

UNIVERSIDAD SIGLO 21

La educación evoluciona



Trabajo Final de Graduación

Carrera: Licenciatura en Educación

Título:

“Autoestima y el rendimiento académico”

Autor: Becker Cora Patricia

D.N.I.: 29.576.049

Legajo: VEDU04245

Índice

Capítulo 1: Planteamiento del problema

- Resumen / abstract	Pág. 05
- Introducción	Pág. 07
- Tema	Pág. 08
- Antecedentes	Pág. 09
- Problema de investigación	Pág. 12
Preguntas generales de investigación	Pág. 13
Preguntas específicas de investigación	Pág. 13
- Justificación y contextualización	Pág. 13
- Variables	Pág. 14
- Objetivos de la investigación	Pág. 15
Objetivos generales	Pág. 15
Objetivos específicos	Pág. 15

Capítulo 2: Marco teórico

- Autoestimación y Narcicismo	Pág. 16
- Yo, autoestima y autoconcepto	Pág. 17
- Sentimiento de inferioridad	Pág. 19
- Motivación	Pág. 19
- Teoría de Maslow	Pág. 20
- Clasificación de las necesidades (Maslow)	Pág. 20
- Ampliando la definición de motivación	Pág. 21
Motivación intrínseca	Pág. 22
Motivación extrínseca	Pág. 22

Comprensión y motivación	Pág. 24
- La Atención. Definición	Pág. 25
Características	Pág. 25
- Aprendizaje	Pág. 26
- Memoria	Pág. 27
Procesos de la memoria	Pág. 28
Tipos de almacenamiento	Pág. 29
- Desarrollo mental: Teoría de Vygotsky	Pág. 32
- La escuela y la educación	Pág. 35
- Procesos de interacción	Pág. 36
- Estrategias didácticas	Pág. 38
- La evaluación	Pág. 39
Evaluación diagnóstica	Pág. 41
Evaluación permanente	Pág. 41
Evaluación resultado	Pág. 41

Capítulo 3: Metodología

- Diseño Metodológico	Pág. 43
Tipo de investigación	Pág. 43
Metodología	Pág. 43
Técnica	Pág. 43
Población	Pág. 44
- Plan de acción	Pág. 44
- Descripción de datos	Pág. 44
Observación grupo N	Pág. 44
Observación grupo M	Pág. 46

- Resultado escala de Rosemberg Grupo N	Pág. 47
- Resultado escala de Rosemberg Grupo M	Pág. 47
- Calificación Primer trimestre	
Grupo N (cuadro 1)	Pág. 48
Grupo M (cuadro 2)	Pág. 48

Capítulo 4: Análisis e interpretación de datos

- Análisis de observaciones Grupo N	Pág. 50
- Análisis de observaciones Grupo M	Pág. 51
- Interpretación de la escala de Rosemberg Grupo N	Pág. 52
- Interpretación de la escala de Rosemberg Grupo M	Pág. 53
- Análisis e interpretación notas 1er. trimestre Grupo N	Pág. 54
- Análisis e interpretación notas 1er.trimestre Grupo M	Pág. 54

Capítulo 5: Conclusión

- Conclusión	Pág. 55
- Líneas de acción	Pág. 62
- Bibliografía	Pág. 63
- Anexo: Escalas de autoestima de Rosemberg	Pág.65

Capítulo 1

Planteamiento del problema

Resumen

El presente trabajo busca conocer qué relación existe entre autoestima y rendimiento académico, tomando como muestra a 15 alumnos de 2do año sec. pertenecientes al B.O.P. N°87 de Wanda, Mnes y 15 alumnos también de 2do año sec. pertenecientes al B.O.P. N° 20 de un pueblo cercano. Se analizan los niveles de autoestima, sus comportamientos ante devoluciones de notas cuantitativas y notas de cierre de trimestre.

Se establecen como objetivos, detectar la influencia de la autoestima en el rendimiento académico, tomando en cuenta las distintas variables que pueden intervenir en el proceso de aprendizaje y la relación de las mismas con el resultado cuantitativo.

Las primeras conclusiones a las que se llegan son, que la autoestima es un factor importante pero no determinante en el rendimiento académico ya que existen una variedad de factores que intervienen en el proceso cognitivo y áulico.

Abstract

The present work seeks to know the relationship between self- esteem and academic performance, taking as a simple 15 students of 2nd year sec. belonging to B.O.P. N°87 of Wanda, Mnes. and 15 students also of 2nd year sec. belonging to B.O.P.N°20 of a nearby village. We analyze the levels of self- esteem, their behaviors before returns of quantitative notes and quarter closing notes.

It establishes as objectives, to detect the influence of the self- esteem in the academic performance, talking into account the different variables that can intervene in the learning process and the relation of the same with the quantitative result.

The first conclusions reached are that self- esteem is an important but not determinant factor in academic performance since there are a variety of factors involved in the cognitive and classroom process.

Palabras claves: Autoestima, Rendimiento académico, 2do año secundaria, aprendizaje.

Introducción:

El siguiente, es un proyecto de Investigación (P.I.A.), cuyo tema es “La autoestima y su influencia en el rendimiento académico”.

El grupo- muestra está constituido por alumnos de 2do año secundario del Bachillerato Orientado Provincial N° 87 (en adelante B.O.P. 87), ubicado en la ciudad de Wanda- Misiones; se pretende vincular la autoestima al rendimiento académico como conducta concreta, teniendo en cuenta que el aprendizaje es “un cambio relativamente permanente en la conducta debido a la experiencia pasada” (Coon, 1961 en Gross, 1994 p. 138). El enfoque con el que se trabaja es mixto, ya que se combina el enfoque cualitativo y el cuantitativo. En la fase cualitativa, la herramienta a utilizar es la observación no participante, en cuanto a la fase cuantitativa, se trabaja con la aplicación de la escala de Rosemberg y se realiza un análisis de las notas concretas del 1er. trimestre (teniendo en cuenta la media y escala de aprobación).

