guardan entre sí relación de continuidad y coherencia.

La evaluación también es reguladora de la actividad individual y conjunta de profesorado y alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual facilita el funcionamiento articulado y conjunto de uno y otro durante este proceso. Tal y como señalan Coll, Martín y Onrubia (2001), la regulación se produce con una doble finalidad: 1) ajustar el tipo de ayuda educativa del profesorado a las necesidades del alumnado, y 2) implicar al

alumno en la gestión de la actividad personal del aprendizaje para conseguir los objetivos de aprendizaje marcados. Cuando la regulación se centra en ayudar a tomar decisiones sobre el ajuste de la ayuda educativa del profesorado a las necesidades de los alumnos, hablamos de evaluación formativa. Cuando la regulación se dirige a permitir que los alumnos tomen decisiones sobre la gestión del propio aprendizaje para mejorarlo, hablamos de evaluación formadora. Tanto un tipo de regulación como el otro responden, como señalan Jorba y Sanmartí (1994), a la necesidad de implicar al alumno en los procesos de evaluación y constituyen uno de los medios más eficaces para convertirlo en un aprendiz experto autónomo.

Cuando el profesor decide qué propuestas hará a sus alumnos para trabajar un determinado contenido, intenta que estas sean coherentes con la manera de evaluar los aprendizajes. Del mismo modo, cuando interactúa con los alumnos haciéndoles preguntas, sugerencias, contestando sus dudas, proporcionando ejemplos, o tratando de que ellos argumenten sus decisiones, también está llevando a cabo una evaluación formativa.

Es importante que los docentes impliquen a los alumnos en el proceso de evaluación, ayudándolos a entender que una evaluación es la que se centra sobre todo en los resultados, pero que hay otra que está centrada en la gestión y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y que conviene no olvidar. También es posible facilitar que sean los alumnos, junto con los profesores, quienes progresivamente vayan ejerciendo la evaluación, lo cual supone diseñar actividades que favorezcan procesos de regulación entre iguales, que impliquen controles y sugerencias recíprocas, como ya hemos visto.

Para que los alumnos se involucren (recordar el concepto de *engagement* cognitivo), es decir, se esfuercen para conseguir aquello que les supone un reto o desafío, deben tener claros cuáles son los objetivos de la actividad que se está proponiendo, lo cual significa que se tiene que planificar alguna actividad orientada a compartir los objetivos, así como las ayudas que se proporcionarán para ayudarlos a evaluar y regular las percepciones no idóneas.

> «Compartir los objetivos no es simplemente comunicarlos oralmente o por escrito, sino que tiene mucho que ver con plantearse una buena pregunta sobre "qué quiero saber o qué quiero saber hacer". Por ejemplo, sabemos que si el título de una actividad se formula como una pregunta, los alumnos perciben mejor cuál es su objetivo que si se escribe (o se dice) por medio de un enunciado.» Sanmartí (2010, p. 9).

La evaluación es también una práctica distribuida y mediada por instrumentos, incluido el lenguaje de la evaluación. Tal y como señalan Brown y otros (1993, citado en Mauri y Rochera, 2010), la evaluación se construye con los esfuerzos conjuntos de profesorado y alumnado dirigidos a conseguir metas compartidas mediante diálogos y discusiones basadas en las coincidencias y las diferencias que existen sobre la actividad que comparten. Los instrumentos como la discusión, los informes, las pautas, esquemas, informes de notas, etc. son los recursos que profesores, alumnos, familias y sociedad en general utilizan para orientar la actividad de evaluación y conseguir el progreso.

Todos estos instrumentos incorporan una determinada cultura de la evaluación, es decir, cuando un profesor hace un comentario a un alumno del tipo «buena pregunta, veo que has relacionado lo que estaba explicando con lo que estuvimos trabajando el otro día en la clase de lengua», transmite una determinada manera de entender la evaluación, que puede ser diferente que la que se transmite a través de la puntuación numérica que un maestro anota en la primera hoja del examen que reparte a la clase después de haberlo corregido.

Lo que hemos dicho pone en evidencia que las decisiones que se toman sobre la actividad, los instrumentos, las normas y el discurso de la evaluación son fundamentales, así como las negociaciones de su significado en cada ámbito de uso (en la clase con los alumnos, en las reuniones con los padres, en las juntas de evaluación, en los trabajos corregidos y devueltos a los alumnos, etc.).

Mauri y Rochera (2010, p. 159) plantean la necesidad de contestar a las siguientes preguntas para tomar conciencia de la cultura de la evaluación en la que estamos inmersos, que con frecuencia es menos consciente de lo que pueda parecer:

- ¿Proporciona al alumnado oportunidades de conseguir un aprendizaje autónomo?
- ¿Confirma su contribución a la mejora de la calidad de la enseñanza?
- ¿Informa sobre la actividad conjunta y dinámica de los implicados, y no solo de su actividad individual y estática?

Finalmente, la evaluación tiene que ser una práctica auténtica (Díaz-Barriga, 2006), es decir, tiene que evaluar los aprendizajes de los alumnos:

a) En condiciones próximas a las actividades relevantes en una determinada comunidad de práctica, como puede ser el contexto escolar.

b) Comprobando el uso y funcionalidad de los aprendizajes de una manera localizada, sin separarlos del contexto de aplicación.

c) Poniendo énfasis en la integración de los diferentes tipos de contenidos (conceptos, habilidades, actitudes, valores, etc.) que se tienen que movilizar para actuar de manera competente.

d) Promoviendo competencias de autorregulación de los aprendizajes.

No hay evaluación auténtica sin enseñanza auténtica, es decir, sin una enseñanza que provoque retos intelectuales y aprendizajes significativos y autorregulados (Monereo, 2009). En este sentido, metodologías como el trabajo por proyectos, la resolución de problemas, el análisis de casos, etc. son especialmente útiles para ayudar a los alumnos a ser conscientes del proceso que llevan a cabo cuando aprenden y contribuyen a la posibilidad de diseñar actividades de evaluación auténtica. En la tabla 8, se incluye uno de los apartados de la *Guía del diseño universal para el aprendizaje* (DUA, versión 2.0), referentes a la promoción de formas de implicación de los alumnos en las actividades, concretamente la relevancia, el valor y la autenticidad.

Tabla 8. Adaptado de la *Guía del diseño universal para el aprendizaje* (DUA, versión 2.0).

Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación		
Pauta 7. Proporcionar opciones para captar el interés.	Descripción	Ejemplos de cómo implementarlo.
7.2. Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.	Proporcionar diferentes opciones que optimicen lo relevante, valioso e importante y motivador para cada uno de los alumnos.	Variar actividades y fuentes de información.
		Diseñar actividades viables, reales y comunicables.
		Proporcionar tareas que permitan la participación, actividad, exploración y experimentación.
		Promover la elaboración de respuestas personales.
		Promover evaluación y autorreflexión de contenidos y actividades.
		Diseñar actividades que fomenten la resolución de problemas y el uso de la creatividad.

La manera en que hemos presentado la evaluación en las líneas precedentes requiere una transformación importante de cómo con frecuencia se entienden y se practican los procesos de enseñanza y aprendizaje, y está vinculada al profesor y a los alumnos. En cuanto al primero, el rol del profesor pasa de estar centrado de manera específica en el contenido y los resultados, a estarlo en el proceso y en la mejora de la actividad de aprendizaje de los alumnos. También los alumnos asumen un rol diferente; en este caso, se consideran aprendices activos, responsables de su aprendizaje llevado a cabo de manera individual o en grupo (Mauri y Rochera, 2010).

En este proceso de evaluación, en el que participan conjuntamente profesores y alumnos, los primeros tienen que poder diseñar propuestas que incluyan momentos para conocer las características del aprendizaje efectuado por los alumnos e influir en su mejora. En estos momentos, la función del profesor será obtener información sobre quién ha aprendido, qué ha aprendido y cómo lo ha hecho, y esto le llevará a tomar decisiones sobre cómo ajustar la ayuda para que este alumno o grupo de alumnos puedan continuar aprendiendo de la manera más significativa posible.

A pesar de que la efectividad real de la evaluación depende en último término de la calidad de la actividad conjunta de profesores y alumnos en la práctica de la evaluación, hay una serie de criterios de evaluación que pueden servir de guía y que se concretan en cada actividad o tarea. En este sentido, es necesario ayudar a los alumnos a comprender qué se considera un buen trabajo y un buen proceso de aprendizaje, así como ayudarlos a apropiarse de dichos criterios. De igual modo, conviene ayudar a los alumnos a que puedan ir asumiendo un grado de responsabilidad progresivo respecto a aquello que pueden ir mejorando, de modo que se incorporen a sus objetivos y mejoren su gestión de aprendizaje, tal y como hemos señalado en este mismo material cuando hemos hablado de la autorregulación del aprendizaje.

Coll, Barberà y Onrubia (2002) proponen las actividades que tienen que formar parte del diseño de actividades de evaluación, y pueden ser utililizados como criterios para evaluar propuestas concretas de evaluación.

- Preparar la situación de evaluación: actividades de preparación.
- Mostrar públicamente el conocimiento adquirido para ser valorado: actividades de evaluación propiamente dichas.
- Corregir y calificar el aprendizaje: actividades de corrección o calificación.

- Comunicar su valoración al alumno: actividades de comunicación o devolución.
- Mejorar el aprendizaje y/o la enseñanza basándose en los resultados de la evaluación obtenida: actividades de aprovechamiento.

Las actividades destinadas a preparar la actividad o situación de evaluación se diseñan para que los alumnos puedan representarse la situación de evaluación, los pasos que tienen que seguir para preparar esta actividad y los resultados que se espera que consigan. El primer objetivo que se pretende conseguir con esta preparación es asegurarse de que se comparte con los alumnos los objetivos y los contenidos que hay que evaluar, es decir, que saben qué es lo que estamos intentando evaluar por medio de esta actividad («¿qué entra en el examen?», «¿qué tenemos que estudiar?»). Con frecuencia, los profesores piensan que es más evidente de lo que lo es para los alumnos, más aún cuando se trata de una actividad abierta, en la que aquello que se espera del alumno muchas veces está poco especificado y recogido en los documentos que manejan unos y otros. El segundo es revisar los criterios que se seguirán para llevar a cabo la corrección, y el tercero consiste en identificar las exigencias previsibles y las condiciones de desarrollo de cada una de las actividades.

Las actividades de evaluación propiamente dichas son aquellas que, bajo las condiciones que presentan las tareas o preguntas (mayor o menor grado de apertura; mayor o menor grado de participación del alumno en su diseño; mayor o menor flexibilidad en cuanto al tiempo que tienen para hacer la actividad; posibilidad de poder contar con algún tipo de ayuda puntual; carácter individual o grupal de la actividad, etc.), permiten aportar indicadores sobre los aprendizajes logrados.

La corrección y calificación acostumbra a estar en manos del profesor para valorar el grado en el que los alumnos comparten significados sobre los contenidos escolares a partir de unos criterios establecidos y, en principio, compartidos previamente con los alumnos. Sin embargo, esta actividad no siempre recae en su totalidad en los profesores. A veces, se plantean actividades para que el alumno pueda autoevaluar su trabajo de alguna manera o el de los compañeros, como una forma de hacerlos más partícipes de los criterios utilizados y de las diferentes maneras de poner en práctica estos criterios.

Las actividades de devolución y de comunicación tienen como finalidad compartir con los alumnos la valoración de los resultados y su

significado en relación con el aprendizaje. Una vez hechos públicos o comunicados los resultados de la calificación y los criterios seguidos, los profesores diseñan nuevas actividades para conseguir que el alumno lleve a cabo aprendizajes más significativos, es decir, para conseguir un mejor aprovechamiento educativo.

Para conseguir que el alumno oriente su actividad de manera correcta, que dirija sus esfuerzos a lo que resulta más relevante, que tenga un criterio para conocer si ha aprendido y para que se implique activamente en la mejora de los aspectos más mejorables de su aprendizaje, es necesario que el profesor comunique a los alumnos los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación. Estos objetivos tienen que ser formulados desde su óptica, y deben estar vinculados a sus experiencias y vivencias, lo cual implica necesariamente conocer las representaciones que construyen los alumnos de estos objetivos, para que se acerquen a la manera en que se los representa el profesor.

Para favorecer la supervisión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesor tiene que promover que se hable de la evaluación en el aula, por lo que resulta importante que implique a los alumnos en la actividad desde el inicio de su diseño, que tenga en cuenta todas sus intervenciones, que muestre un interés real por conocer qué y por qué aprenden y, finalmente, debe ofrecer un retorno significativo que los ayude a avanzar (Mauri y Rochera, 2010).

Además de los aspectos mencionados, es necesario que el profesor ayude a los alumnos a construir estrategias cognitivas y metacognitivas como: a) anticipar y planificar el aprendizaje; b) gestionarlo, controlarlo y modificarlo, si es necesario; y c) valorar los resultados, el proceso seguido y las condiciones de su ejecución.

No hay que decir que es esencial tener en cuenta en todo momento los aspectos motivacionales, afectivos y volitivos de los que hemos hablado a lo largo de los diferentes capítulos y sobre los cuales no hay que insistir nuevamente. Solo recordar que en función del autoconcepto que haya construido el alumno, de su patrón atribucional, del grado en el que se siente competente, su implicación y su participación en los diferentes momentos del proceso de evaluación variarán.

Este proceso de ayuda por parte del profesor también tiene que incluir el hecho de favorecer la autorregulación de los alumnos, es decir, ha de propiciar que el alumno integre las actividades o tareas de evaluación en el marco más amplio de los procesos de enseñanza y aprendizaje; tiene que

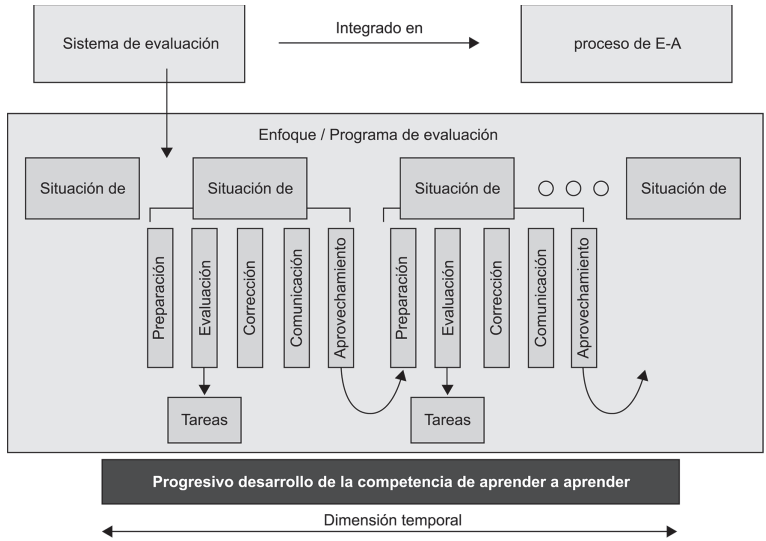
ayudarlo a establecer referentes claros de lo que se pretende que consiga; tiene que introducir recursos que ayuden al alumno a elaborar criterios en los que basar los juicios de valor sobre la propia tarea, que los predispongan a mejorarla; finalmente, tiene que ayudar a los alumnos a valorar el proceso y los resultados de aprendizaje, y a concretar las actuaciones futuras sobre tareas similares en situaciones parecidas.

Del mismo modo que es importante ayudar a los alumnos a regular el aprendizaje, hace falta también tener cuidado del proceso de retorno y comunicación de los resultados de aprendizaje, ya que se trata de una actividad crucial. Es importante ayudar a los alumnos a ser conscientes en este momento de la contribución que han tenido las ayudas para el proceso de aprendizaje, y por otro lado es el momento también de proporcionar otras ayudas si se considera oportuno (Mauri y Barberà, 2007). La función principal de este retorno no es otra que traspasar progresivamente el control del propio aprendizaje, es decir, promover la autorregulación (Coll, Mauri y Rochera, 2012).

La corrección de los trabajos en forma de anotaciones, o con el uso de rúbricas, son una de las herramientas con la que cuenta el profesor para ayudar al alumno a ser un aprendiz reflexivo, para guiarlo y orientarlo en el proceso de reparación de los errores, y para aportar aquellos elementos e indicaciones que pueden ayudarlo a mejorar las tareas que lleve a cabo en un futuro, tratando de que mantenga la motivación y, por lo tanto, destacando también los puntos fuertes de sus productos.

Todo lo que hemos dicho hasta ahora sobre la evaluación nos conduce a un modelo multidimensional de la evaluación como contexto para aprender a aprender, tal y como lo presentan Coll, Mauri y Rochera (2012) en la figura 8. Los autores entienden la práctica de la evaluación como un conjunto de situaciones, más o menos relacionadas entre sí, que se distribuyen a lo largo de una unidad temporal de carácter educativo. En cada una de las situaciones de evaluación es posible identificar diferentes momentos con finalidades distintas a las que ya hemos hecho referencia anteriormente, desde la preparación de la evaluación a las actividades de aprovechamiento.

Figura 8. Modelo de diseño de la práctica de evaluación y desarrollo de la competencia de aprender a aprender (adaptado de Coll, Mauri y Rochera, 2012).



La potencialidad de este modelo para la enseñanza y el aprendizaje de la competencia de aprender a aprender reside, por una parte, en la propuesta de considerar diferentes momentos anteriores (de preparación) y posteriores (de corrección, comunicación y aprovechamiento) a la evaluación; por otro lado, en la posibilidad de encadenar ciclos sucesivos de situaciones de evaluación con suficiente duración en el tiempo como para que sea posible aprender de forma progresiva a ser un aprendiz competente. Junto con estos dos aspectos es necesario, además, que en los diferentes momentos de la situación de evaluación se oriente al desarrollo de la competencia de aprender a aprender a partir de un conjunto de criterios de actuación docente, como por ejemplo: la creación de un clima de aula basado en una relación positiva entre profesor y alumnos; la respuesta a demandas del alumno, ayudándolo a centrarse en las exigencias de la tarea; hacer posible, si es necesario, el uso por parte del alumno de los criterios de corrección para evaluar el propio trabajo y/o el de sus compañeros (autoevaluación, coevaluación), en la línea de lo que abordaremos en el siguiente capítulo cuando nos centremos en el aprendizaje cooperativo; creación de un clima de comunicación afectivo basado en la confianza y centrado en las posibilidades de mejora; y fomentar la autonomía del alumno al preparar situaciones de evaluación nuevas, entre otros (Coll, Mauri y Rochera, 2012).

Bibliografía

Alba, C., Sánchez, J. M, y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo.* Disponible en línea en: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Badia, A. (2001). Enseñar a pensar de manera autorregulada y flexible. *Aula de innovación educativa*, 100, 16-22.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools.*

Castelló, M. (2001). Enseñar a pensar de forma personal: primeros pasos. *Aula de innovación educativa.* 100, 11- 15.

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 16-44). Barcelona. ICE/HORSORI.

Coll, C. (2001a). Constructivismo y educación. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (p. 157-186). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. (2001b). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educacion. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 387-413). Madrid: Alianza.

Coll, C (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria.* Barcelona: Editorial Graó.

Coll, C. (2015). *La gestión del aprendizaje en las comunidades de aprendizaje en línea.* Conferencia invitada en el 2.º Simposio Universidad Nacional Autónoma de México sobre Comunidades de Aprendizaje. Ciudad de México.

Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad. En C. Coll, J. Palacios, y M. Álvaro, *Desarrollo Psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 309-353). Madrid: Alianza editorial.

Coll, C., Barberà, E., y Onrubia, J. (2002). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación, *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.

Coll, C., Martín, E., y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 147-186). Madrid: Alianza editorial.

Coll, C., Mauri. T., y Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 49-59.

Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, 346, 33-70.

Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza Editorial.

Díaz-Barriga, F. (2006). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En F. Díaz Barriga, *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida* (pp. 125-163). México: McGraw-Hill Interamericana.

Díez, M. C. (2012). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil.* Barcelona: Graó.

Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: relationships between task structure and social participation structure. En L. C. Wilkinson, *Communicating in the classroom* (pp. 153-181). Nueva York: Academic Press.

Escaño, J. y Gil de la Serna, M. (2008). Enseñanza de la motivación y el esfuerzo en el aula. En J. Escaño., M. Gil de la Serna. *Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo.* (pp. 73- 87).Barcelona: ICE/Horsori.

Gil de la Serna, M. y Escaño, J. (2010). Motivación y esfuerzo en la educación secundaria. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 131-153). Barcelona: Graó.

Huguet, T. (2006) *Aprendre junts a l'aula. Una proposta inclusiva.* Barcelona: Graó.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua.* Madrid: MEC.

Mauri, T. y Rochera, M. J. (1997). Aprender a regular el propio aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 67, 48-52.

Mauri, T. y Barberà, E. (2007). Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Infancia y aprendizaje*, 30 (4), 483-497.

Mauri, T. y Rochera, M. J. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria. En C. Coll (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 155-171). Barcelona: Graó.

Monereo, C. (2009). La autenticidad en evaluación. En M. Castelló (Coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación* (pp. 15-32). Barcelona: Edebé.

Monereo, C. (2010). Enseñar a aprender en la educación secundaria: las estrategias de aprendizaje. En C. Coll (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 85-104). Barcelona: Editorial Graó.

Onrubia, J. (2007). El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano, *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 321-348). Barcelona: Graó.

Onrubia, J. (2008). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: Una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné, D. Duran, J. Font, y E. Miquel. *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE/ Horsori.

Peterson, M.; Hittie, M.; Tamor, L. (2002). *Authentic, multi-level Teaching. Teaching Children with Diverse Academic Abilities Together Well*. Whole Schooling Consortium. Disponible a: http://www.wholeschooling.net/WS/WSPress/Authentic%20MultiLvl%206-25-02.pdf

Pozo, J. L. y Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares: uso estratégico de la información*. Barcelona: Edebé.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Rogoff, B. (2003). *The cultural Nature of Human Development*. Nueva York: University Press.

Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. En R. Rommetveit y R. Blaker (Eds.), *Studies of language, thought and verbal communication* (pp. 93-107). Londres: Academic Press.

Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Tharp, R., Estrada, P., Dalton, S., y Yamauchi, L. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.

Wood, D. J., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Wood, D. J., Wood, H. A., y Middleton, D. J. (1978). An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International journal of behavioral development*, 1, 131-147.

Wood, D. y Wood, H, (1996). Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford Review of Education,* 22 (1), 5-12.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar,* 5, 1-21.

Capítulo IV

Factores relacionales que intervienen en el aprendizaje escolar (II). El aprendizaje cooperativo como estrategia de atención a la diversidad

Introducción

En este último capítulo se pretende profundizar en los factores relacionales que intervienen en el aprendizaje escolar, centrando su contenido en el aprendizaje cooperativo como recurso para atender a la diversidad.

Desde una perspectiva socioconstructivista el aprendizaje cooperativo responde a una determinada manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje que reconoce el valor educativo de la interacción entre iguales y lo incorpora como eje vertebrador de la práctica educativa. La finalidad es promover por medio del aprendizaje cooperativo prácticas educativas más inclusivas y adaptativas a la diversidad del alumnado.

Los contenidos que se trataran en este capítulo guardan relación con los capítulos anteriores, en especial con el capítulo III, focalizado en la interacción profesor-alumnos. No debemos perder de vista que la interacción entre alumnos y el aprendizaje cooperativo se tienen que situar en el marco más amplio del contexto del aula o de la actividad conjunta que se establece entre profesores y alumnos; así como del centro educativo, entendido como contexto institucional, puesto que es el conjunto del profesorado el que tiene que planificar, de manera sistemática, cómo enseñar a los alumnos a aprender a cooperar en equipo. El aprendizaje cooperativo responde a una determinada cultura de centro, a unas políticas y a unas prácticas educativas que pretenden ser respetuosas con la diversidad del

alumnado y que apuestan por «dar voz» a los alumnos en sus procesos de aprendizaje, especialmente a los alumnos potencialmente más vulnerables, facilitando espacios para la participación, la excelencia y la equidad. El aprendizaje cooperativo pretende facilitar también, a nivel de centro, el desarrollo de estructuras de colaboración entre el profesorado.

El capítulo se estructura en torno a tres apartados. En el primer apartado se explica la potencialidad educativa del aprendizaje entre iguales en general, y del aprendizaje cooperativo en particular; en el segundo apartado se presentan con cierto detalle los procesos interpsicológicos que las investigaciones identifican como responsables de la influencia educativa y los factores vinculados al contexto del aula: profesor, alumnos y contenidos que lo pueden modular. En el tercer apartado, se presenta sucintamente el programa Cooperar para aprender / aprender a cooperar, elaborado por el Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD) de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña, que proporciona diferentes herramientas pedagógicas para que el profesorado de los centros pueda enseñar a los alumnos a aprender a cooperar en equipos.

1. El aprendizaje entre iguales y el aprendizaje cooperativo como estrategias para atender a la diversidad

Parece que cada vez hay más docentes que apuestan por el aprendizaje entre iguales y el aprendizaje cooperativo en el aula, pero también es cierto que las dudas y las dificultades que se les generan son muchas y diferentes: «¿empezamos por parejas, o bien directamente por grupos? ¿Deben ser los grupos homogéneos o heterogéneos? ¿Cuántos alumnos por grupo, 4, 5 o 6? ¿Qué pasa con los que no atienden a nada y no quieren participar? No todos quieren trabajar con todos, y esto dificulta la formación de los grupos, ¿los tenemos que obligar? ¿Cómo nos aseguramos de que todos trabajen y aprendan y que nadie se aproveche del trabajo de los demás? ¡Hay demasiado ruido en clase! Pierden mucho el tiempo hablando de otras cosas. Algunos no pueden aportar nada al grupo porque no son capaces o tienen muchas dificultades para participar. Al final, siempre acaban haciendo lo que dice el líder del grupo... » Estos comentarios, y seguramente muchos otros, serían habituales cuando hablamos con maes-

tros y profesores sobre sus experiencias de aprendizaje entre iguales. Aun así, es cierto que también encontramos otros que han sido capaces de afrontar y dar respuesta a estas cuestiones y muestran un grado elevado de satisfacción con su práctica docente: «Al principio te cuesta gestionar el grupo porque tú mismo no sabes demasiado cómo ayudarlos, pero con la práctica y el día a día todos vamos aprendiendo. Ves que a los que les cuesta más participar lo acaban haciendo, y que los demás los escuchan. Aprenden a hablarse con respeto y a escucharse. Todos aprenden más, ¡incluso los que ya saben mucho! El aprendizaje cooperativo te hace cuestionar muchas cosas de tu manera habitual de enseñar y de tratarlos».

En una primera aproximación a lo que quiere decir aprender entre iguales,[1] podríamos referirnos a que se trata de una forma de organizar socialmente la actividad en el aula en grupos pequeños, homogéneos o heterogéneos, en la que los alumnos que configuran estos grupos trabajan juntos para resolver tareas académicas y profundizar en su proceso de aprendizaje. El número de componentes, pero esencialmente la reciprocidad de las interacciones y el grado de influencia mutua, pueden ser variables en estos agrupamientos y esto es lo que haría que, por ejemplo, hablemos, o no, de aprendizaje cooperativo. En todo caso, más allá de las formas que adopten estos agrupamientos, esta manera de organizar la actividad educativa en el aula supone una alternativa a la manera más tradicional de entender el aprendizaje, que pasa de ser concebido como un proceso esencialmente individual, dependiendo del nivel cognitivo del alumno, de su voluntad y de su esfuerzo, a ser entendido como un proceso de construcción individual que tiene lugar en una matriz social en la que la actitud del alumno, su esfuerzo, su voluntad personal, sus conocimientos y experiencias previas son importantes para aprender pero también lo es, y de manera esencial, la actuación del docente, que pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a alguien que guía y acompaña de manera ajustada los procesos de construcción de conocimiento que tiene que hacer el alumno sobre los nuevos contenidos escolares.[2] En este proceso de andamiaje, tal y como se ha dicho en el capítulo III, al referirnos a la inte-

1. El término de igual se usa aquí para referirnos a compañeros de clase de edades similares, emparentados o no emparentados y con idéntica posición social.

2. En el capítulo de Coll y Solé (2001) encontrará más información, sin ser exhaustiva, relacionada con las diferentes teorías, paradigmas y enfoques sobre la manera de entender las relaciones entre enseñanza y aprendizaje en el aula.

racción profesor-alumnos, también tiene cabida la interacción entre iguales. La influencia educativa queda, pues, distribuida entre todos los participantes del aula y no solo en manos del profesor-experto. Formular esta afirmación no significa, no obstante, que las responsabilidades docentes sean las mismas, pero sí que se trata de responsabilidades compartidas sobre el proceso de enseñar y aprender entre profesores y alumnos (Colomina y Onrubia, 2001; Coll, 2001; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

En estos momentos, son muchas las investigaciones, así como las experiencias docentes, que ponen de manifiesto cómo el aprendizaje entre iguales, y muy especialmente el aprendizaje cooperativo, son prácticas docentes que mejoran el aprendizaje y el desarrollo personal en contextos escolares.[3] Johnson y Johnson (2014) afirman que trabajar juntos alumnos diferentes para lograr un objetivo común produce más rendimiento y una mayor productividad que agrupamientos competitivos o individualistas donde no existe esta interdependencia positiva de objetivos. Estos resultados se repiten al margen de la área o contenido de aprendizaje, y también de la etapa educativa en la que se sitúen las investigaciones (Johnson y Johnson, 2014; Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Para los autores, cooperar:

> «Consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo.» Johnson, Johnson y Holubec (1999, p. 4).

> Y definen el aprendizaje cooperativo como: «El empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás» (p. 4).

Para Pujolàs (2008), se trata de una estrategia didáctica que permite cambiar la manera de acercarse al aprendizaje, consiguiendo que los diferentes componentes de un mismo equipo tengan ganas de aprender juntos y de ayudarse mutuamente a aprender. En esta manera de organizar el aprendizaje, los objetivos y los éxitos individuales tan solo se pueden

3. Se puede consultar Gilles (2014) y http://aprendizajecooperativo2simposio.blogspot.com.es/.

conseguir si cada miembro del equipo consigue avanzar en relación con sus competencias iniciales: el éxito de los componentes del equipo es el éxito del equipo, y viceversa.

Por oposición, en situaciones o estructuras de la actividad denominadas competitivas (Johnson y Johnson, 2014), los estudiantes trabajan unos con otros para conseguir un objetivo académico como, por ejemplo, una calificación elevada que solo uno o muy pocos estudiantes pueden lograr, mientras que en estructuras individualistas, los estudiantes trabajan para sí mismos, para lograr sus objetivos, con independencia de lo que consigan los compañeros.

La estructura de finalidades varía, pues, según la estructura de la actividad de referencia: cooperativa, competitiva e individualista, siendo negativa en el caso de estructuras competitivas porque como se ha dicho, los estudiantes compiten en el logro de un mismo objetivo; sin interdependencia de finalidades cuando las estructuras sean individualistas, porque el logro está en función solo de uno mismo ya que los otros no participan ni a favor ni dificultando este éxito personal; y finalmente en estructuras cooperativas, como ha quedado patente más arriba en las definiciones del concepto. Las correlaciones entre objetivos son positivas, puesto que un estudiante no puede conseguir sus objetivos si el resto de los compañeros no alcanza los suyos; se trata, insistimos, de objetivos y finalidades compartidas (interdependencia positiva de finalidades).

Esta manera diferente de organizar socialmente el aula provocará, entre otras cosas, que cada grupo y cada sujeto ponga en juego diferentes procedimientos y estrategias para lograr sus objetivos –más o menos compartidos–, lo cual condicionará, como se ha dicho, los resultados del aprendizaje pero también, y de manera esencial, la manera de ser y estar dentro de los equipos y dentro del aula y, por lo tanto, la naturaleza y calidad de las interacciones y relaciones interpersonales. La cooperación favorece que los componentes de un grupo se ayuden entre sí porque: a) todos se pueden beneficiar del trabajo hecho con el apoyo de los otros; b) todos comparten una misma finalidad; c) todos tienen capacidad para influir y ser influenciados por los comportamientos del otro y, por lo tanto, todo el mundo depende de todo el mundo; d) todos se sienten orgullosos y celebran los logros de sus compañeros y del grupo como totalidad. Todos estos elementos tienen una incidencia directa en la disposición del alumno hacia el aprendizaje (motivación, interés, expectativas, atribuciones, autoconcepto y autoestima). Los valores que se ponen en juego son evidentes.