Docentes de esta institución han notado un bajo rendimiento en los alumnos no teniendo fundamento teórico para sustentar esta situación, a fin de contar con más herramientas para su diagnóstico, se realiza la presente investigación. Se analizan los resultados académicos, teniendo en cuenta la construcción de la autoestima en estos alumnos, al decir de Maslow, citado en Vega, 1993 p.281, necesidad de autorrealización, definiéndola como “deseo de llegar a ser cada vez más lo que uno es” y las diferentes variables que puedan intervenir en el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta que “el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano” (Carretero, 1993 p.21).

Consideramos que la autoestima es una construcción subjetiva (aunque observable a partir de ciertas conductas) una evaluación que la persona realiza sobre sí misma pudiendo expresar una actitud de aprobación o desaprobación al respecto e indica en qué medida el individuo se cree capaz, significativo y exitoso, esta construcción es más bien estable en el tiempo aunque puede sufrir modificaciones (Coopersmith, 1981).

El rendimiento académico se podrá ver reflejado objetivamente en el resultado de las mediciones que se realicen en el grupo- muestra con el que se trabaje, con las notas concretas del 1er. trimestre.

Tema:

Construcción de la autoestima y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos de 2do año del B.O.P. N° 87 de la ciudad de Wanda, Misiones.

El rendimiento académico de los alumnos es el resultado de la influencias de diversas variables que cumplen un papel importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje teniendo en cuenta que “cada alumno requiere una intervención pedagógica diferente en cada momento del proceso de aprendizaje, entendiendo que cada sujeto tiene un proceso de desarrollo individual y único, aunque la construcción de dicho desarrollo sea social e interactiva” (Bixio, 1999 p. 19-20).

Se analizarán estos factores, enfocándonos en la concepción de autoestima y relacionándolo al rendimiento académico de los alumnos de 2do año del B.O.P. N° 87.

Antecedentes:

Una vez que el problema se ha identificado, se hace necesaria una revisión de investigaciones previas que se relaciona a la temática elegida.

Para dar cuenta de los antecedentes relacionados a la autoestima como fenómeno psicológico y rendimiento académico como resultado observable de un proceso, se hace necesaria la revisión de investigaciones que hayan trabajado estas temáticas, que de una forma u otra se relaciona a nuestra investigación.

La investigación sobre “Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1° medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia” (Lic. Álvarez Delgado, Aletia; Sandoval Vargas, Gabriela y Velázquez Salazar, Sandra, 2007) llevada a cabo en Chile, se propone como objetivo identificar el nivel de autoestima de los alumnos de los primeros medios de los tres liceos de la nombrada ciudad, teniendo en cuenta que las instituciones seleccionadas son las más vulnerables.

La metodología que utilizaron es el test de Coopersmith, es un test cuantitativo que consta de 56 preguntas y cuya finalidad es detectar el nivel de autoestima. El test se aplicó a 223 estudiantes (todos pertenecientes a los 1eros. Medios de los Liceos técnicos).

Se plantea a la autoestima como parte importante de la personalidad y un factor determinante en la conducta, siendo una de las principales causas de autoestima inadecuada el con quien se compare.

La adolescencia varía de acuerdo a la sociedad en la que se organiza, influyen en el desarrollo de la autoestima en ésta etapa factores físicos, psicológicos y sociales, todos de gran incidencia en la edad adulta. Teniendo en cuenta que los aspectos cognitivos comienzan a consolidarse.

Se llega a la conclusión de que la vulnerabilidad y la autoestima son conceptos relacionados estrechamente ya que los sectores más desfavorecidos social, cultural y económicamente por lo general tienen baja autoestima y la mayoría de los estudiantes alcanzaron una autoestima media baja aunque no baja completamente, el ámbito más involucrado en la autoestima de estos estudiantes es la escolar y el hogar, resultaron ser los más desmejorados por lo tanto responsables de la autoestima media baja. Los estudiantes presentaron mejor resultado en el ámbito de la autoestima social, lo que quiere decir que se sienten conformes con la relación que establecen con sus compañeros de curso y profesores.

De manera similar la investigación sobre “La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar” (María Martínez- Anton, Sofía Buelga y M. Jesús Cava, 2007) publicada en el anuario de psicología, Vol. 38 N°2, revista de la facultad de Barcelona. Se propone como objetivo de esta investigación analizar la relación entre las variables escolares (entre ellos la autoestima) y los indicadores de ajustes psicosociales en los adolescentes, participaron en la investigación 1319 adolescentes españoles de ambos sexos, de edades entre 11 y 18 años, los instrumentos con los que se trabajaron fueron “escala de percepción del alumno por el profesor”; “escala de clima escolar” y “cuestionario de autoestima global”.

Se hace referencia a la importancia de los vínculos sociales del adolescente, de esta manera los alumnos realizan un juicio de autovaloración en relación a sus vínculos (familia, escuela y redes sociales). Los factores escolares también interaccionan con indicadores de desajustes como la conducta violenta en la escuela.

Se arriba a la conclusión de que, si el clima social del aula es positiva, los alumnos presentan mejores sentimientos de bienestar y ajuste psicosocial (uno de los factores es el

relacionado a cumplimiento de actividades escolares y su rendimiento) mientras que aquellos que se sientan rechazados, presentan niveles inferiores (y presentan no solo conductas negativas en cuanto a su rendimiento, sino que también en relación a su conducta); por lo cual se asocia una elevada autoestima del adolescente a una mayor satisfacción con la vida y por el contrario una menor autoestima se relaciona a una valoración negativa de la propia vida.