Por citar algunos: se valora el esfuerzo de cada sujeto y del colectivo hacia el aprendizaje; se promueve la autonomía, el intercambio, el diálogo y la construcción compartida del conocimiento; se favorece el autoconocimiento y se generan relaciones y emociones positivas y de confianza entre compañeros y respecto a uno mismo.

Sin embargo, habíamos dicho al principio de este apartado que bajo el paraguas del aprendizaje cooperativo, se pueden identificar diferentes «subestructuras». Damon y Phelps (1989) definen tres formas distintas: la tutoría entre iguales (peer tutoring), el aprendizaje cooperativo (cooperative learning) y la colaboración entre iguales (peer collaboration). Las diferencias entre estas tres formas de organización de las situaciones cooperativas se deben a dos parámetros: la igualdad y la mutualidad. Por igualdad, los autores entienden el grado de simetría entre los roles o funciones efectuadas por los participantes en una actividad de aprendizaje en grupo; por mutualidad, el grado de conexión, profundización y direccionalidad de las transacciones comunicativas entre los miembros del grupo.

En las situaciones de tutoría entre iguales, el grado de igualdad es bajo: hay un estudiante que se sitúa en el rol de experto (tutor) y otro u otros, en el rol de noveles (tutorizados), y el primero tiene la función de instruir a sus compañeros. La diferente posición en el grupo la determina su nivel de competencia o de conocimientos previos respecto del nuevo contenido o actividad. Se trata de una estructura interactiva asimétrica, similar a la de un maestro y sus alumnos, marcada por una clara diferencia de roles (relaciones verticales). Esta diferenciación de roles también promueve una diferenciación de responsabilidades y de poder dentro del grupo.

El grado de mutualidad en esta estructura es variable, puesto que para que la relación sea exitosa hay que asegurar un nivel apropiado de participación del tutorado o tutorizados en el desarrollo de la actividad, participación que dependerá, por un lado, de las habilidades y capacidades de los alumnos tutores para incorporar a los alumnos tutorizados en sus explicaciones y actuaciones y, por el otro, de la receptividad del alumno o alumnos tutorizados. Cuanto más elevada sea la coparticipación y la corresponsabilidad en el desarrollo de la tarea, mayor será esta mutualidad (Colomina y Onrubia, 2001; Pons, Prieto, Lomeli, Bermejo y Bulut, 2014).

La cooperación supone niveles elevados de igualdad y grados variables de mutualidad. Son situaciones en las que hay diferentes niveles de competencia y un cierto grado de proximidad entre estudiantes. Los roles que pueden asumir los componentes del grupo tienen que ser equivalentes de

manera jerárquica, y su diferenciación tiene que estar relacionada con la estructura de la tarea. La estructura interactiva es simétrica, pero dado que la comunicación está basada en lo que cada cual puede aportar, no está desprovista de cierta asimetría (Pons *et al.,* 2014). La tarea es susceptible de ser dividida y repartida entre los participantes (diferentes responsabilidades), y estos pueden dedicar más o menos tiempo a planificar y discutir de manera conjunta sobre cómo desarrollarla. La discusión, la planificación y la revisión conjuntas marcarán esta variabilidad en el grado de mutualidad (Colomina y Onrubia, 2001).

En las situaciones colaborativas, los alumnos tienen el mismo nivel de competencia ante la nueva tarea o contenido y trabajan juntos de manera constante e ininterrumpida; los niveles de igualdad y mutualidad son elevados pues no hay diferenciación de roles y, si están, tienen que ser jerárquicamente equivalentes. No hay división de tareas y son susceptibles de intervenciones complementarias (Pons *et al.,* 2014).

Sintetizando, estas diferentes situaciones cooperativas comportan, nuevamente, maneras distintas de participar de la actividad con más o menos grado de igualdad y mutualidad. Cada situación puede ser más o menos adecuada en función de los objetivos educativos, los contenidos y el estado inicial de los alumnos; los maestros y profesores pueden elegir aquella situación que crean que favorecerá en mayor grado el aprendizaje de sus estudiantes. Ahora bien, cada situación cooperativa promovida facilita la emergencia de patrones de interacción y procesos o mecanismos interpsicológicos para aprender no necesariamente equivalentes, es decir, distintas maneras de aprender cooperativamente, que las hacen más o menos eficaces para lograr unos objetivos educativos particulares. Esta consideración es la que hace que Colomina y Onrubia (2001) propongan que hay que centrarse en los procesos mismos de interacción y examinar sistemáticamente las variables que puedan incidir en los mismos:

> «La cuestión (...) radica en identificar y analizar los mecanismos interpsicológicos que operan en la interacción entre alumnos apoyando los procesos de construcción de significados que caracterizan el aprendizaje escolar, así como los factores que modulan la aparición y actuación de estos mecanismos.» Colomina y Onrubia (2001, p. 419).

Nos ocupamos de estos aspectos a continuación.

El aprendizaje cooperativo es:

– Una estrategia didáctica consistente en organizar socialmente el aula en pequeños grupos, mixtos y heterogéneos, donde sus componentes trabajan de manera conjunta y coordinada para resolver una tarea y mejorar su aprendizaje y el de sus compañeros.
– Una situación de aprendizaje en la que los objetivos de los alumnos se encuentran interrelacionados de modo que cada uno de ellos puede lograr sus objetivos si y solo si sus compañeros también logran los suyos.
– Un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza la participación e induce a la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo.
– Una experiencia de enseñar y aprender «diferente».

2. Procesos interpsicológicos responsables de la construcción del conocimiento en situaciones cooperativas

Los autores están prácticamente de acuerdo en identificar dos tipologías de mecanismos responsables de la construcción del conocimiento en la interacción entre iguales (Colomina y Onrubia, 2001; Segués, 2011): el conflicto sociocognitivo y las controversias conceptuales, por un lado, y los comportamientos de recibir, dar y solicitar ayuda y la búsqueda de intersubjetividad, por el otro. El porqué de esta distinción tiene que ver con lo que podríamos considerar como «núcleos desencadenantes» de la construcción de nuevo conocimiento en el ámbito de la interacción entre iguales: el conflicto y el consenso, es decir, los alumnos pueden implicarse en un proceso de aprendizaje o bien porque sus ideas son contrapuestas y hay que ponerse de acuerdo, o bien porque desde el principio se implican en un auténtico proceso de construcción conjunta de conocimiento compartiendo y coordinando sus ideas y actuaciones. Son dos propuestas inicialmente vinculadas a dos aproximaciones psicológicas distintas: la escuela de Ginebra, que se ancla en las propuestas sobre el desarrollo de la inteligencia hechas por Piaget y postula el mecanismo del conflicto sociocognitivo como responsable de la reestructuración cognitiva de un sujeto

menos competente; y la perspectiva sociocultural vinculada a Vigotski y su manera de entender y explicar el desarrollo de las capacidades psicológicas superiores, siempre en función de lo que pase en el plano social, donde el lenguaje actúa como el mediador por excelencia.

Tabla 9. Los procesos de influencia educativa que aparecen en la interacción entre iguales

1) La existencia de puntos de vista moderadamente divergentes: - El conflicto sociocognitivo - Las controversias conceptuales
2) La regulación mutua a través del lenguaje y la construcción de nuevo conocimiento: - La ayuda mutua: recibir, dar y solicitar ayuda - La construcción de conocimiento compartido

2.1. La existencia de puntos de vista moderadamente divergentes: el conflicto cognitivo, el conflicto sociocognitivo y las controversias conceptuales

A la hora de explicar el desarrollo psicológico, Piaget atribuye un papel destacado al conflicto cognitivo. El conflicto se establece cuando el sujeto, en este caso el estudiante, trata de interpretar la realidad externa mediante los instrumentos cognitivos de los que dispone y esta realidad externa ofrece resistencias para ser interpretada. La equilibración sería el proceso que desde esta perspectiva se responsabilizaría de resolver el conflicto, un proceso interno a través del cual la estructura cognitiva del sujeto pretende adaptarse a las perturbaciones que genera el intercambio con el medio físico y social (Piaget, 1985). La superación del conflicto a través del mecanismo de la equilibración supone siempre una reestructuración cognitiva en el sujeto que aprende en términos de nuevas y mejores formas o estructuras de pensamiento, traducibles a su vez en nuevos y mejores instrumentos intelectuales para aprehender la realidad (Coll y Martí, 2001). La reestructuración cognitiva es pues posible desde esta perspectiva, pues la existencia de un conflicto cognitivo entre el sujeto y el objeto de conocimiento desencadena en el sujeto el mecanismo interno de la equilibración cognitiva.

Además de la equilibración, Piaget identifica la experiencia con las otras personas, la maduración y la experiencia con los objetos, como factores susceptibles de acelerar el progreso cognitivo, pero no tienen para el autor

la misma relevancia explicativa en el cambio cognitivo que la equilibración (Tudge y Rogoff, 1995).

Sobre estas ideas, autores posteriores (Carugati, De Paolis y Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1984) coincidirán al atribuir un papel más decisivo a la influencia social en el desarrollo cognitivo, proponiendo que en un contexto de interacción social el origen del cambio cognitivo se tiene que buscar en el conflicto sociocognitivo y no solo en la estructura cognitiva individual, puesto que son las perspectivas confrontadas o, al menos, diferenciadas de los participantes las que provocan el desequilibrio cognitivo y la reequilibración posterior del sujeto. La naturaleza del conflicto tiene desde esta perspectiva una vertiente doble: cognitiva, porque se trata de representaciones o significados contrapuestos sobre una misma tarea o situación social; y social, porque las representaciones o significados diferenciados no provienen de un único individuo, sino de las aportaciones que muestran las diferentes personas implicadas en la interacción. Ahora bien, la interacción social, insistimos, estimula únicamente el conflicto cognitivo, «catalizándolo» sin que llegue a dirigir realmente los cambios cognitivos, que continúan siendo intrapsicológicos (Perret Clermont, 1984, citada por Cazden, 1991, p. 138).

Tampoco todas las interacciones sociales acaban provocando un conflicto sociocognitivo, ni todos los conflictos conducen de manera indefectible al cambio cognitivo individual desde esta perspectiva. Los autores hablan de prerrequisitos: hace falta una distancia cognitiva óptima entre el nivel de competencia lógica de los sujetos implicados en la resolución de una tarea para que se desencadene un conflicto y pueda ser realmente exitoso:

> «Lo suficientemente pequeña para que la diferencia entre los comportamientos corresponda a la adquisición siguiente que debe hacer el niño, y lo suficientemente amplia para que la coordinación entre las conductas produzca un desequilibrio cognitivo en el sujeto.» Perret-Clermont (1984, p. 204).

Además del nivel de desarrollo cognitivo de los participantes, modularían la eficacia del conflicto sociocognitivo otro tipo de variables de naturaleza relacional y afectiva, presentes en la dinámica de las relaciones interpersonales (Carugati *et al.,* 1981; Perret-Clermont, 1984). Siguiendo esta nueva consideración, y según las propuestas de los autores, se tendría que diferenciar entre dos maneras distintas de regular y resolver el

conflicto sociocognitivo: las denominadas regulaciones sociocognitivas o epistémicas y las relacionales. En las regulaciones epistémicas, los estudiantes se centran en la resolución de la tarea (trabajo cognitivo); en las regulaciones relacionales, son los aspectos relacionales puestos en juego en la dinámica grupal los responsables finales de la resolución del conflicto. Prevalece en estas situaciones la voluntad de reestablecer o mantener una cierta relación interpersonal «positiva» o ajena al desacuerdo, al verdadero trabajo cognitivo, lo que hace que, por ejemplo, el alumno más capaz acabe imponiendo su perspectiva al alumno con menos competencia, o los alumnos se pongan de acuerdo para no tener que discutir. Las consecuencias para el avance cognitivo son diferentes en cada caso. Para Buchs, Damon, Mugny y Butera (2008), solo las regulaciones epistémicas pueden tomar la forma de una situación cooperativa favorable al aprendizaje.

Asimismo, el nivel de conflicto en la interacción social (infrecuente, moderado o muy frecuente) es también una variable capaz de modular la eficacia del conflicto sociocognitivo, facilitando o inhibiendo el proceso de reestructuración cognitiva (Bearison, Magzamen y Filardo, 1986). Tal y como lo explican los autores, el progreso cognitivo más evidente lo observan los componentes de aquellos grupos en los que el conflicto está presente pero en un grado moderado; mientras que en aquellos grupos en los que el conflicto es prácticamente inexistente o al contrario, resulta excesivo, el conflicto deviene un mecanismo poco efectivo para promover en los participantes una discusión que realmente les ayude a descentrarse y tomar en consideración la perspectiva del otro con el fin de resolver sus discrepancias y avanzar individualmente en la elaboración de juicios más completos, enriquecidos y adecuados socialmente.

En la misma línea, pero desde una tradición de investigación diferente, algunos estudios sobre los efectos de las controversias conceptuales o constructivas, entre iguales (Johnson, Martuyama, Johnson, Nelson y Skon, 1981; Johnson, Johnson y Holubec, 1993; Johnson y Johnson, 2009) proporcionan evidencia empírica a favor de la potencialidad constructiva del conflicto cuando los puntos de vista son moderadamente divergentes. La divergencia moderada entre las perspectivas opuestas de los participantes, y esencialmente, la voluntad de superación de las discrepancias sobre un tema o aspecto de la realidad, se postulan como variables moduladoras del desarrollo y el aprendizaje en el contexto educativo escolar (Rodríguez, Fernández y Escudero, 2002). El desequilibrio cognitivo que supone la

existencia de perspectivas diferentes, y los sentimientos de incertidumbre que despierta, conducen a los componentes de un grupo a buscar nueva información o a revisar desde nuevas perspectivas la información de la que disponen para llegar a un consenso facilitando, así, la reestructuración de los significados iniciales (Colomina y Onrubia, 2001).

2.2. La regulación mutua a través del lenguaje y la construcción de nuevo conocimiento

Desde una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje de orientación sociocultural, las situaciones de interacción entre iguales son señaladas como escenarios privilegiados en los que es posible identificar y hacer un seguimiento de las distintas formas en las que el lenguaje puede ser usado por los participantes para regular la comunicación y conducir el proceso de construcción compartida de nuevo conocimiento (Coll, 2001; Onrubia, 1996; Onrubia y Colomina, 2001). Efectivamente, en estos entornos, los participantes tienen múltiples oportunidades para regular y guiar los procesos de pensamiento de sus compañeros a través de su propio lenguaje, obligándolos a explicitar, estructurar y regular con más claridad sus demandas y sus propias perspectivas. Por otro lado, en estas mismas situaciones de interacción entre iguales, los participantes pueden ser, a su vez, regulados por el lenguaje de sus compañeros, recibiendo y adaptando las informaciones que estos les dirigen de maneras seguramente distintas a como lo haríamos con un interlocutor adulto; y finalmente, los iguales encuentran, mientras interactúan con sus compañeros, amplias y numerosas oportunidades para implicarse en un proceso real de coconstrucción de metas, planes, ideas y conocimientos, apoyándose en la posibilidad de coordinar y controlar mutuamente sus aportaciones, perspectivas y roles, mientras mantienen y dan continuidad a la interacción. Una construcción en colaboración que ofrece, a la vez, la posibilidad de que los mismos participantes usen el lenguaje para autorregular sus procesos de pensamiento y sus propias acciones.

A continuación, revisaremos algunos de los trabajos que proporcionan evidencia empírica de la importancia de estos tres tipos de procesos reguladores, ocupándonos, en primer lugar, de los comportamientos de ayuda para tratar a continuación, de los procesos interpsicológicos subyacentes a la construcción de conocimiento compartido.

2.2.1. La ayuda mutua: recibir, dar y solicitar la ayuda

a) La obtención de ayudas ajustadas

Si bien a primera vista podríamos suponer que existe una correlación positiva entre el grado de elaboración de una ayuda (explicaciones o descripciones más o menos detalladas sobre cómo superar las dificultades encontradas) y el nivel de ejecución posteriores del participante que la recibe, son varias las investigaciones que señalan que no se trata de una relación directamente proporcional. Según Webb (2009), para que un igual pueda beneficiarse de la ayuda que recibe de su compañero o compañeros, esta tiene que cumplir una serie de condiciones: a) que sea una ayuda realmente necesaria para quien la recibe; b) que sea relevante para resolver la necesidad identificada; c) que se formule en un nivel de elaboración suficiente al nivel de elaboración de la dificultad; d) que se proporcione tan pronto como se manifieste la dificultad; e) que sea comprensible para el receptor; e) que tenga la oportunidad y pueda efectivamente usar la ayuda recibida para resolver la duda en cuestión; y d) que se haga un seguimiento de cómo se utiliza esta ayuda. Es decir, que la efectividad de la ayuda no depende solo de su grado de elaboración, sino que más bien, y de acuerdo con lo que propone la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, del grado en el que la ayuda se ajusta o es realmente contingente a las necesidades que presenta el aprendiz que la solicita en el momento en que lo hace, lo mismo que sucede cuando la interacción es entre los alumnos y su maestro o profesor. En este sentido, Webb y sus colegas (Webb, Franke, Ing, Wong, Fernandez, Shin y Terrou, 2013) señalan que lo que parece predecir la efectividad de las ayudas es la amplitud con la que los estudiantes conectan con los pensamiento de los otros.

En las situaciones de tutoría entre iguales, por ejemplo, los tutores pueden ser instruidos por el profesor para ser sensibles a las necesidades de los alumnos tutorizados y manejar estrategias y procedimientos para ser efectivos en sus ayudas (preguntar, sintetizar, predecir, clarificar, etc.), tal y como propone por ejemplo el modelo de enseñanza recíproca (Brown y Palincsar, 1989). Ahora bien, no siempre en situaciones cooperativas hay explicaciones y demostraciones explícitas por parte de los alumnos que actúan como ayudantes o modelos, lo que hace que el aprendiz deba incrementar su esfuerzo para interpretar el punto de vista del compañero más competente e inferir o intuir sus suposiciones, metas y expectativas

si lo que pretende es beneficiarse de las ayudas que este le proporciona. La presuposición del punto de vista del otro atribuye al aprendiz un rol más activo en la construcción del sentido y del significado de la tarea o del contenido específico, lo que pone nuevamente de relieve, pero en situaciones cooperativas, la bidireccionalidad de las relaciones y el carácter constructivo de las ayudas. Es probable que los iguales dispongan de menos habilidades para instruir explícitamente a sus compañeros mediante la demostración o la explicación explícitas y sea necesario incrementar el número de inferencias para comprender las intervenciones en ocasiones fragmentarias o incompletas de sus compañeros. Forman (1992) señala que los niños aprenderían mediante el discurso los procedimientos para deducir lo que las otras personas quieren decir y participar activamente en el proceso de construcción conjunta de nuevo conocimiento. Este supuesto estaría en consonancia con lo que apuntan otros autores dentro de una perspectiva sociocultural y también sociolingüística (Edwards y Mercer, 1988; Forman y McPhail, 1993; Green, 1983; Wertsch, 1988, 1993; por ejemplo).

El estatus o grado de autoridad relativa de los participantes en el marco del equipo sería una segunda variable relevante para explicar la efectividad de la ayuda. Hacer de tutor supone más poder y más capacidad de influencia dentro del grupo, lo cual, desde el punto de vista académico, puede ser favorable para los alumnos tutorados y para el conjunto del equipo en general. Ahora bien, en un ámbito social y afectivo, la distancia entre tutor y tutorados se puede convertir en un inconveniente, incrementando la distancia social entre los miembros de un equipo y generando más diferencias además de las cognitivas. Este es un aspecto que hay que tener muy en cuenta en grupos multiculturales, per ejemplo. Franca, Kerrer, Reitz y Lambert (1990) explican una experiencia de tutoría en adolescentes de entre 13 y 16 años, con problemas de comportamiento (falta de atención, desmotivación, agresividad hacia los compañeros, etc.) en el ámbito de las matemáticas. Los resultados en un ámbito de aprendizaje se hacen positivos para los alumnos tutorados, pero desde el punto de vista sociométrico son solo los alumnos que actúan como tutores los mejor valorados por sus compañeros y los más deseados a la hora de componer equipos de aprendizaje en el aula. Por lo tanto, los compañeros que actúan como tutores en el contexto escolar parece que inspiran más respeto y ganan prestigio, mientras que para los alumnos tutorados pasa todo lo contrario y se perciben como poco atractivos. Continuando todavía con variables de

naturaleza social y afectiva, una proximidad socioafectiva excesiva puede dificultar los progresos de los aprendices. Baudrit explica cómo por motivos de afinidad los alumnos tutores acaban supliendo la actividad de las personas a las que tutorizan:

> «La alumna que ayuda tiende a reflexionar (e incluso a obrar) en lugar de la alumna ayudada, lo que se puede considerar como una forma de sustitución del pensamiento (2000, p. 59).»

La tutoría recíproca o alternada no da a los alumnos roles estables en el equipo, sino variables según las circunstancias y dominios explorados, no deja consolidar ningún tipo de superioridad ni sensación de inferioridad, puesto que se trata de dar y recibir (Baudrit, 2000).

La obtención de una ayuda ajustada no puede, por otro lado, desvincularse de la capacidad para solicitarla. Así, algunos estudios (Rohwer y Thomas, 1989, citado por Colomina y Onrubia, 2001, p. 424-425) ponen en relación el rendimiento académico de los alumnos con las demandas de ayuda y concluyen que son los alumnos con un elevando rendimiento académico los que tienden a buscar más información, en términos de ayuda, de sus compañeros; mientras que los alumnos con menos rendimiento académico muestran con menos frecuencia el mismo comportamiento. Parecería que para beneficiarse de la ayuda de un compañero, un alumno ha de tener habilidades para solicitar la ayuda de una manera específica que favorezca, a su vez, una respuesta adecuada y contingente a sus necesidades (Weeb y Mastergeorge, 2003).

b) El ofrecimiento de ayuda como elemento de autorregulación

Los comportamientos de ayuda suponen beneficios no tan solo para aquellos componentes del equipo que la solicitan, como se patentiza en el apartado anterior, sino también para los iguales que la ofrecen. Las ganancias individuales se pueden explicar porque la implicación y la responsabilidad del aprendiz que actúa como tutor o ayudante le obligan a invertir tiempo y esfuerzo para controlar el contenido y/o la tarea específica que hay que enseñar; le ayudan a revisar, clarificar y reorganizar, si hace falta, mejor lo que conoce sobre el tema; a tomar conciencia de sus errores, carencias o incomprensiones cuando tiene que proporcionar nueva información; y a detectar errores en la comprensión de los compañeros y/o contribuir a resolverlos (Melero y Fernández Berrocal, 1995). Un buen

grupo de experimentos centrados en el aprendizaje de la lectura y la escritura y de una segunda lengua confirman estas informaciones. Por ejemplo, el modelo de enseñanza recíproca de aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lectura en el contexto educativo escolar propuesto por Brown y Palincsar (1989), al que nos hemos referido más arriba, muestra, entre muchos otros aspectos, cómo los alumnos que adoptan temporalmente el papel de enseñantes se benefician del uso de estrategias inducidas por el profesor para dirigir la discusión con sus compañeros sobre el contenido de un texto. Estrategias como preguntar, sintetizar, predecir y clarificar lo obligan a revisar y actualizar su nivel de comprensión sobre el contenido del texto para poderlo exponer de manera comprensible a sus compañeros mientras leen, y hacer frente a preguntas sobre secciones confusas o complejas del mismo texto.

Analizando estos beneficios mutuos que supone dar y recibir ayuda, Blanch, Corcelles, Duran, Dkhinet y Topping (2014) obtienen como resultado en un proyecto virtual de tutoría recíproca para la mejora de una segunda lengua que cuanta más ayuda ofrece el tutor, más oportunidad de aprendizaje tiene este y menos el alumno tutorizado. Y viceversa, el alumno bajo tutela aprende más cuando las ayudas son menos elaboradas, lo que quiere decir que el tutor tiene menos mejora. Esta aparente contradicción pondría de relieve lo que hemos afirmado más arriba de que, al alumno que es tutorizado, lo que le hace falta es que las ayudas recibidas se ajusten a sus necesidades y las pueda aplicar inmediatamente. Para no perder la potencialidad de estas situaciones de tutoría entre iguales, los autores proponen que los alumnos que actúan como tutores puedan graduar sus ayudas y los alumnos que son tutorizados puedan elegir el nivel de ayuda que creen que necesitan.

Por otro lado, estudios como los de Cazden (1991) ponen sobre la mesa que no es necesario para que los tutores reelaboren sus conocimientos, que los sujetos a los que se tiene que dirigir la ayuda estén presentes física o virtualmente: ni que el proceso comunicativo acabe por efectuarse realmente, basta con que el tutor actúe en relación con esta posible audiencia y considere su perspectiva. La intención comunicativa es suficiente para esta autora, y también para otros, para identificar un proceso comunicativo: «no existe una voz en total aislamiento de otras voces. Por ejemplo, además de la voz que produce el enunciado, resulta también fundamental el punto de vista o conciencia hablante a la que el enunciado se dirige». Wertsch (1993, p. 71).

En el trabajo de Cazden, por ejemplo, los alumnos se encuentran inmersos en una tarea de escritura que tenían que dirigir a un auditorio. Debían leer y releer su propia composición escrita para, progresivamente, adecuarla a sus oyentes así como anticipar posibles preguntas e intervenciones de la audiencia sobre el tema. A pesar de tratarse de una tarea aparentemente individual, parecía clara para la autora su orientación social y la capacidad reguladora del auditorio.

2.2.2. La construcción de conocimiento compartido

Además del mecanismo del conflicto sociocognitivo, de las controversias conceptuales y de los comportamientos de ayuda, es posible esperar que cuando se orienta un grupo para que trabajen juntos en la resolución de una tarea para la que ninguno de ellos dispone a priori de una solución adecuada, sus actuaciones se orienten a construir de manera conjunta una definición sobre la tarea en términos de lo que se tiene que hacer, cómo y por qué. La eficacia de un trabajo en equipo podría explicarse por el grado de intersubjetividad conseguida entre los participantes. Es decir, por el grado en que los interlocutores consiguen ponerse de acuerdo y elaborar una respuesta conjunta a un problema concreto.

El concepto de intersubjetividad (Rommetveit, 1979 citado por Wertsch, 1988, p. 170) explica cómo es posible que dos o más personas que tienen o pueden tener distintas maneras de definir o interpretar una misma situación o contexto de actividad consigan comunicarse efectivamente y abordar una resolución compartida:

«La intersubjetividad se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de la situación. Esta coincidencia puede producirse a diferentes niveles; de aquí que existan varios niveles de intersubjetividad.» Y la describe como una tendencia que caracteriza a la comunicación humana: «Intersubjectivity should be viewed as a tendency that characterizes human comunication, a tendency that operates in dynamic tension wiht other, often opposing tendencies» (Wertsch, 1988 p. 113).

La intersubjetividad no se puede dar, sin embargo, por supuesta, y menos en el contexto de un aula, donde los adultos (equipo docente) ya han tomado muchas decisiones en un ámbito social y académico respecto a quién puede hacer qué, cuándo, con quién, dónde, por qué y de qué manera (estructura de participación social y académica).

De acuerdo con Wertsch (1988, 1993, 1998), cada participante o interlocutor se representa los objetos o los acontecimientos presentes en una situación de actividad de una manera particular que no tiene por qué coincidir con la del otro. De hecho, lo más probable es que no sea coincidente. Es más, a propuesta del autor, la accesibilidad física a los mismos objetos y acontecimientos no garantiza en sí misma una definición de la situación coincidente. Aparentemente, los participantes pueden presuponer que la situación es inequívoca y que la representación que tienen es equivalente, pero conviene insistir en que los mismos participantes pueden no estar atribuyendo el mismo sentido y significado o, al menos, no del mismo modo. Hay que negociar, pues, una determinada interpretación que permita construir una realidad social temporalmente compartida sobre la cual continuar negociando.

A partir de esta definición mínimamente compartida, los participantes pueden regular y acordar su participación tanto desde el punto de vista social y comunicativo (estructura de participación social) como desde el punto de vista de la gestión del contenido y/o de la tarea (estructura académica).

Por otro lado, parece claro que la intersubjetividad no tan solo se tiene que establecer, sino que se tiene que hacer evolucionar si de lo que se trata es de construir sistemas de significados progresivamente más compartidos y adecuados socialmente. Tanto el establecimiento como la continuidad de la intersubjetividad se hacen depender del lenguaje, y más en concreto, de la manera en que los participantes lo utilizan para presentar, representar, contrastar y, en último término, elaborar y modificar sus representaciones respectivas sobre las experiencias, los objetos, los acontecimientos o las situaciones en torno a las cuales definen y articulan la actividad conjunta. El lenguaje, la manera en que lo usan los participantes es, a propuesta de Coll (2001), un elemento constitutivo de la actividad conjunta y contribuye con la forma que adopta, a definirla. Mercer (1997; 2001) identifica tres estilos conversacionales en la interacción entre iguales ante el aprendizaje: el habla exploratoria, el habla acumulativa y la de discusión.

En el habla exploratoria, los participantes tratan la información de manera crítica pero constructiva, tanto las propias ideas como las de sus compañeros. Las afirmaciones y las sugerencias se hacen públicas y se consideran de manera conjunta; pueden ser puestas en entredicho, cuestionadas o apoyadas por los participantes; se pueden ofrecer alternativas, y pedir u ofrecer justificaciones. A través de esta modalidad conversacional, el conocimiento se justifica abiertamente y el razonamiento de los participantes se hace visible tanto para los componentes del equipo como para un observador externo. El

lenguaje se utiliza en estas situaciones para pensar o razonar conjuntamente más que para mantener o establecer relaciones interpersonales positivas. El objetivo es construir explicaciones, respuestas o soluciones que sean realmente compartidas o consensuadas entre participantes, adoptando una perspectiva relativamente imparcial que priorice los intereses comunes más que los particulares. El acuerdo siempre es explícito y previo a la actuación conjunta y, como consecuencia, la regula. El resultado y el propio proceso de toma de decisiones permiten a los miembros del grupo progresar colectivamente a la vez que individualmente (Mercer, Wegerif y Dawes, 1999).

La habla acumulativa se caracteriza por el hecho de que los hablantes construyen positivamente, aunque no críticamente, sobre las aportaciones del otro, las completan o complementan. Usan la conversación para construir conocimiento común, fundamentado en el consenso, la acumulación de ideas, la aceptación poco crítica y el apoyo mutuo de sus aportaciones. Recursos semióticos como las repeticiones, las confirmaciones y las elaboraciones caracterizan esta modalidad interactiva. Las diferencias individuales en cuanto a perspectiva se reducen al mínimo, mientras que las relaciones implícitas de solidaridad y confianza se fortalecen a la hora de dar solución a un problema. Se priorizan las relaciones sociales, el buen entendimiento en la discusión del contenido/tarea.

La conversación disputativa, en tercer lugar, se fundamenta en el desacuerdo y la toma de decisiones unilaterales. Las afirmaciones, reafirmaciones, las órdenes y las refutaciones son recursos que dominan la conversación disputativa. La actividad conjunta se caracteriza por la competición y la actuación defensiva sin ánimo de colaboración. No se aceptan las perspectivas diferentes de los compañeros. Los participantes pueden hacer pública la información de la que disponen para abordar una tarea, pero nunca con el objetivo de compartirla. El lenguaje no es usado para razonar conjuntamente, así como tampoco para priorizar el establecimiento o el mantenimiento de unas relaciones sociales positivas. La actividad progresa más bien en paralelo, sin rendijas para la regulación mutua, la distribución de roles y la coconstrucción de nuevo conocimiento.

Se presenta a continuación un ejemplo de cada una de las tres formas de conversación descritas.

La situación 1 corresponde a un ejemplo de conversación o habla disputativa, la segunda a un ejemplo de habla acumulativa y la tercera és un ejemplo de habla exploratoria. En la clase de sexto, se han formado parejas para construir un cuento de manera cooperativa.