Así también, tenemos como antecedente la investigación sobre “Familia, autoestima y rendimiento escolar” (Baez, Yanina 2014) llevado a cabo en la C.A.B.A. propone como objetivo conocer y analizar cuáles son las actitudes o acciones parentales que influyen en la construcción y fortalecimiento de la autoestima que contribuyan a un mejor rendimiento escolar.

La metodología que utiliza son: entrevistas abiertas a las 2 familias- muestras (que asisten al servicio de atención psicopedagógica), también se realizaron observaciones, utilizando como herramientas; en el caso de las entrevistas, MP3 y en el caso de las observaciones, anotaciones.

La investigación se realizó en el marco de familias que pertenecen a un nivel socio-económico medio a bajo que asisten al servicio del hospital universitario. Se analizaron cuáles son las actitudes o acciones parentales que influyen en la construcción y fortalecimiento de la autoestima para contribuir al mejor rendimiento escolar. Los objetivos están orientados a caracterizar los matices de aprendizajes de los sujetos que se desarrollan dentro de contextos familiares con escasa influencia en lo escolar; analizar las matices de aprendizajes de sujetos con baja autoestima y rendimiento escolar y conocer los factores que influyen en la baja autoestima de los niños- muestra.

En las primeras aproximaciones de conclusión, el rendimiento escolar de los niños está influenciado por aspectos ligados al nivel económico, a la pertenencia a grupos minoritarios, al nivel educativo y de salud de los padres, entre otros. Bajo nivel de acompañamiento familiar en actividades escolares. También existen factores personales como los relacionados a las aptitudes, personalidad, ansiedad, motivación e inteligencia.

En cuanto a esquemas de conocimiento, los niños observados presentaban un nivel pedagógico inferior al esperado por su edad cronológica.

Se infiere baja autoestima, baja tolerancia a la frustración y connotación negativa del error que se manifestaron mediante estrategias de evitación, interrupciones y necesidad de acompañamiento y sostén en momentos de realizar las actividades.

En cuanto a la dimensión afectiva, se manifiesta dificultad en relación a su autoimagen, muestran vulnerabilidad, sentimiento de inferioridad e inseguridad y baja autoestima lo que genera aislamiento y sentimiento de apatía.

Problema de investigación:

Teniendo en cuenta que la institución donde se realiza la investigación, es relativamente “joven”, ya que abre sus puertas en el año 2007, contando con infraestructura edilicia propia desde el 2012 y teniendo en cuenta que los docentes que allí se desempeñan tienen la característica de ser docentes “golondrinas” (se denomina así a los docentes que se desempeñan en varias instituciones, no pudiendo desarrollar de manera significativa el sentimiento de pertenencia con ninguna) hasta el momento se observa un análisis desde la mirada subjetiva, no teorizando las situaciones escolares áulicas y no pudiendo enfocar una mirada crítica constructiva, motivo por el cual se considera un vacío teórico respecto al bajo rendimiento de los alumnos de 2do año.

Como problema tentativo nos planteamos ¿En qué medida la autoestima influye en el rendimiento académico de los alumnos de 2do año secundario del B.O.P. N° 87? y en éste sentido ¿Podemos considerar el bajo rendimiento de los alumnos de 2do año del B.O.P. N° 87 una conducta observable en relación a la representación que los alumnos tienen de sí mismos?

Pregunta general de investigación:

¿Cuáles son los distintos factores que influyen en la conformación de la autoestima?

¿Cuáles son los principales factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

¿Qué relación hay entre las representaciones que tienen los alumnos sobre sus posibilidades de aprendizaje y los discursos docentes?

Preguntas específicas de investigación:

¿Existe correlación entre el rendimiento académico de los alumnos y las representaciones de sí mismos?

¿Cuáles son los principales factores que influyen negativamente en el proceso de aprendizaje áulico?

¿La posibilidad de aprender que los alumnos creen tener condiciona su capacidad de apropiación de conocimiento?

Justificación:

La autoestima, tomada como fenómeno psicológico inherente al sujeto, pretende en esta investigación ser investigada en relación a una situación concreta, el rendimiento académico, teniendo en cuenta factores áulicos como la motivación, la atención, la memoria, el desarrollo cognoscitivo, entre otros.

Se decide trabajar con el grupo de 2do año secundario perteneciente al B.O.P. N° 87 ubicada en la zona no céntrica en una la ciudad de Wanda, Misiones; la cual cuenta con 15.000 habitantes aproximadamente. La población escolar tiene la característica de pertenecer en su gran mayoría a familias de nivel socio- cultural medio o bajo de la zona.

Los distintos agentes escolares manifiestan un alto índice de abandono por parte de los alumnos de 2do año secundario, poca motivación y su rendimiento académico que ha sufrido una decadencia notoria.

En el caso que nos ocupa, los datos aquí recabados pueden ser de utilidad para generar ayudas (o búsquedas externas a la institución) como así también para corroborar las herramientas con las que cuenta los agentes de la institución y su efectividad, pudiendo generar reajustes.

La relación entre la autoestima y el rendimiento académico es modificada de acuerdo a los factores que influyen en este entramado. El presente trabajo es importante ya que toma en cuenta las distintas variables que cumplen un papel importante en la formación de los estudiantes. Para Bixio (1999 p.20) “... surgen diferentes y simultáneos procesos de interacción, que van conformando el proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula...”

Se busca que los docentes de la institución tomen conocimiento de la importancia de estos factores en el rendimiento de los alumnos y poder a partir de ellos, reelaborar sus planificaciones y objetivos didácticos, teniendo en cuenta la particularidad del grupo.

Variables:

Como variable independiente podemos nombrar la motivación extrínseca, las herramientas didácticas que se aplican en el aula, las actividades que se plantean para medir

el grado de apropiación de los contenidos presentados por los docentes (o técnicas de evaluación); otra variable podría ser la cultura organizacional interna (como designación de los alumnos en cada curso y/o turno).

Como variable dependiente, podemos citar al rendimiento cuantitativo de los alumnos de 2do año del BOP N° 87 en diferentes materias, el grado de motivación intrínseca que manifiestan los alumnos, así como el proceso de enseñanza- aprendizaje (con el estilo de los docentes en lo que se refiere a metodología evaluativa, prioridad de contenidos, estilo de enseñanza, etc.), así también la cantidad de alumnos con quienes trabajamos en la investigación, las edades de los mismos y su género (femenino- masculino).

Objetivos generales:

- Identificar los distintos factores que influyen en la conformación de la autoestima.
- Comprender cuáles son los principales factores que influyen en el proceso de aprendizaje áulico.
- Comprender qué relación existe entre las representaciones que tiene el sujeto sobre sí mismo y los discursos docentes.

Objetivos específicos:

- Identificar la influencia que ejerce la representación que tienen de sí mismos los alumnos de 2do año del B.O.P. N° 87 en su rendimiento académico.
- Estimar que influencia ejerce el discurso de los docentes en el rendimiento académico de los alumnos de 2do año del B.O.P. N° 87.
- Detectar la relación que existe entre motivación y autoestima en los alumnos de 2do año del B.O.P. N° 87.

Capítulo 2

Marco Teórico

La importancia que tiene la autoestima como una construcción subjetiva que junto a otras características, determinan muchas veces nuestras conductas, hace que no sea simple enmarcarnos en una sola mirada hacia ella y el intento por relacionarla a otros conceptos (no menos importantes) será una tentativa por comprenderlo como dinámico y no agotado. Recordemos que la autoestima no viene determinada por la evolución de la especie, sino por la propia historia personal en relación con el medio donde crece y se desarrolla el sujeto. (J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, 1995).

Autoestimación y Narcicismo

Freud (1914) plantea en una de sus conferencias el estudio de la autoestimación, haciendo referencia a todo lo que una persona posee o logra en relación al sentimiento de omnipotencia primaria que la experiencia permite confirmar, incrementando así su autoestimación y ligada estrechamente al narcicismo. (J. Etcheverry, 1975)

Freud, 1914 sostiene que también se observa la autoestimación en cuanto a la vida erótica de la persona donde el no ser amado la disminuye y el ser amado, la aumenta. A su vez, el que ama pierde cierta carga de su narcicismo que solo la compensa al ser amado; de ésta manera quedan entrelazadas la autoestimación con el narcicismo.

Entonces podemos decir que para Freud, 1914 (citado en Etcheverry, 1975) la energía de la autoestimación procede de un residuo del narcicismo infantil, otra de la omnipotencia (confirmada desde la experiencia) y una tercera procedencia se da desde la satisfacción de la libido objetal.

Yo, autoestima y autoconcepto

Considerando la construcción de un concepto de autoestima, desde los recursos educativos propuestos por el plan de acción tutorial: Gades (2010), definen al yo como “el sistema de creencias que cada individuo mantiene sobre sí mismo”, refiriéndose a “una realidad aprendida, pues se adquiere y se modifica a través de intercambios y relaciones interpersonales”.

Avanzando en esta construcción, en el nombrado proyecto, se hace referencia al autoconcepto como “un conjunto de percepciones organizadas jerárquicamente, coherente y estable, aunque también susceptibles de cambios, que se construye por interacción a partir de las relaciones interpersonales” (P. Saura1996, en Gil 1997 p.31).

La construcción del autoconcepto según P. Saura ,1996 (en Gil1997) incluye:

- Ideas, imágenes y creencias que uno tiene de sí mismo,
- Imágenes que los demás tienen del individuo,
- Imágenes de como el sujeto cree que debería ser,
- Imágenes que al sujeto le gustaría tener de sí mismo.

Todos sujeto tiene una imagen corporal, imagen interna desde la cual se define que influye en su manera de relacionarse, se puede decir que “la imagen corporal es importante siempre, dado que la primer impresión que tenemos de los otros es a través de la apariencia física, lo es mucho más durante la adolescencia” (Shelender, 1985, p.31)

Autoaceptarse como se es, es la condición fundamental de la autoestima y la autorrealización. Esta aceptación, hecha con lucidez, sinceridad y valentía, constituye el fundamento de una vida sana (Hoy, 1991 en Gil1997).

Para Branden (1890) la manera en que cada uno se siente consigo mismo afecta en forma decisiva todos los aspectos de la experiencia. Branden habla de que la autoestima tiene dos componentes: un sentimiento de capacidad personal y un sentimiento de valía personal, refiriéndose a la confianza y el respeto de cada uno consigo mismo.

“Tener una alta autoestima es sentirse confiadamente apto para la vida, es decir, capaz y valioso. Tener una autoestima baja es sentirse inútil para la vida, errado, no con respecto a tal o cual asunto, sino equivocado como persona” (Branden, 1890, p.1).

Nos dice Branden (1890) que hay dos palabras que describen inmejorablemente lo que podemos hacer para aumentar nuestra autoestima, es decir, generar más confianza en nosotros mismos y respetarnos más, estas son: vivir conscientemente. Esto implica para el autor respeto por los hechos de la realidad, reconocer lo que es y lo que no es y vivir responsablemente para con la realidad.