Situación 1

C. Va, continúa, que tenemos que acabar rápido.
M. ¿Continúo yo? Pero tú no has dicho ni escrito nada y te tocaba.
C. Yo ya tecleo. (Teclea en el ordenador que comparten.)
M. Pues yo ya no sé qué más podemos poner.
C. Pues decimos que fueron muy felices y ya está.
M. Sí hombre, que fueron muy felices y ya está, pensamos algo más, ¿no?
C. Pues di tú algo mejor.
M. Yo ya he dicho muchas cosas. Ahora te toca a ti pensar un poco.
C. Yo ya he dicho cosas y tú siempre me dices que no, además ya llevo mucho rato tecleando.

Situación 2

D. Empecemos diciendo que la jirafa estaba aburrida de estar sola y que quería un amigo.
F. Sí, que quería un amigo.
D. ¿Quién escribe?
D. Escribe tú.
F. La jirafa estaba aburrida de estar sola y quería un amigo. (Teclea en el ordenador.)
D. Muy bien, continuemos.
F. Ponemos que iba por la selva y no encontraba a nadie hasta que se encontró con una mariquita.
D. ¡Hala, una mariquita! (Ríen.)
F. Y se pusieron a hablar.
D. Sí, de sus cosas. (Ríen.)
F. Sí, y al final acabaron enamorándose.
D. Una jirafa y una mariquita enamoradas, ¿cómo podrán tener hijos? (Ríen.)

Situación 3

L. Nuestro cuento podría ir de un príncipe que buscaba a una princesa. (Ríe.)
G. Sí, vale, hay muchos cuentos de príncipes y princesas, a mí me gustan.

L. Vale, pues de príncipes y princesas, de acuerdo.
L. ¿Empiezo a escribir yo y después continúas tú?
G. Sí, primero tú y después yo.
G. ¿Y por qué no el príncipe va dando la vuelta al mundo hasta encontrar a su princesa? ¿Podría estar bien, no?
L. Dio la vuelta al mundo para encontrar a su princesa. (Teclea en el ordenador.)
L. Pero ninguna le acababa de gustar, ninguna era lo bastante guapa...
G. Ni bastante simpática, ni tenía el cabello largo...
L. Sí, muy bien, ¡es exigente este príncipe!
G. Sí, mucho, ¿es para hacerlo más complicado, no?
L. Sí, hagámoslo complicado, ahora tendremos que pensar cómo encontrará a la princesa de sus sueños. (Ríen.)

Las modalidades conversacionales acabadas de explicar no responden al establecimiento de categorías descriptivas que se puedan utilizar para codificar de manera clara y separada cómo hablan los niños mientras resuelven conjuntamente una tarea, sino que reflejan una taxonomía idealizada en el uso del lenguaje (Mercer, 2001, p. 135) que puede ayudar a investigadores y maestros a comprender cómo los participantes en conversaciones reales usan el lenguaje para pensar de manera conjunta (Mercer, 1997, p. 116). Por esta razón, pueden encontrarse en estado puro en contadas ocasiones y lo más probable es que, en contextos naturales, las conversaciones entre iguales presenten características de las distintas modalidades conceptualizadas, a pesar de que se pueda identificar una cierta tendencia u orientación en los análisis que posibilite su categorización en una u otra modalidad. Aun así, las distintas modalidades conversacionales identificadas permiten reconocer, en un contexto social de actividad conjunta particular, cómo «enfocan los participantes en el diálogo las perspectivas de los demás» (Mercer, 2001, p. 137), un dispositivo para «construir intersubjetividad» y más allá, obtener indicadores sobre la coordinación de roles, la reciprocidad de las ayudas y la regulación y el control propio y mutuo del trabajo.

3. Aprendizaje cooperativo y atribución de sentido

Al hablar de los mecanismos que permiten aprender en la interacción entre iguales en situaciones cooperativas, hemos mencionado básicamente procesos de naturaleza cognitiva. Ahora bien, hemos visto, al referirnos a cada uno de los procesos, cómo los factores de naturaleza social y afectiva podían condicionar la efectividad de estos mecanismos cognitivos. Decíamos por ejemplo, en relación con el conflicto sociocognitivo, que este se puede regular socialmente para preservar las relaciones interpersonales; o, en relación con la efectividad de las ayudas, que una excesiva proximidad afectiva dificultaba al alumno tutorizado poner en juego su actividad mental constructiva. Por lo tanto, tenemos que suponer que en el marco de las interacciones se ponen en marcha mecanismos que permiten reforzar la atribución de sentido (saber qué se tiene que hacer, cómo y por qué; interés de la propuesta didáctica y sentimiento de competencia). Recordemos cómo se explica en el capítulo II que la atribución de sentido se construye en la interacción y vinculada a la construcción de nuevos significados.

Desde el punto de vista de la motivación, aprender entre iguales puede incrementar la motivación intrínseca orientando a los componentes de un equipo hacia el aprendizaje, aumentando el sentimiento de autonomía, responsabilidad y competencia. Estos tres elementos están presentes en el mecanismo de cesión del control y de la responsabilidad progresiva de los profesores hacia los alumnos: el maestro favorece el trabajo en equipo porque confía en las capacidades de sus alumnos para construir nuevo conocimiento y les transmite esta confianza, empoderando a los alumnos respecto a su proceso de aprendizaje. El reparto de responsabilidades y su asunción favorecen el compromiso personal y grupal, puesto que da la oportunidad de lograr objetivos diferenciados y vinculados a metas, intereses y necesidades personales, con la ayuda de los compañeros.

Los alumnos tienen que saber qué se espera de ellos cuando se les pide que cooperen, y deben tener las habilidades y competencias necesarias para cooperar. Por este motivo, como veremos más adelante, la cooperación no es solo un recurso para aprender sino también, y esencialmente, un contenido que hay que enseñar. Los alumnos y el mismo profesor pueden, en ocasiones, acabar generando procesos poco cooperativos sin quererlo. Por ejemplo cuando la propuesta implica competir entre equipos para ver que equipo resuelve mejor y más rápido una tarea concreta, pen-

sado que la competición entre equipos es un incentivo para la cooperación dentro de un mismo equipo.

Desde el punto de vista de las representaciones mutuas y expectativas, según cuál sea la representación que del contexto de aprendizaje hagan los alumnos, estos se posicionarán de manera diferente y posicionarán también a sus compañeros y al mismo profesor. A los compañeros los pueden hacer sentir como un estorbo o como alguien que puede contribuir a su aprendizaje, atribuyéndoles y haciéndoles sentir más o menos competentes, pero también más o menos «a gusto» con el grupo y con el trabajo en equipo. Si los alumnos construyen una representación del aula como un entorno donde se ponen de manifiesto sus debilidades y su identidad se ve amenazada, su participación y los resultados que obtienen se resienten de ello. Al contrario, si la clase se percibe como un entorno para el crecimiento y el desarrollo personal, donde el carácter único de cada cual se reconoce y se valoran las contribuciones individuales, las probabilidades de éxito escolar se pueden ver incrementadas. Un entorno tranquilo y no competitivo reduce el nivel de ansiedad y puede fomentar el desarrollo del autoconcepto positivo y equilibrado. Los alumnos tienen la oportunidad de identificar y mejorar sus puntos fuertes y los menos fuertes en relación con el aprendizaje ofreciendo oportunidades de autorregulación y de regulación mutua, tanto en un ámbito cognitivo, como ya hemos visto, como socioafectivo; por ejemplo: «Tengo que procurar no enfadarme cuando alguien de mi equipo no está de acuerdo con mis ideas», o «Antes de continuar, tenemos que esperar a que todos hayan dado su opinión».

Si los estudiantes se valoran positivamente a sí mismos y a sus compañeros, y son interdependientes unos de otros, probablemente emergerán más procesos de ayuda mutua y más conversaciones exploratorias.

En las interacciones encontramos no solo una presencia cognitiva de los alumnos, sino también una presencia social y afectiva.[4] El análisis de los intercambios comunicativos de los participantes permite identificar habilidades sociales, sentimientos de bienestar o malestar con el grupo, conflictos, etc. Por lo tanto, se pueden analizar desde una vertiente social, afectiva y emocional: las personas se proyectan con sus inter-

4. Estos son conceptos tomados prestados de investigaciones sobre la construcción del conocimiento en entornos colaborativos (Garrison y Anderson, 2005; Remesal y Colomina, 2013).

venciones social y afectivamente. La presencia de estos elementos en la comunicación puede explicar en buena medida el éxito de los equipos cooperativos tanto en entornos presenciales como virtuales.

4. Factores que modulan la construcción del conocimiento en el aprendizaje cooperativo

De acuerdo con Onrubia y Colomina (2001), desde una perspectiva socioconstructivista, los factores que pueden tener influencia en cómo dentro de un grupo cooperativo se puede construir conocimiento de manera conjunta pueden ser agrupados en función del triángulo interactivo: profesor, alumnos y contenido. Empezaremos por algunos de los factores vinculados a los alumnos, para continuar con el contenido y finalizar con el profesor.

4.1. Características de los alumnos y de los equipos de aprendizaje cooperativo

Al presentar los diferentes mecanismos responsables del aprendizaje entre iguales, hemos podido identificar algunas de las variables referidas a los alumnos que pueden favorecer o dificultar este aprendizaje. Nos referimos al rendimiento académico, el estatus sociométrico, el socioeconómico, la procedencia étnica y cultural y el género. Hay muchas investigaciones que explican la influencia de estas variables sobre el comportamiento y el rendimiento académico de los alumnos. Hemos mencionado algunas al presentar los diferentes procesos interpsicológicos que influyen en la construcción de conocimiento compartido; por ejemplo, la influencia del rendimiento académico en la composición de los grupos o del estatus sociométrico y su influencia a la hora de ejercer la influencia educativa. Podríamos hablar también de estudios que explican que los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios son menos asertivos, menos participativos y menos influyentes (Baudrit, 2000) o, respecto al género, la vinculación entre los roles de género y las interacciones de los niños y las niñas dentro del aula (Hofstede, 1980). No profundizaremos pues en estos aspectos, sino que señalaremos que estas variables deben tenerse

en cuenta cuando se configuran los equipos cooperativos en el aula. Los equipos son el instrumento fundamental del trabajo cooperativo, y lo que los caracteriza es su diversidad y complementariedad (Johnson, Johnson y Hobulec, 1999). En este sentido, un equipo cooperativo es algo más que un grupo de personas que trabajan juntas para lograr un mismo objetivo. Pujolàs (2007) identifica cinco condiciones que cualquier equipo cooperativo debería cumplir para ser realmente, cooperativo:

a) Un equipo cooperativo se crea con el fin de que sus miembros aprendan juntos y se ayuden a aprender, esto es lo que les une y les da sentido. Son, como dice el autor, «una pequeña comunidad de aprendizaje» (p. 74).

b) La relación entre todos los miembros de un mismo equipo es de igualdad pese a sus diferencias. Estas no pueden generar desigualdades, lo que no significa «lo mismo para todo el mundo» (uniformidad): se trata de igualar las oportunidades para el crecimiento personal y el aprendizaje (equidad y excelencia). La diversidad (de habilidades, intereses, capacidades, género, etc.) en este sentido es un elemento positivo para el equipo, puesto que le permite conocer y experimentar maneras diferentes de enseñar y aprender, es decir, maneras distintas de ser y estar dentro del aula.

c) Hay una interdependencia positiva entre estudiantes: lo que afecta a un miembro del equipo, afecta los demás miembros del mismo equipo. Si uno de los componentes del equipo no consigue progresar en su aprendizaje, por ejemplo, no se le puede mostrar indiferencia, sino que hay que pensar en cómo se le puede ayudar a avanzar.

d) La relación que caracteriza a un equipo cooperativo es la ayuda mutua. Estos procesos de apoyo continuado entre compañeros son los que tejen el entramado de relaciones interpersonales que sostiene el aprendizaje.

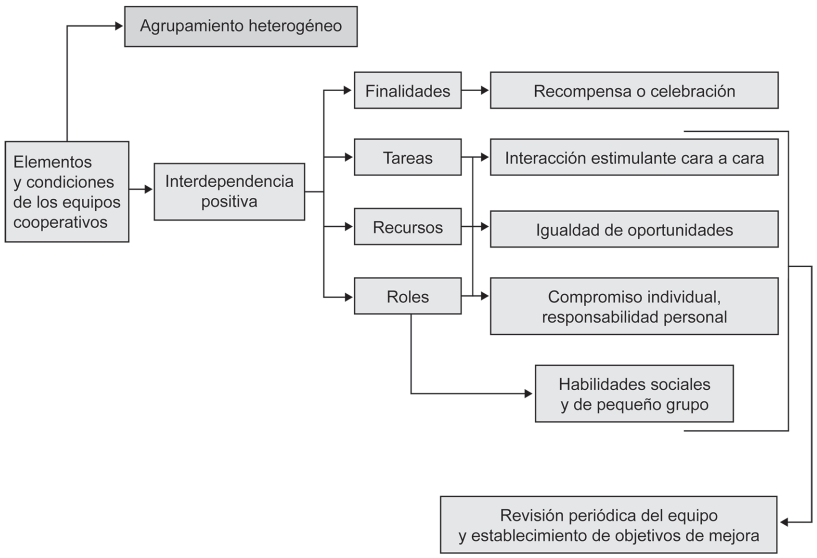
e) Entre los componentes del equipo cooperativo, por todo lo que se ha ido diciendo hasta ahora, se establece un vínculo afectivo, una relación de amistad y de confianza, que lleva al reconocimiento del otro, de sus éxitos, que son interpretados como éxitos individuales y del equipo y que, por lo tanto, tienen que celebrarse colectivamente.

Estas condiciones son una cuestión de grado, y cada equipo las puede tener en un nivel diferente: cuanta más intensidad en todas y cada una de estas condiciones, más podremos hablar de equipo cooperativo y viceversa. Para que se den estas condiciones, queda claro que debe haber

intervención educativa y, por lo tanto, que hay que enseñar a los alumnos qué es un equipo (lo que se espera de ellos) y cómo pueden conseguirlo. Insistimos, por lo tanto, en que el aprendizaje cooperativo no es tan solo un recurso para aprender sino esencialmente, un contenido que hay que enseñar: no todos los alumnos han aprendido de manera natural, como lo pueden hacer para aprender juntos. Siendo, a veces, tan diferentes entre sí, es necesario, por tanto, que se les enseñe a cooperar.

Las condiciones anteriormente descritas llevan a Pujolàs, (2007, p. 73) a definir los elementos esenciales de un equipo cooperativo: diversidad, interdependencia positiva, interacción estimulante, igualdad de oportunidades, responsabilidad individual, practicar habilidades de equipo, la revisión periódica del equipo y el establecimiento de objetivos de mejora como equipo. En la figura 9 se muestran estos elementos y sus relaciones tal y como las propone el autor.

Figura 9. Elementos fundamentales de los equipos cooperativos (Pujolàs, 2007)



Diversidad: los equipos cooperativos tienen que ser heterogéneos en su composición, los miembros son permanentes, se encuentran a diario y tienen un funcionamiento a largo plazo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Johnson y Johnson, 2014). Estas condiciones son necesarias para que puedan emerger los diferentes mecanismos responsables del

aprendizaje cooperativo: generar relaciones interpersonales positivas y duraderas, conocer y aceptarse mutuamente, ayudarse cuando se hace necesario, discutir y colaborar ante un problema, buscar soluciones compartidas, etc. Y para que los equipos puedan lograr sus objetivos: aprender y ayudarse a aprender. Johnson y Johnson denominan equipos base a estos tipos de equipos y los diferencian de los grupos formales de aprendizaje cooperativo y de los grupos informales de aprendizaje cooperativo. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo funcionan durante un periodo corto de tiempo que va de una hora a unas semanas. Los estudiantes trabajan juntos para lograr unos objetivos comunes en torno a una tarea o contenido específico: resolver unos problemas, redactar un cuento, llevar a cabo un experimento, hacer una construcción, grabar un reportaje, etc. Cuando se utilizan grupos formales de aprendizaje, el docente: a) especifica cuáles son los objetivos académicos y sociales que se tienen que lograr; b) toma decisiones sobre cómo estructurar los grupos de aprendizaje (tamaño del grupo, distribución de los alumnos, asignación de roles, etc.); c) enseña el contenido académico, explica la tarea, los criterios de evaluación y la interdependencia positiva de los alumnos; d) supervisa el funcionamiento de los grupos e interviene para enseñar habilidades colaborativas o proporcionarles asistencia en el contenido académico cuando les hace falta; e) evalúa el logro de los estudiantes y se asegura de que todos los miembros del grupo han trabajado de manera conjunta.