Si hacemos referencia a la conducta como vínculo consiente, siempre está ligada a un objeto, toda acción en el mundo externo es una relación del sujeto con un objeto, en la conducta humana siempre actúan estímulos sociales o interpersonales y siempre están condicionadas por las experiencias anteriores que se han tenido con otros objetos. (Bleger, 2011)

Cuanto más inteligente se es, mayor es la capacidad de conocimiento pero el principio de vivir o comportarse conscientemente sigue siendo el mismo, independientemente del nivel de inteligencia. (Branden, 1890)

Para Branden (1890, p.11) “La autoestima, pues, depende, no de las características con las que nacemos, sino del modo en que usamos nuestra conciencia, de las elecciones que hagamos con respecto al conocimiento...”

Sentimiento de inferioridad

Siguiendo los planteamientos psicoanalíticos ya, Adler (1907) se planteaba en una de sus tesis el sentimiento de inferioridad (como contraria a la autoestima), él sitúa el origen de éste sentimiento en una inferioridad constitucional (carencia o debilidad de algún órgano) o situaciones infantiles dolorosas y penosas (siendo la familia el escenario y fuente de las primeras opiniones sobre el mundo y sobre sí). (L. Vega, 1993 p. 98)

Éste sentimiento disminuye al individuo ante sí mismo y aumenta su inseguridad e inferioridad frente a personas o cosas.

Además de la inferioridad constitucional, se plantea que en el niño existe una conciencia de debilidad e inferioridad respecto del adulto que en ocasiones pueden servirle para desarrollar un sentimiento de inferioridad de forma inadecuada (pudiendo derivar en conductas agresivas). Ésta conciencia de inferioridad humana, funciona en doble sentido; hace que surja un sentimiento de inferioridad e inseguridad y a la vez funciona como un estímulo para buscar una solución y adaptarse (Adler, 1912 citado en Vega, 1993).

Motivación

Definir motivación no es sencillo, ya que cada corriente psicológica lo hace en función de un sustento teórico específico. En el capítulo 6 del libro de Gross (1994), éste lo titula “motivación: el porqué de la conducta”, refiriéndose a lo que causa la conducta humana. “Los motivos constituyen un tipo especial de causas que dan energía, dirigen y sustentan la conducta de una persona (inclusive el hambre, la sed, el sexo y la curiosidad)” (Rubin y McNeil, 1983 citado en Gross, 1994 p.107).

La palabra “motivo” deriva del latín y significa “mover”, George Miller (1962) lo define así; “El estudio de la motivación es el estudio de todas aquellas cosas que empujan y

estimulan –biológicas, sociales y psicológicas- que derrotan nuestra indolencia y nos mueven, ya sea con ansia o con renuncia, a la acción”.

Es difícil pensar que cualquier conducta sin pensar en una meta, o un ¿porqué?
(Gross, 1994)

Teoría de Maslow

Maslow (psicólogo humanista) publicó en 1954 una obra sobre un estudio acerca de la motivación. Consideraba que el ser humano es un todo integrado y organizado, que siente necesidades en distintos grados, desde las fisiológicas (más básicas) hasta las de autorrealización (más elevadas). Las motivaciones de cada día son impulsos que buscan satisfacer determinada necesidad. (Vega, 1993)

“Maslow considera que el hombre es un animal necesitado, pero sin la posibilidad de obtener una satisfacción completa a sus necesidades, excepto en breves periodos de tiempo. Tan pronto un deseo se ha satisfecho, aparece otro en su lugar” (Vega, 1993, p.280)

Aclara Maslow que cuando una necesidad está satisfecha, deja de funcionar como motivador (Vega, 1993)

Clasificación de las necesidades según Maslow

- Necesidades fisiológicas: comprenden las necesidades de alimento, agua, oxígeno, sueño, sexo, protección contra temperaturas extremas, estimulación sensorial y actividad...
- Necesidades de seguridad: una vez satisfechas las necesidades fisiológicas, hacen su aparición, las relativas a la protección, sentirse seguro y libre de peligros...

- Necesidades de amor: el amor no es solo un flujo para que la vida se pueda desarrollar, es también un requerimiento social. El hombre necesita amar y ser amado, supone dar y recibir afecto...
- Necesidades de estima: el ser humano desea que se le atribuya cierto valor dentro de su comunidad, en el trabajo, en el hogar. El autorrespeto y el respeto de los demás representa una valoración positiva tanto de la persona como de su trabajo o actividad profesional. En este nivel, al hombre le preocupa el ascenso, el éxito, el prestigio, y la defensa de la situación social que ha conquistado.

La satisfacción de la necesidad de autoestima conduce a sentimientos de autoconfianza, valor, fuerza, capacidad y suficiencia, el sentimiento de ser útil y necesario en el mundo. Pero la falta de satisfacción de estas necesidades produce sentimientos de inferioridad, debilidad y desamparo.
- Necesidades de autorrealización: lo que los humanos “pueden ser” es lo que “deben ser”. La autorrealización es una lucha del hombre por hacer realidad todas las potencialidades y por satisfacer sus ideales. Maslow habla de una necesidad básica (tomada de Goldstein), la autorrealización, como deseo de llegar a ser cada vez más lo que uno es. (Vega, 1993)

Ampliando la definición de motivación

Al hacer referencia a la búsqueda (conciente) y voluntad a la cual se dispone actuar una persona, estamos hablando de motivación como fuerza que determina la conducta humana, en la cual influyen factores cognitivos y afectivos. Motivar es entonces, dar motivos para que una persona realice una acción, poniendo empeño, interés y voluntad.

Es difícil pensar en un aprendizaje sin motivación previa por que son esos motivos los que estimulan y dirigen al alumno. (Bixio, 2007)

Cecilia Bixio (2007) considera que si bien la motivación no es suficiente, es una condición necesaria para que el aprendizaje se produzca y aquí podemos notar el entramado, por un lado la didáctica que hace referencia a los conocimientos que el docente debe tener y por otro lado la psicología evolutiva que hace su aporte desde la clasificación de etapas evolutivas. Podemos hacer aquí una distinción entre motivación intrínseca y motivación extrínseca.

Motivación intrínseca y extrínseca

La motivación extrínseca, hace referencia a todos los estímulos externos a la persona que se ponen en juego para estimular la aparición de la motivación intrínseca. Se presentan a modo de refuerzos, en el ámbito social podría ser por ejemplo: reconocimiento o castigo, aunque no siempre los resultados son los deseados, muchas veces si no existe recompensa, la persona puede preocuparse más del cómo resolver que de la solución en sí misma, en este caso se relaciona más con necesidades externas que con cuestiones internas. Bixio (2007)

La motivación intrínseca recibe tres formas, según Bruner:

- La curiosidad (aspecto novedoso de la situación)
- La competencia (motiva al sujeto a controlar el ambiente, a desarrollar habilidades personales y de reciprocidad)
- La necesidad de adoptar estándares de conducta de acuerdo a la demanda de la situación.

La motivación intrínseca para Berlyne es “la curiosidad intelectual o curiosidad epistémica que opera en las situaciones que generan cierta incertidumbre o imprevisibilidad”.

Volviendo a Freud (1905), la motivación intrínseca sería la pulsión investigativa (Wissenstriev), para él el principio de todo conocimiento es la curiosidad infantil relacionado al placer de descubrir y funciona al servicio de la pulsión sexual. Toda pregunta se inscribe en las grandes preguntas que jamás hemos podido contestar. (Bixio, 2007)

Cecilia Bixio (2007) considera que las conductas intrínsecamente motivadas sería cuando el interés está centrado en la propia actividad, sin que haya necesidad de recompensa o castigo, surge de una tendencia “natural” a superar desafíos y ejercer capacidades. En relación directa con motivación intrínseca encontramos el concepto de autonomía.

Para Piaget “La autonomía del niño y joven está directamente relacionada con las acciones recíprocas de respeto y cooperación” (Bixio, 2007, p.19)

Según Piaget, ésta manera de entender la autonomía lleva a las personas hacia una ética de solidaridad, haciendo referencia a la calidad de vida sustantiva y colectiva, promoviendo en el sujeto la construcción de su conciencia ética, prevaleciendo sobre los criterios que presenta un concepto de autoridad.(Bixio, 2007)

“La disciplina propia de la autonomía (...) crea entre los individuos un lazo muy diferente del que resulta de la simple obediencia en común: una solidaridad interna u orgánica (...) La autonomía, al acostumbrar al niño a colaborar con el adulto en vez de obedecerle ciegamente, al conceder más tarde al adolescente poderes cada vez más amplios, llega a reducir ese antagonismo (generacional) en vez de exasperarlo” (Piaget y Heller, 1994 citado en Bixio, 2007 p. 19)

Nos dice Bixio (2007) que propuestas de este tipo requieren ser acompañadas por acciones que faciliten la conformación y trabajo grupal, en el que los recursos didácticos

fomenten solidaridad, participación, cooperación grupal, en lugar de fomentar la competitividad.

Huertas (1997) nos plantea que no solamente la motivación es la que motoriza la conducta humana, existen otros factores como por ejemplo; creencias u obligaciones. (Bixio, 2007).

“Las acciones que determinan una acción no son solo motivacionales, hay otras causas: lo que sabemos hacer, lo que nos dejan hacer, lo que nos obligan a hacer son también causas y orígenes de nuestros comportamientos (...) hay determinantes personales, como las creencias, los conocimientos y valores, que resultan de la elaboración cognitiva de nuestra experiencia y que sesgan el tipo de acción de cada uno” (Huertas, 1997 citado en Bixio 2007)

Comprensión y Motivación

Carretero, en 1998 plantea la relación que existe entre comprensión, motivación y aprendizaje escolar; considerando ambos conceptos esenciales en el aprendizaje escolar y perteneciente a una constante en el desarrollo del individuo, donde predomina lo que no cambia.

Adquirir información y comprender un texto, requieren un esfuerzo cognitivo importante ya que implica el uso de la atención, la memoria y el razonamiento y si el texto es de difícil comprensión, implica un esfuerzo continuado y suponen el mantenimiento de la actividad del alumno, lo cual implica una dosis aceptable de motivación. Los aspectos cognitivos del comportamiento no se producen al margen de los afectivos, sociales y motivacionales (Carretero, 1998).

La Atención

Así como la motivación juega un papel importante en el proceso áulico, también lo hace la atención.

La Dra. María C. Piaggio(1996) la define como “La actitud de un sujeto que se concentra sobre un sector determinado de la realidad”, refiriéndose aquí a aspectos internos o externos a él.

El aparato psíquico funciona interrelacionando entre sí distintas funciones, lo que debe entenderse como interdependientes. Se busca captar selectivamente información para hacerlos conocimiento, esto como un proceso espontáneo y sin esfuerzo; puede ser pasiva como sucede en la vida diaria o activa, como en el proceso áulico por lo que implica concentrarse y captar estímulos produciéndose así un gasto de energía que luego de un tiempo se transforma en cansancio (Piaggio, 1996).