En el aprendizaje cooperativo informal, los alumnos trabajan juntos para lograr un objetivo de aprendizaje conjunto, en grupos ad hoc y con una duración variable que va de pocos minutos a una hora de clase. El profesor puede utilizarlos durante una actividad de enseñanza directa (una clase magistral, una demostración, una película o un vídeo...) para centrar la atención de los alumnos en el material en cuestión, para promover un clima propicio al aprendizaje, para crear expectativas sobre el contenido de la clase, para asegurarse de que los alumnos procesen cognitivamente el material que se les está enseñando y para cerrar una sesión de clase. Igual que los grupos formales de aprendizaje cooperativo, los grupos informales le sirven al maestro para asegurarse de que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material en las estructuras conceptuales existentes (3-5 minutos) o bien un intercambio entre compañeros durante la clase con una duración no superior a 3-5 minutos.

Los autores diferencian todavía un cuarto tipo de aprendizaje cooperativo: las controversias constructivas (Johnson y Johnson, 2014), consistentes en asignar a los estudiantes a grupos de aprendizaje cooperativo heterogéneos de cuatro componentes. El grupo se divide en dos y se asigna a cada pareja una posición diferente sobre el tema sobre el que posteriormente tendrán que discutir. Cada subgrupo trabaja con el material propuesto por el docente sobre su posición, y se prepara para defenderla ante los compañeros. Cada pareja tiene que buscar y aprender sobre su posición, pensar en argumentos y contraargumentos para defenderla ante los compañeros, seleccionar las mejores ideas, etc.

Los equipos base, los grupos de aprendizaje cooperativo formal y los grupos de aprendizaje informal, pueden ser usados para estructurar el aprendizaje en la escuela. En esta misma línea, Pujolàs (2008) propone que son pertinentes otras formas de agrupamiento de los alumnos, jugando no solo con la estabilidad de los componentes del equipo y su duración, sino también con su composición: dejando claro que para que los alumnos aprendan a trabajar de manera cooperativa, son necesarios los equipos base. Es posible, según cuáles sean los objetivos docentes, formar grupos homogéneos para enseñar determinadas habilidades sociales, reforzar objetivos que no están lo bastante logrados, enseñar contenidos específicos, etc.

Diversificar las formas de agrupamiento sin renunciar a los equipos base puede favorecer el conocimiento mutuo entre los alumnos de un mismo grupo clase, posibilitar nuevas relaciones interpersonales y nuevas relaciones de aprendizaje.

4.2. Las características de las tareas y/o contenidos

Las características de las tareas y/o el contenido sobre las que tienen que trabajar los alumnos son del todo relevantes para entender los procesos de aprendizaje entre iguales. La primera característica esencial que destacan Colomina y Onrubia (2001) es el carácter realmente colectivo o grupal de la tarea, que hace que tenga más o menos sentido para los alumnos trabajar de manera cooperativa. Para los autores, una tarea de grupo es aquella que requiere recursos (información, conocimiento, materiales, habilidades, etc.) que ninguno de los miembros del equipo tiene por el mismo solo, de modo que para resolver bien la tarea es necesaria la participación de todos. No se trata de actividades

que los alumnos puedan resolver individualmente. Los recursos son interdependientes.

Una segunda característica que señalan estos autores remite al grado de apertura de las tareas: abiertas frente a cerradas. Para Palincsar, Stevens y Gavelek (1989), el grado de apertura de una tarea determinará el nivel de comunicación y cooperación entre los participantes. Por tareas cerradas, nos referimos a tareas completamente definidas, de respuesta única y que se desarrollan a través de procedimientos algorítmicos; mientras que por tareas abiertas nos referimos a aquellas tareas no bien definidas, con propuestas de resolución o de respuesta diversas y que no es suficiente con aplicar una técnica concreta sino que responden más bien a una actuación estratégica. Parece evidente que cuanto más abierto sea el carácter de la tarea, más requerirá la puesta en marcha de procesos de trabajo en equipo como sintetizar, revisar, contrastar, discutir, argumentar, acordar, etc. para consensuar la mejor vía de solución del problema. Esta necesidad de consensuar permite acoger la diversidad de perspectivas del alumnado y promover el logro competencial.

Las instrucciones que se dan a los alumnos para que resuelvan la tarea es una tercera característica relevante: en función de cuáles sean las orientaciones que se den a los estudiantes, más se favorecerá la implicación de todos y la resolución conjunta de la tarea. No es lo mismo proponer a los alumnos que resuelvan juntos un problema que proponerles una estructura de participación en la que se defina un orden de participación y una función para cada uno de ellos, respecto a la tarea y al contenido (la misma o diferente). En el primer caso, no podemos esperar que todos los alumnos sean capaces de organizarse para participar todos, ayudarse mutuamente y resolver la tarea de manera conjunta. En el segundo caso, estamos favoreciendo la emergencia de estos procesos, lo que tampoco quiere decir que realmente se den, pues si nos situamos en una perspectiva constructivista, no hay una relación directa entre lo que los maestros dicen o proponen y la manera en que lo proponen, con lo que los alumnos hacen o interpretan de estas propuestas.

No obstante, algunos autores (Solomon y Globerson, 1989, citados por Colomina y Onrubia, 2001) señalan que cuando las pautas son excesivas, es posible que los alumnos vean limitadas sus posibilidades de exploración, discusión y elaboración conjunta. Volveremos sobre estos aspectos en el próximo apartado; por ahora, solo señalaremos que las instrucciones son orientaciones para la acción y que siempre deben ajustarse a las necesidades de los alumnos a los que se dirige la actividad.

4.3. La actuación docente

Como se puede desprender de buena parte de lo que se ha ido diciendo hasta ahora, la actuación docente es clave para que emerjan los procesos de aprendizaje entre iguales. Desde una perspectiva socio-constructivista como la que se asume en este trabajo, el aprendizaje cooperativo no supone reducir o eliminar la presencia del docente en el proceso de aprendizaje de los alumnos, sino más bien transformarla. Para Dillenbourg (1999), el maestro o profesor se transforma en un «facilitador» o «tutor» porque el objetivo de su intervención no es proporcionar la respuesta correcta o decir a los componentes del equipo quién de ellos tiene la razón, sino más bien reorientar el trabajo del equipo conduciéndolo en una dirección más productiva o asegurando que ninguno de los miembros queda fuera de la interacción.

Podemos identificar, como mínimo, tres niveles en los que los docentes pueden intervenir para incrementar la probabilidad de interacciones constructivas en la interacción entre iguales:

a) Un primer nivel haría referencia a preparar las condiciones para el trabajo en equipo. Esta preparación inicial supone, en primer lugar, crear las condiciones para que los alumnos quieran trabajar en equipo, estén interesados (disposición favorable), y en segundo lugar, configurar los equipos, tomando decisiones sobre su composición y su duración (criterios de heterogeneidad y de estabilidad). Sin embargo, no es suficiente con esto: se hace necesario diseñar propuestas didácticas con «carácter cooperativo», que promuevan la construcción significativa y con sentido del conocimiento por parte de los alumnos, tanto individualmente como en equipo; y en las que se asegure al máximo la participación equitativa de todos los componentes del equipo y su interacción simultánea. Los alumnos tienen que encontrar sentido a la tarea para cooperar para aprender, y tienen que saber cómo deben actuar para cooperar (aprender a cooperar). El diseño de la propuesta didáctica tiene que recoger estos dos aspectos y transformarlos en orientaciones para los alumnos.

b) Un segundo nivel quedaría vinculado a la puesta en marcha del proceso de enseñanza/aprendizaje. El docente tiene que poder intervenir ayudando a los alumnos a autorregularse mientras aprenden conjuntamente. Se trataría de actuaciones variables en su forma e intensidad, en función de cuáles sean las necesidades de apoyo que expresan o se detectan en los equipos, dirigidas a favorecer su productividad y/o

asegurar la participación de todos sus componentes, como ha quedado dicho anteriormente. Colomina y Onrubia (2001) señalan que en muchos casos se trata de intervenciones puntuales y orientativas, que tienen como finalidad principal modelizar maneras de trabajar en equipo como, por ejemplo, decidir cómo ponerse de acuerdo ante dos respuestas posibles a un mismo problema, y que suponen enseñar a los alumnos de manera explícita estrategias y habilidades de regulación y autorregulación que permitirán al equipo abordar mejor el problema, reducir el conflicto y progresar en su proceso aprendizaje.

c) El tercer nivel que tiene que ver con la atención del profesorado quedaría vinculado a los procesos de evaluación. El diseño de tareas de evaluación útiles para evaluar lo que se ha aprendido y la manera como se ha hecho, pero también para evaluar el grado en el que el equipo ha trabajado de manera cooperativa. Las tareas de evaluación tienen que incorporar a los alumnos en procesos de autoevaluación y coevaluación para incrementar su responsabilidad y compromiso con el proceso de aprendizaje.

La evaluación, como sabemos, no supone solo evaluar resultados sino también procesos. En el caso del trabajo en equipo, esta evaluación de proceso es esencial para que el profesor pueda adaptar la enseñanza a las necesidades de apoyo que expresan los diferentes equipos y el grupo clase: se trata de poder observar directamente y de manera sistemática, e intervenir solo si es necesario. Aun así, la observación continuada permitirá al docente hacer cambios sobre sus intenciones educativas iniciales para ajustarse a las necesidades que van surgiendo durante el proceso como, por ejemplo, darse cuenta de dificultades que son compartidas por todos los equipos, o plantear temáticas inicialmente no pensadas, pero que han despertado el interés en alguno de los equipos. De este modo, obtiene más indicadores sobre cuáles son los intereses y las motivaciones de sus alumnos y puede incorporarlos al diseño de futuras propuestas didácticas.

Igualmente, interesarse por lo que hacen los equipos y por la manera en que lo hacen no solo tiene que ser útil para resolver problemas de «contenido», sino también para darles confianza y seguridad, capacitándolos para seguir explorando y profundizando en lo que están aprendiendo. Hay que felicitar también durante el proceso de aprendizaje sus progresos, y valorar positivamente sus aportaciones cuando realmente lo son.

5. Una propuesta para llevar al aula el aprendizaje cooperativo: el programa Cooperar para aprender / aprender a cooperar

Una vez analizadas las ventajas de estructurar la actividad del aula de manera cooperativa, presentaremos una propuesta para implementar el aprendizaje cooperativo en el aula. Se trata del programa Cooperar para aprender / aprender a cooperar (programa CA/AC). El programa nace como resultado de un proceso de investigación llevado a cabo por el Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD) de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña, orientado a la mejora de la práctica educativa.[5] El objetivo del programa es proporcionar herramientas y recursos al profesorado de los centros para que puedan enseñar a los alumnos a aprender de manera cooperativa, y lo hace a través de una propuesta estructurada de formación-asesoramiento.[6] El punto de mira del programa es dar una respuesta educativa lo más ajustada posible a la diversidad del alumnado presente en el aula y favorecer, en consecuencia, los procesos de inclusión. Los autores señalan lo que ellos denominan puntales básicos de un dispositivo pedagógico complejo que permite aprender juntos a alumnos diferentes. Identifican tres (Pujolàs, 2008, p. 87-88):

a) La personalización de la enseñanza: consistente en proporcionar las ayudas necesarias que requiere cada alumno para continuar aprendiendo. Se trata de una serie de recursos y estrategias relacionados con la programación multinivel o programación múltiple, que consiste en diversificar las formas de comunicar los conocimientos y presentar las actividades; de apoyar su desarrollo; diversificar las maneras de evaluar, los materiales que hay que consultar, las formas de agrupamiento, los espacios de aprendizaje, etc. para que se ajusten a las múltiples formas de ser y aprender de los alumnos de un mismo grupo clase.

b) La autonomía de los alumnos: actuaciones dirigidas a promover la actividad y responsabilidad de los alumnos en su proceso de apren-

5. Se puede consultar la web cife-ei-caac.com para obtener más información.

6. Dados los objetivos del capítulo y de la asignatura en general, no se entrará a describir el proceso de formación y asesoramiento para la construcción de estructuras cooperativas en el aula. Si queréis, podéis consultar Pujolàs y Lago (2007).

dizaje (estrategias de autorregulación). Cuanto más autónomos sean los alumnos, más pueden los profesores reorientar su práctica docente y focalizar sus actuaciones en ayudar a los alumnos con menos autonomía. Esto no significa, sin embargo, que los alumnos con más autonomía no necesiten de la intervención de «sus maestros», pero la cantidad y calidad de las ayudas sí será –y tiene que ser– diferenciada (personalización de la enseñanza).

c) La estructuración cooperativa del aprendizaje: orientada a repensar el aula de modo que el profesor no sea el único capaz de enseñar, sino que también los alumnos, organizados en pequeños grupos, tengan atribuida esta capacidad y se ayuden mutuamente a aprender. Distribuir la «capacidad de enseñar» entre todos los participantes del aula permite relaciones más simétricas entre profesores y alumnos e incrementa el sentimiento de competencia y confianza hacia uno mismo y los demás.

La estructura cooperativa del aprendizaje favorece tanto la personalización de la enseñanza, como la autonomía del alumnado, y permite integrar estas tres estrategias: cooperación, personalización y autonomía. El programa CA/AC es pues, esencialmente y en origen, una propuesta para la inclusión (Pujolàs, 2008).

A propuesta del autor, el programa se organiza en tres ámbitos de intervención estrechamente interrelacionados:

Ámbito A: la cohesión de grupo y generar un clima positivo para aprender son los objetivos de este ámbito de intervención. Contiene actuaciones (dinámicas de grupo, juegos cooperativos y otras actividades) dirigidas al grupo clase con la finalidad de generar una corriente afectiva y de predisposición favorable a la ayuda mutua, sin las cuales los alumnos difícilmente entenderán por qué se les propone el trabajo en equipo.[7]

Ámbito B: el trabajo en equipo como recurso para enseñar. El objetivo es que los alumnos sepan cómo deben ayudarse mutuamente a aprender. Contiene una serie de estructuras cooperativas de la actividad, orientadas a que el profesorado las utilice como recurso para enseñar.

Ámbito C: el trabajo en equipo como contenido para enseñar. Además de un recurso para enseñar, el trabajo en equipo es un contenido que hay que aprender y, por lo tanto, enseñar de manera explícita, planificada y

7. Lo que se ha leído, remite a los conceptos de sentido y disponibilidad para aprender significativamente que se han ido desarrollando a lo largo de este trabajo.

sistemática por parte del profesorado de los centros. El programa propone un conjunto de actuaciones y recursos encaminados a enseñar a los alumnos a trabajar en equipo sin dejar de usar el trabajo en equipo como recurso para enseñar.

Para introducir de manera progresiva el aprendizaje cooperativo en el aula, se tiene que intervenir sobre estos tres ámbitos de manera sucesiva pero finalmente se acaban trabajando de manera prácticamente simultánea, pues son niveles interdependientes que no pueden funcionar el uno sin el otro; se necesitan mutuamente para lograr el objetivo de aprender de manera cooperativa dentro del aula. Vamos a ver con más detalle en qué consisten las propuestas de trabajo para cada ámbito de actuación.

5.1. Ámbito A. La cohesión de grupo y el clima de aula

Algunos autores (Fabra, 1992) señalan que no se aprende a estar en grupo por intuición, y tampoco parece que interactuar de manera eficaz con las otras personas sea una característica intrínseca a los seres humanos: a veces, más bien, lo contrario (Echeita, 1995). Por tanto, antes de introducir el aprendizaje cooperativo, es necesario ayudar a los alumnos a construir una conciencia de grupo e ir creando, poco a poco, un clima afectivo y de confianza entre ellos, favorable a la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad.

El clima o ambiente de la clase está supeditado a tres factores (Marchena, 2005): los docentes y las formas en que estos se relacionan con sus alumnos, así como las estrategias que usan para superar los problemas que surgen en el aula; las interacciones entre iguales; y la disponibilidad del alumnado hacia el aprendizaje. La conciencia de grupo, a su vez, deriva del hecho de que los miembros del grupo compartan un conjunto de objetivos, valores y creencias comunes que les da identidad y que en cierta forma, también, los diferencia del resto de los grupos. Ambos aspectos están interrelacionados.