Características de la atención

Umbral de excitabilidad: El umbral se eleva o desciende de acuerdo a las características cualitativas y del grado de predisposición del sujeto; así cuando está comprendiendo, el sujeto se abstrae de la realidad y es difícil que se desconcentre ya que se está produciendo una comprensión intrapsíquica.

Fatigabilidad: Se refiere al mayor tiempo de atención del sujeto que varía de uno a otro, se relaciona a la voluntad y al grado de jerarquía psíquica.

Campo abarcativo: Es la captación nítida de un objeto en determinado tiempo, es limitado y variable.

Profundidad: la captación e incorporación del objeto al campo del conocimiento, se relaciona a la intensidad que tiene en relación a la finalidad.

Dirección: puede dirigirse hacia el interior o hacia el exterior del sujeto. La atención dirigida a elaboraciones intrapsíquicas puede ser visible por la gesticulación del sujeto.

Tipos de atención:

- Atención espontánea: pasiva, refleja e involuntaria, surge entre el estímulo y el yo, no genera esfuerzo.
- Atención voluntaria: dirigida, se relaciona al adiestramiento, implica una decisión por parte del sujeto (Piaggio, 1996).

Aprendizaje

No es sencillo definir aprendizaje, ya que no se puede observar de manera directa sino que se la puede inferir a través de conductas observables; por ejemplo si el desempeño de una persona difiere de un momento a otro, podemos decir que un aprendizaje se ha producido. Pero, si este cambio se da solo en una ocasión, no es conveniente inferir esto. El aprendizaje implica un cambio permanente en la conducta de una persona; la permanencia es un requisito mínimo para concluir que el aprendizaje se ha producido, aunque para concluir que un cambio conductual es por un aprendizaje, este cambio debe vincularse de alguna manera con experiencias pasadas de algún tipo. (Gross, 1994)

Coon, 1983 definía al aprendizaje como “...un cambio relativamente permanente en la conducta debido a la experiencia pasada”.

Kimble, 1961 la define como “un cambio relativamente permanente en el potencial conductual que acompaña a la experiencia, pero que no es el resultado de simples factores de crecimiento o de influencias reversibles como la fatiga o el hambre”.

Howe, 1980 nos dice que aprendizaje es "...un dispositivo biológico que funciona para proteger al ser humano y para extender sus capacidades". (citados en Gross, 1994)

Dentro del contexto de esta última definición, el aprendizaje es tomado como dependiente de otros procesos, sobre todo memoria y percepción. Howe hace referencia a que el aprendizaje es acumulativo, lo que se aprende en cualquier momento, recibe cierta influencia de saberes previos, relacionando así desarrollo y aprendizaje. (Gross, 1994)

La memoria

Recordemos que el aprendizaje se define en relación a los cambios relativamente permanentes de acuerdo a las experiencias pasadas. La memoria es una parte importante en el proceso de aprendizaje ya que sin ella, las experiencias se perderían y los sujetos no podrían beneficiarse de las experiencias pasadas. (Gross, 1994)

Es difícil intentar definir aprendizaje, sin hablar de memoria, ya que ambos representan dos caras de la misma moneda; el aprendizaje depende de la memoria para su permanencia y a su vez la memoria no tendría contenido si no hubiese existido el aprendizaje (Gross, 1994)

"Puede definirse la memoria como la retención del aprendizaje o la experiencia" (Gross, 1994, p.259)

Blakemore en 1988 la definía como "En el sentido más amplio, el aprendizaje es la adquisición de conocimiento, la memoria es el almacenamiento de una representación interna de tal conocimiento..." (Gross, 1994, p.259)

Procesos de la memoria

Cuando se habla de memoria se hace referencia a un concepto abstracto, donde se refiere a tres procesos distinguibles: registro, almacenamiento y recuperación. (Gross, 1994)

El registro es una condición necesaria pero no suficiente, para que luego se produzca el almacenamiento aunque no todo lo que se registra, se almacena.

El almacenamiento también es necesario, pero aun así, no es suficiente, solo podemos recordar lo que está almacenado.

Aunque el hecho de saber, no significa que se pueda recuperar la información simplemente por voluntad; aquí se puede hacer una distinción entre disponibilidad y accesibilidad de la información;

Si se habla de disponibilidad, se hace referencia a si la información se ha almacenado, en cambio si se hace referencia a la accesibilidad, se refiere a si se puede recuperar o no ésta información. Tiene gran relación a las teorías del olvido. (Gross, 1994)

- Registro: se refiere a la entrada de la información a la memoria, dependiente del impacto sensorial, relacionado a la memoria selectiva.
- Almacenamiento: se refiere al proceso mediante el cual se recupera la información almacenada, poniendo importancia al cómo recordar (para asegurarse de que ésta información está guardada).
- Recuperación: se refiere al proceso mediante el cual se recupera la información sensorial almacenada, haciendo referencia a los distintos tipos de recuerdos y su relación con el olvido. (Gross, 1994)

Cuando se habla del almacenamiento, se habla de la recuperación necesariamente, para asegurarnos de que la información está en la memoria. Existen varios tipos de recuperación, cuando por ejemplo alguien se somete a la rememoración (recordar), puede parecerse que no ha ocurrido el almacenamiento, pero al examinar mediante reconocimiento, puede demostrarse que hay almacenamiento (el aprendizaje se ha producido).