Para ayudar a lograr estos entornos favorables al aprendizaje cooperativo, el programa propone el uso de dinámicas de grupo, juegos cooperativos y de otras actividades. Las horas de tutoría, las asambleas, los saludos iniciales por las mañanas o bien las despedidas por las tardes, o las situaciones que necesitan de un espacio de reflexión a raíz de algún conflicto o

acontecimiento especial, pueden ser espacios privilegiados para intervenir en este nivel. Aun así, estas actuaciones son necesarias tanto si el grupo se conoce como si es un grupo de nueva formación; por ejemplo, al principio de un nuevo curso académico. Los grupos tienden al cambio al igual que lo hacen las personas que los configuran, a pesar de su estabilidad.

Precisamente por esta visión dinámica de lo que es un grupo, cualquier propuesta en este ámbito tiene que partir de una valoración inicial del grado de cohesión y clima de aula. Solo desde esta valoración inicial es posible planificar de manera reflexionada y sistemática las actuaciones necesarias para crear las condiciones favorables para el trabajo en equipo. Pujolàs y Lago (2011) proponen cinco dimensiones para analizar el grado de cohesión del grupo:

1) La participación de todos los miembros del grupo en la toma consensuada de decisiones.

2) El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre los alumnos del grupo.

3) El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado corriente y el alumnado con alguna discapacidad o de origen cultural diferente.

4) La predisposición al trabajo en equipo o la consideración de este como algo importante en la sociedad actual y más eficaz que el trabajo individual.

5) La disposición hacia la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto a las diferencias y la convivencia.

Durante el proceso de formación/asesoramiento, de acuerdo con los autores, cada centro tendrá que decidir cuál de estas dimensiones es prioritaria y diseñar su propuesta de mejora.

En el cuadro 2, se propone un ejemplo de actuación para cada una de estas dimensiones.

Tabla 10. Propuestas para trabajar el ámbito A (Pujolàs y Lago, 2011).

D1. El grupo nominal

Esta dinámica, adaptada de Fabra (1992), sirve para obtener informaciones, puntos de vista o ideas de los alumnos a partir de un tema o problema determinado. Se lleva a cabo de una manera estructurada, de manera que facilite la participación de todo el alumnado.

- Por equipos, los estudiantes hacen propuestas sobre la cuestión que se está debatiendo en el grupo clase (por ejemplo: las normas de funcionamiento del grupo). Cada miembro del equipo tiene que hacer, al menos, una propuesta que el resto ha de validar.
- Cada equipo hace en una primera ronda la propuesta de una norma, que se apunta en la pizarra. Si una norma ya está dicha por otro equipo, se la saltan y tendrán que esperar a una segunda ronda. Se hacen tantas rondas como sea necesario, hasta que todos los equipos hayan dicho todas las normas que habían pensado de manera conjunta.
- Por equipos, «puntúan» con un 1 la norma que consideran más importante; con un 2, la que viene a continuación; con un 3, la tercera y así sucesivamente hasta que quedan todas puntuadas.
- Se suman las puntuaciones de cada norma. De este modo, se pueden saber cuáles son las normas mejor valoradas por el grupo clase; y las que hayan obtenido menor puntuación entre todos los participantes.
- Finalmente se comentan, discuten o sintetizan los resultados obtenidos.

D2. La maleta

- El maestro o la maestra, un día, lleva una maleta a clase y, ante todos los estudiantes, saca tres o cuatro objetos, que representen alguna faceta de su personalidad: aficiones, habilidades, defectos, manías, etc. Por ejemplo, unas botas de montaña, porque le gusta mucho el excursionismo y siempre que puede intenta hacer una salida; una novela negra que le gusta especialmente; una fotografía del último lugar al que viajó, porque le gustan los países exóticos; etc.
- De vez en cuando, invita a un alumno o a una alumna para que haga lo mismo: lleva tres objetos especialmente importantes para él, los enseña a sus compañeros y compañeras y les explica por qué le resultan tan importantes. Los otros le pueden ir haciendo preguntas sobre estos objetos o elementos. Se tienen que poner de manifiesto las opiniones, valoraciones, encuentros y diferencias entre todos los niños y niñas del aula.
- De este modo, todos los niños y niñas acaban llevando, un día u otro, la maleta llena de sus objetos preferidos.
- No solo pueden llevarse objetos en la maleta; también fotografías, escritos, CD, etc. Las presentaciones se pueden documentar y que pasen a formar parte de un libro de presentación del grupo clase que vaya de una familia a otra, de forma que esto da a conocer el grupo fuera del aula, al entorno familiar.

D3. Comisión de apoyo

Se trata de construir una red de apoyo entre compañeros, especialmente útil cuando en el aula hay alumnos con más barreras para la participación y el aprendizaje. Mediante esta actividad, se pretende que todos los alumnos –también los que se encuentran con más dificultades– piensen en cómo pueden incluir a sus compañeros.

- Se constituye una comisión, dentro del grupo clase, formada por algunos estudiantes, que se van turnando, de manera que, a la larga, todos forman parte en algún momento de esta comisión.
- Esta comisión se reúne con el tutor o la tutora, de una manera regular (por ejemplo, una vez al mes), o siempre que algún acontecimiento ocurrido lo aconseje.
- Su función es pensar qué pueden hacer (adaptar actividades, organizar acompañamientos, pensar maneras adecuadas o alternativas para comunicarse, animar, etc.) para acoger y mejorar el bienestar de todos los alumnos y no dejar fuera a nadie.

D4. El equipo de Manuel

- A partir del caso de Manuel (un chico a quien no le gustaba trabajar en equipo, en la escuela, por una serie de razones que se explican en el caso), se pide que cada niño o niña, individualmente, piense qué ventajas tiene, a pesar de la historia de Manuel, el trabajo en equipo.
- Después se forman equipos de cuatro o cinco, ponen en común las ventajas que cada cual había apuntado y añaden a su lista alguna ventaja que ha dicho algún compañero y que ellos no habían considerado previamente.
- A continuación, los diferentes equipos ponen en común las ventajas que ha encontrado cada equipo, y todavía pueden añadir a su lista alguna ventaja que un equipo ha encontrado y el suyo, no.
- Si comparan la primera lista con la tercera, verán que entre todos han sido capaces de encontrar más ventajas (o más matices) que no habían encontrado individualmente. Y si no lo habían apuntado antes, pueden añadir esta última ventaja a su lista: el trabajo en equipo genera más ideas que el trabajo individual.

D5. Mundo de colores

Esta es una dinámica que permite reflexionar sobre la composición de los equipos siguiendo criterios de homogeneidad y heterogeneidad, y sobre cómo nos sentimos cuando alguien no nos quiere y nos quedamos solos (gestión de los conflictos y las emociones).

- Cada participante se pone de espaldas a una pared, cierra los ojos y permanece en silencio.
  A cada uno se le pondrá una pegatina de color en la frente, de manera que no pueda ver qué color le ha tocado. A un participante no se le pone ninguna pegatina o se le pone una completamente distinta, que solo lleva él.
- A continuación, ya pueden abrir los ojos y se les dice que tienen dos minutos para agruparse. Mientras buscan con quién agruparse no pueden decir nada, se tienen que mantener en silencio.
- El tutor, o alguno de los participantes, observa cómo lo hacen: quién conduce a los participantes a sus diferentes grupos tomándolos y llevándolos, quién se deja llevar, quiénes son los primeros que empiezan a llevar a los demás... Y qué pasa con quien tiene la pegatina diferente.
- Después hablan sobre lo que les ha pasado, cómo lo han hecho, cómo se han sentido, etc.

5.2. Ámbito B. El trabajo en equipo como recurso

Como se ha dicho, suponen un segundo paso para incorporar el aprendizaje cooperativo en el aula. Las actuaciones propias de este nivel tienen que servir para que los alumnos tengan pequeñas experiencias positivas, reales, de trabajo en equipo. Si las experiencias son positivas, los mismos alumnos pedirán trabajar más a menudo de este modo. La herramienta que se propone para lograr este objetivo son las estructuras de la actividad cooperativas, puesto que «organizan» la participación equitativa de todos los miembros de un equipo, y la interacción simultánea entre ellos cuando trabajan en equipo.

Una estructura cooperativa de la actividad corresponde a una determinada forma de organizar las sucesivas operaciones que los alumnos tienen que seguir para llevar a cabo una determinada actividad o tarea para asegurar lo que Kagan (1999) denomina participación equitativa e interacción simultánea. El autor contrapone el modelo de Johnson y Johnson (2014, Aprender juntos) a su modelo de estructuras cooperativas. Los dos modelos coinciden en atribuir a la interdependencia positiva y a la responsabilidad individual un papel clave en el aprendizaje cooperativo, pero mientras que los hermanos Johnson insisten en la interacción frente a frente, Kagan desarrolla este principio introduciendo dos elementos nuevos: la participación equitativa y la interacción simultánea. Estos, más los dos principios anteriores, confirman la propuesta del autor sobre los elementos esenciales de un equipo cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual, participación equitativa e interacción simultánea.

La participación equitativa supone que todos los miembros del equipo, por medio de la estructura, tienen las mismas posibilidades de participar de la actividad. No es el grupo el que decide quién puede y quién no puede participar. Si el profesor lo considera adecuado para los objetivos didácticos que se propone, también puede, usando la estructura, ordenar la participación de los componentes del grupo, decidiendo, por ejemplo, quién puede hacer qué y con quién, respecto a la tarea. Por ejemplo:

El profesor puede proponer a los estudiantes que para trabajar sobre los problemas de matemáticas, los alumnos utilicen la estructura denominada Lápices al centro. De acuerdo con esta estructura, cada estudiante se ocupará de un problema en una primera ronda:

a) Tiene que leer en voz alta el enunciado del problema y pensar cómo solucionarlo.

b) A continuación, pide la opinión de los compañeros siguiendo un orden determinado (el sentido de las agujas del reloj, por ejemplo). Tienen que asegurarse de que todos y cada uno de los compañeros aportan su parecer sobre la solución que se ha dado inicialmente del problema.

c) A partir de las diferentes respuestas o comentarios, hay que decidir entre todos la respuesta más adecuada –que no tiene por qué coincidir con la respuesta propuesta por el alumno encargado de resolver el problema inicialmente.

d) Comprobar que todos los componentes del equipo entienden esta respuesta y pasar cada cual a solucionar el problema tal y como se ha acordado, en su libreta (o soporte).

e) Finalmente, comprueban que todos lo han hecho correctamente y como se había acordado.

Los profesores pueden, si quieren, determinar qué problema tiene que hacer cada alumno, gestionando su dificultad y proponiendo retos diferentes a los diferentes componentes del equipo, o puede dejar que sea el grupo quien haga esta distribución. Mientras el estudiante lee el problema en voz alta, propone su solución inicial, discuten y llegan a una respuesta consensuada, los lápices, bolígrafos o el recurso que se utilice para «escribir» (ordenador, pegatinas, fotografías, etc.) tienen que quedar en medio de la mesa, señalando que solo se puede escuchar o hablar, pero no escribir. En el momento en que se toman los lápices y se escribe, ya no se puede hablar, solo escribir. No pueden volver a hablar hasta que no acaban todos y se puede pasar a la revisión de lo que se ha hecho.

Cada miembro del equipo ha de tener la oportunidad de iniciar una ronda de problemas. De este modo, se asegura que todos los componentes del equipo tienen la oportunidad de dar su respuesta sin que previamente lo haya hecho ningún otro compañero.

Respecto a la interacción simultánea, Kagan (citado por Pujolàs, 2008, p. 231) la define como el porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos en su aprendizaje en un momento dado, de modo que en un equipo de cuatro miembros siempre habrá más interacción que en un equipo de tres o cinco. En un equipo impar, es mucho más probable que en un momento dado un alumno no interaccione con el resto. Esta es una

razón de peso para que los alumnos sean de cuatro miembros y no de más, y se asegure, al menos, la discusión dos a dos.

En el ejemplo anterior, la interacción simultánea se tiene que garantizar en los momentos en que se discute la respuesta del alumno encargado del problema, evitando la precipitación y las respuestas improvisadas y poco reflexionadas. Se tiene que fomentar el diálogo, la discusión y el consenso. Se puede acabar haciendo lo que propone uno de los componentes del equipo, siempre y cuando, previamente, hayan opinado y hayan tenido la oportunidad, todos, de dar su punto de vista. Los mismos compañeros deben estimular la participación de todos los componentes del equipo.

Las estructuras cooperativas pueden ser simples o complejas.[8] Las estructuras simples se pueden llevar a cabo en una sesión de clase (son de corta duración), son fáciles de aplicar y de aprender. Tienen carácter polivalente, en el sentido de que pueden usarse por distintas finalidades en diferentes momentos de una unidad didáctica: antes del inicio de la unidad para conocer, por ejemplo, el tema sobre el que quieren trabajar los alumnos; al inicio de la unidad didáctica para conocer qué saben sobre este tema; durante el desarrollo de la unidad para poner en común y discutir aquello que han leído o han visto; y al final de la unidad, para plantear las dudas pendientes. Las estructuras no tienen contenido, se usan como medio para trabajar este contenido y son útiles para cualquier área del currículo: una estructura como la que más arriba hemos planteado (lápices al centro), cuando se aplica en el área de matemáticas, se transforma en una actividad de matemáticas y cuando se aplica en el área de conocimiento del medio, en una actividad de conocimiento del medio.

Respecto a las estructuras complejas, se tienen que aplicar a lo largo de varias sesiones de clase. Son más complejas que las anteriores, lo que hace que hablemos de técnicas cooperativas. Al igual que las estructuras simples, en sí mismas no tienen contenido, lo que hace que aplicadas a un área de conocimiento ayuden a configurar una macroactividad. Un ejemplo sería el rompecabezas (jigsaw), ideada originalmente por Aronson en 1978. Esta técnica intenta crear una situación extrema de interdependencia positiva, generando las condiciones para que el trabajo de cada

8. No es el objetivo de este trabajo presentar el abanico de estructuras simples y complejas que se pueden utilizar para aprender de manera cooperativa. Se puede consultar el trabajo de Pujolàs (2008) o Pujolàs y Lago (2007) al respecto.

componente del equipo sea absolutamente necesario para completar la tarea (interdependencia positiva de recursos).

- A cada equipo base se le asigna el mismo tema o conjunto de contenidos.
- Se fracciona el contenido en diferentes partes o aspectos, tantas como miembros tenga el equipo. Cada uno de los miembros del equipo se responsabilizará solo de una parte o fragmento del contenido. La parte asignada puede atribuirse al estudiante por azar, o bien puede tener en cuenta sus competencias o sus intereses y motivaciones.
- Una vez definido lo que le corresponde a cada cual, los alumnos reciben material específico o bien lo tienen que buscar, para preparar la parte que les corresponde. El maestro puede también gestionar la variedad y dificultad del material con el que puede trabajar cada alumno, ajustándolo a la diversidad del aula.
- Se forma un grupo de expertos con los estudiantes de los otros equipos que han tenido que preparar el mismo subtema. El objetivo del grupo de expertos es intercambiar información, profundizar sobre las ideas clave, resolver dudas, elaborar algún producto parcial, etc.
- A continuación, cada experto vuelve a su equipo base y se responsabiliza de explicar a sus compañeros qué sabe o ha hecho sobre el tema en el que se ha convertido en experto.
- Todos los miembros del equipo tienen que poder demostrar posteriormente que dominan el tema en su globalidad, más allá de la parte que cada cual ha preparado individualmente y con su grupo de expertos.

5.3. Ámbito C. El aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar

Aprender a trabajar en equipo no finaliza en el momento en que los maestros usan las estructuras cooperativas para que los alumnos aprendan cooperando, sino que hace falta un nuevo nivel de profundización que implica enseñar de manera sistemática y planificada las habilidades para trabajar en equipo. Desde la perspectiva del programa CA/AC, enseñar a trabajar en equipo supone actuar en tres niveles: a) enseñarles a identificar con claridad los objetivos que como equipo se pueden proponer;

b) ayudarles a organizarse como equipo para acceder a sus objetivos; y finalmente, c) ayudarles a autorregularse, identificando aquello que hacen bien y aquello que deberían mejorar, y poner los medios para lograr estas mejoras ayudándolos a identificar y practicar las habilidades sociales necesarias para cooperar en grupos reducidos.

El paso del ámbito B al ámbito C se produce de manera prácticamente natural: los alumnos, a medida que incrementan el trabajo en equipo, van identificado necesidades que tienen que ver con cómo mejorar su organización y funcionamiento como equipo. Por ejemplo: intentar no gritar cuando se habla en voz alta, escucharnos unos a otros, no enfadarnos cuando algún compañero o compañera no está de acuerdo con nuestra aportación, repartir responsabilidades, saber cómo solicitar ayuda y saber cómo se tiene que dar, evitar imponer el propio punto de vista, tener paciencia hasta que todo el mundo acabe de hablar, etc. Fruto de estas «disfunciones» o necesidades identificadas por los diferentes equipos con la ayuda del docente, se van identificando unas normas de funcionamiento que regulan el comportamiento colectivo de todos los miembros del equipo (normas para el trabajo en equipo). De vez en cuando, habrá que dedicar un tiempo para revisar hasta qué punto se cumplen y si hay que reforzarlas o modificarlas. Para cumplir con las normas, hay que enseñar las habilidades sociales subyacentes.

Estas habilidades sociales, subyacentes al trabajo en equipo, no se enseñan, según los autores, por temas, sino mediante sucesivas planificaciones de los equipos. Los planes del equipo son los instrumentos que propone el programa para trabajar el ámbito C.

> «Un plan de equipo es una declaración de intenciones que cada equipo se propone para un periodo de tiempo determinado, y en el mismo hacen constar el cargo o rol que ejercerá cada uno de ellos, los objetivos que se plantean tener en cuenta de una manera especial y los compromisos personales (relacionados con alguna habilidad social que tienen que perfeccionar) que cada uno contrae para el bien del equipo.» Pujolàs y Lago (2007, p. 373).

En el plan del equipo, los alumnos definen los objetivos que persiguen y, tratándose de equipos cooperativos, hay dos de obligado cumplimiento: progresar todos en el aprendizaje y ayudarse a aprender. El resto de los objetivos los irán definiendo en función del momento en que se encuentre

el equipo; por ejemplo, intentar discutir más y no aceptar tan fácilmente las ideas de los compañeros (interdependencia positiva de finalidades).

Una segunda toma de decisiones del equipo son los roles que asumirá cada cual (interdependencia positiva de roles). Dentro del equipo, cada participante tiene que asumir responsabilidades diferenciadas, claramente definidas, que ayuden al grupo a ser más efectivo: coordinador, responsable del material, animador, portavoz, etc. Asimismo, se hace necesaria una distribución de tareas para asegurar que todos participen y que se consigue el producto final (un mural, editar un vídeo, elaborar una receta, construir una maqueta, etc.). Se trata de la interdependencia positiva de tareas.

La tercera decisión remite a los compromisos personales. Se pide a cada participante una reflexión sobre cómo puede contribuir a mejorar el funcionamiento del equipo. Los compañeros y el mismo profesor lo pueden ayudar en esta reflexión personal. Por medio de los compromisos personales, se pretende avanzar en el aprendizaje de las habilidades sociales que requiere el trabajo en equipos reducidos e incrementar la conciencia de equipo: «todos somos necesarios para que el equipo funcione, y todos podemos mejorar para mejorar el funcionamiento y los resultados de nuestro equipo» (interdependencia positiva de identidad).

Para reforzar la identidad del equipo, se pueden usar otros recursos como poner un nombre al equipo que les sea significativo, diseñar un logotipo que sirva para ilustrarlo o guardar sus proyectos y sus producciones como equipo en un cuaderno del equipo. El cuaderno del equipo recoge la «historia» del equipo.

Aun así, para que los planes de equipo tengan sentido y ayuden realmente a los alumnos a avanzar en su funcionamiento como equipo, es necesaria una cierta permanencia temporal y estabilidad grupal, que permita trabar afectos y relaciones y alcanzar sus intenciones (de un mes a un trimestre).

Una vez acabado el tiempo de vigencia de un plan del equipo, hay que evaluarlo, revisar el cumplimiento de lo que previamente entre todos habían decidido como equipo. La revisión implica evaluar el grado de logro de los objetivos, de los cargos y de los compromisos personales. Para materializarlo, los equipos cuentan con la ayuda del profesor y con rúbricas que permiten la autoevaluación y la coevaluación de los aspectos mencionados. No solo se propone evaluar lo que se ha planificado previamente, sino que, a partir de esta evaluación, se propone a los equipos elaborar un nuevo plan de equipo que permita, por un lado, consolidar

aquello que como equipo se está haciendo bien –como por ejemplo, «ayudarnos los unos a los otros»– y, por otro, mejorar aquello que no se está haciendo tan bien y que es objeto de mejora –por ejemplo, «dirigirnos a los compañeros con más respeto».

Los autores afirman por este motivo que el aprendizaje del contenido «trabajo en equipo» no tiene un plazo establecido, sino que:

> «Se trata de un procedimiento que cada día podemos aprender mejor, de unas habilidades sociales cuyo dominio es progresivo y en cierto modo ilimitado.» Pujolàs y Lago (2007, p. 371).

Aun así, además de la dimensión grupal de la evaluación del trabajo en equipo en los equipos base, el programa propone una dimensión individual de la evaluación: cada alumno tiene que poder demostrar hasta qué punto ha aprendido las habilidades, actitudes y valores asociados al trabajo en equipo que se enseñan en el ámbito C. No todos los alumnos desarrollan de igual manera estas competencias, y hay que evaluarlos en consecuencia. Se trata nuevamente de un proceso de autoevaluación, pero también de coevaluación. En el programa, se toman en consideración tres criterios de evaluación (Pujolàs y Lago, 2011):

a) Contribución del estudiante al logro de los objetivos del equipo.

b) Responsabilidad del estudiante en el ejercicio de las funciones propias del cargo o de los cargos que ha ejercido.

c) Responsabilidad del estudiante en el cumplimiento de los compromisos personales contraídos.

Hay que señalar que el programa propone evaluar la competencia trabajar en equipo, pero en ningún caso se hace una propuesta de cómo evaluar los contenidos que se aprenden por medio del trabajo en equipo o de los productos que se elaboran mediante el trabajo en equipo que responden a otros criterios o propuestas de evaluación.

Para cerrar con el ámbito C, desde el programa se plantea también la posibilidad de elaborar planes del grupo clase que, en la misma línea que el plan del equipo, determinan qué objetivo u objetivos se propone el grupo clase para un trimestre concreto, qué equipo se encargará de una determinada tarea común dentro de este periodo temporal y, finalmente, qué compromiso tomará cada equipo para el buen funcionamiento de todo el grupo clase. Al igual que el plan del equipo, los planes de grupo son

objeto de evaluación al final del trimestre y, como resultado, desembocan en un nuevo plan de grupo.

Hasta aquí hemos explicado algunos conceptos e ideas fundamentales en torno al aprendizaje cooperativo; hemos identificado algunos de los procesos interpsicológicos subyacentes a la interacción entre alumnos responsables del aprendizaje entre iguales; y, finalmente, hemos presentado una propuesta para la implementación de estructuras cooperativas de la actividad en los centros. La complejidad del aprendizaje cooperativo se ha hecho evidente, y conviene retomar la idea de su sentido: el aprendizaje cooperativo tiene sentido cuando se sitúa en un marco más amplio de innovación y mejora de la práctica educativa que tenga como finalidad una estrategia de atención a la diversidad con carácter inclusivo.

Bibliografía

Bearison, D. J., Magzamen, S., y Filardo, E. (1986). Socio-cognitive conflict and cognitive growth in young children. Merrill Palmer Quarterly, 32, 51-7.

Braudit, A. (2009). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.

Brown, A. L. y Palinscar, A. S. (1989). Guided, co-operative learning and individual knowledge acquisition. En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Buchs, C., Damon, C., Mugny, G., y Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage: régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie,* 163, 105-123.

Carugati, F., De Paolis, P., y Mugny, G. (1981). Conflit de centrations et relationnelles, III: regulations cognitives et relationelles du conflit sociocognitif. *Bulletin de Psychologie,* 352, 843-852.

Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.

Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 387-413). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. y Martí, E. (2001). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 67-88). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicologia de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza Editorial.

Colomina, R. y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 415-435). Madrid: Alianza.

Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.

Damon, W y Phelps, E. (1989). Critical disctintions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research,* 13, 9-19.

Dillenburg, P. (1999). What do you mean by «collaborative learning»? En P. Dillenbourg (Ed). *Collaborative-learning: Cognitive and Computational* Approaches (1-15). Elsevie.

Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En M. A. Pablo Fernández, *La interacción social en contextos educativos* (pp. 167-186). Madrid: Siglo XXI.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.

Fabra, M. L. (1992). El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas. *Aula de Innovación Educativa*, 9, 5-12.

Fernández Berrocal, P. y Melero, A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: S. XXI.

Forman, E. (1992). Discourse, intersubjectivity, and the development of peer collaboration: a vygotskian aproach. En L. T. Winegar y J. Valsiner (Eds.). *Children's within social context. Vol. 2. Research and methodology* (pp. 143-160). Hillsdale, NJ: LEA.

Forman, E. y Mcphail, J. (1993). Vygotskian perspective on children's collavorative problem-solving activities. En E. Forman, N. Mininck y C. Stone (Comps.). *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development* (pp. 213-229). Oxford: Oxford University Press.

Franca, V., Kerr, M., Reitz, A., y Lambert, D. (1990). Peer tutoring amung behaviorally disordored students: Academic and social benefits to tutor and tutee. *Education and Treatment of Children,* 2 (13), 109-128.

Blanch, S., Corcellles, M., Duran, D., Dekhinet, R., y Topping, K. (2014). La escritura y corrección de textos en una tutoría entre iguales, recíproca y virtual, para la mejora del inglés y el español. *Revista de Educación,* 363, 309-333.

Green, J. L. (1983). Research on teaching as a linguistic process: a state of the art. *Review of Research in Education,* 10, 151-152.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.

Johnson, D. y Johnson, R. (2009). Energizing learning: the instructional power of conflict. *Educational Research,* 1 (38), 37-5.

Johnson, D. y Johnson, R. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de psicología,* 30 (3), 841-851.

Johnson, D., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis. *Psycyhological Bulletin,* 89, 47-62.

Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Paidós.

Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula.* Málaga: Aljibe.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento.* Barcelona: Paidós.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos.* Barcelona: Paidós.

Mercer, N., Wegerif, R., y Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in classroom. *British Educational Research Journal,* 25, 95-111.

Onrubia, J. (1996). Mediación y construcción de significados en la interacción profesor/alumnos y en la interacción entre alumnos. En A. Barca, J. A. González Pienda, R. González Cabanach y J. Escoriza (Eds.), *Psicología de la instrucción, Vol. 3: Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar* (pp. 21-43). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros.* Madrid: Aprendizaje/Visor.

Pons, R. M., Prieto, M. D., Lomeli, C., Bermejo, M. R., y Bulut, S. (2014). Coperative learning in mathematics: a study on the effects of the parameter of equality on academic performance. *Anales de psicología,* 30 (3), 832-840.

Pujolàs, P. (2007). Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Vic: Eumo Editorial.

Pujolàs, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo.* Barcelona: Graó.

Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. B. C. (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 349-391). Barcelona: Graó.

Pujolàs, P. y Lago, J. R. (Coords.) (2011). *El programa CA/AC (Cooperar per aprendre/Aprendre a cooperar) per a ensenyar a aprendre en equip.* Documento interno no publicado.

Remesal, A. y Colomina, R. (2013). Social presence in online small collaborative group work: a socioconstructivist account. *Computers and Education,* 60, 357-367

Rodriguez, L. M., Fernández, R., y Escudero, T. (2002). Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos. *Infancia y Aprendizaje,* 25 (3), 277-297.

Roseth, C., Johnson, D., y Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peerrelationships: The effects of cooperative, competitive, and individualisic goal structures. *Psychological Bulletin* (134), 223-246.

Segués, M. T. (2011). *Interacció entre iguals i formes d'organitzacio de l'activitat conjunta.* Tesis doctoral no publicada.

Tudge, J. y Rogoff, B. (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vigotskiana. En P. Fernández Berrocal y M. A. Melero, *La interacción social en contextos educativos* (pp. 99-133). Madrid: Siglo XXI.

Tudge, J., Winterhoff, P., y Hogan, D. (1996). The cognitive consequences of colaborative problem solving with and without feedback. *Child Development,* 67 (6), 2892-2909.

Webb, N. y Farivar, S. (1994). Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational research Journal,* 31, 369-395.

Webb, N. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialoge in the classroom. *British Journal of Educational Psychology,* 79, 1-28.

Webb, N., Franke, M., Ing, M., Wong, J., Fernandez, C., Shin, N., y Terrou, A. (2013). Engaging with other's mathematical ideas: interrelationships among Student participation, teachers' instructional practices, and learning. *International Journal of Educational Research,* 63, 79-93.

Webb, N. y Mastergeorge, A. (2003). Promoting effective helping in peer-directed groups. International Journal of educational Research, 39, 73-97.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente.* Madrid: Aprendizaje/Visor.

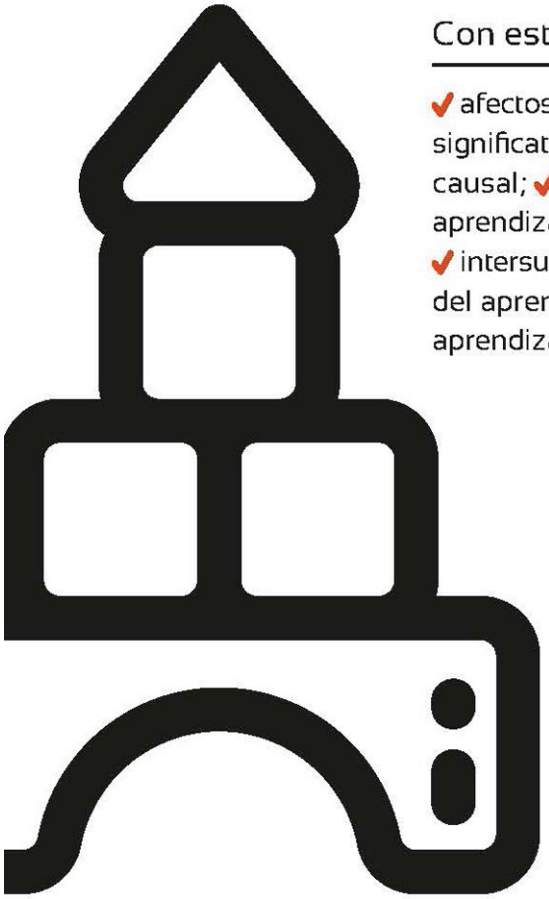
Wertsch , J. V. (1998). *Mind as action.* Nueva York: Oxford University Press.

EDUCACIÓN ESCOLAR

MARTA GRÀCIA
PILAR SANLORIEN
M. TERESA SEGUÉS

MOTIVACIÓN, AFECTOS Y RELACIONES EN EL AULA INCLUSIVA

Hoy en día el proceso de enseñanza y aprendizaje no se entiende si no es en el marco de entornos de aprendizaje inclusivos, en los que los docentes ajustan la ayuda educativa a la diversidad de alumnos tratando de eliminar las barreras para el aprendizaje. Desde un enfoque constructivista y sociocultural, este volumen profundiza en la dimensión motivacional, afectiva y relacional del aprendizaje. Conseguir que todos los alumnos desarrollen las competencias incluidas en el currículum escolar supone considerar estos aspectos en el diseño de entornos de aprendizaje realmente eficaces. Un ejemplo de este propósito son las propuestas vinculadas al aprendizaje cooperativo.



Con este libro aprenderás sobre:

✓ afectos; ✓ aprendizaje cooperativo; ✓ aprendizaje significativo; ✓ aprendizaje entre iguales; atribución causal; ✓ autoconcepto; ✓ autorregulación del aprendizaje; ✓ expectativas; ✓ inclusión educativa; ✓ intersubjetividad; ✓ motivación; ✓ personalización del aprendizaje; ✓ evaluación; ✓ entornos de aprendizaje; ✓ influencia educativa

EDITORIAL UOC