James, en 1890 realiza una distinción entre memoria primaria y memoria secundaria, lo que luego de varios análisis y descripciones, equivaldría a la memoria a corto plazo y memoria a largo plazo (se refieren a los procesos experimentales para investigar la memoria primaria y secundaria respectivamente) (Gross, 1994)

Tipos de almacenamiento:

Memoria sensorial

Luego de haber percibido algo durante una fracción de segundos, no se retiene una impresión suficientemente literal y en la mayoría de los casos no se es capaz de comprender o procesar esa información, la memoria sensorial da un informe certero del ambiente tal como se experimenta en el sistema sensorial, éste y el registro se encuentran relacionados de manera muy cercana y es algo contradictorio considerarla un tipo de almacenamiento al mismo tiempo que es una condición necesaria para ella. Es decir, el almacenamiento sucede dentro del sistema sensorial que recibió la información. (Gross, 1994)

Memoria a corto plazo

Es probable que, menos de una centésima de toda la información sensorial que cada segundo llega a los sentidos, alcance la conciencia y de ésta, solo una vigésima parte

logre llegar a un almacenamiento estable, de acuerdo a la teoría de Lloyd y colaboradores (1984).

Parte de la información de esta memoria sensorial se pasa con éxito a la memoria a corto plazo, lo que permite que se almacene la información un tiempo suficiente como para poder utilizarla, motivo por el cual también se la conoce como “memoria funcional”. (Gross, 1994)

Análisis dimensional de la memoria a corto plazo:

- 1- De acuerdo a la capacidad: cuánta información se puede almacenar, Ebbinghaus (1885) y Wundt (1860) fueron los primeros psicólogos en sostener que este tipo de memoria se limita a seis o siete “bits” de información. Puede pensarse esta capacidad como siete “ranuras” donde cada canal es capaz de acomodar un “bit” o unidad de información.
- 2- Duración: cuánto tiempo se puede mantener almacenada la información, según Atkinson y Shiffrin (1971) sin ayuda puede mantenerse información en la memoria a corto plazo de 15 a 30 segundos aunque puede extenderse por ensayo y repetición.
- 3- Codificación: manera en que se puede transformar la información de modo que se pueda almacenar. La codificación parece ser principalmente acústica, la información se convierte en acústica y se almacena de esta forma. (Gross, 1994)

Memoria a largo plazo

- 1- Capacidad: se tiende a pensar que la capacidad es ilimitada, algo así como un depósito donde se encuentran todos los contenidos de la memoria que no se

utilizan en la actualidad pero que potencialmente pueden utilizarse en un futuro. Este tipo de memoria es la que nos permite vivir simultáneamente en el pasado y en el presente.

- 2- Duración: este tipo de información puede durar en nuestra memoria desde unos minutos hasta varios años, hay información que perdurará toda la vida.
- 3- Codificación: hay al menos dos maneras de codificar; semántico (hacemos referencia en términos de significado verbal) se cree que es el más utilizado y mayormente cuando se debe recuperar material abstracto y el código de imaginería o visual. (Gross, 1994)

Recuperación

Todas las maneras de localizar la información almacenada, representa diferentes modos de medir la memoria dentro de los laboratorios, aclaramos que el recuerdo (o recuperación) puede tomar diferentes formas:

- 1- Reconocimiento: cuando algo o alguien parece familiar pero no se puede nombrarlo ni identificarlo, cuando se reconocen ciertos objetos o personas pero no de manera certera, es un tipo de memoria más bien sensorial.
- 2- Rememoración: incluye búsquedas activas dentro de los almacenes de la memoria, es una forma rigurosa de recuerdo. Se reproduce algo aprendido tiempo atrás y frecuentemente las señales de recuperación han desaparecido.
- 3- Reaprendizaje: es la forma más sensible de todas, cuando algún material parece haberse olvidado, puede ser más fácil volver a aprenderlo que intentar recuperar la información original.

- 4- Memoria reconstructiva: implica el tipo de información que pasa de persona a persona, característico en los chismes o rumores ya que no solo implica la reproducción de la información sino que también la interpretación que las personas realizan según sus creencias y esquemas.
- 5- Confabulación: tipo de error en la memoria que a veces se realiza por la influencia de excitación o emoción bajo la que se encuentra la persona. Si no se recuerda algo con precisión se puede fabricar alguna situación que parezca adecuada.
- 6- Reintegración: reminiscencia de situaciones o lugares de acuerdo a alguna señal, solo una parte de la información se encuentra disponible de manera inmediata y una búsqueda en la memoria conduce a una gradual reintegración del conocimiento a partir de estímulos.
- 7- Memoria dependiente del estado y del contexto: por similitud o diferencia a la situación donde tuvo el aprendizaje original.
- 8- Imaginería: se cree que se puede recordar con mayor facilidad algún material si se engancha con alguna imagen visual. (Gross, 1994)

Desarrollo mental; teoría de Vygotsky

Para Vygotsky el sujeto puede ser caracterizado por una sociabilidad primaria, ya en 1932 expresaba que por mediación del adulto, el niño se encargará de sus actividades, haciendo hincapié en que todas las conductas del niño están arraigadas a lo social, aclarando que todas las relaciones del niño con la realidad son desde siempre, relaciones sociales. (Tedesco, 1994)

Según Vygotsky el ser humano no puede existir de manera aislada, sus interacciones sociales son el punto de partida para la inserción en la cultura, ya que los otros son quienes transmiten esos mensajes culturalmente necesarios para el desarrollo pleno del niño. Postula que hay funciones mentales superiores, como la memoria, la atención voluntaria, el pensamiento verbal, las emociones complejas, etc. que no podrían surgir y desarrollarse sin la interacción social. (Tedesco, 1994)

Sostenía Vygotsky, ya en 1982 citado por Tedesco en 1994 que “la historia del desarrollo de las funciones mentales superiores aparece así como la historia de la transformación de los instrumentos del comportamiento social en instrumentos de la organización psicológica individual”.

Nos dice Vygotsky que la herencia no es suficiente, más bien necesaria en la contribución del medio social, ya que es un aprendizaje concreto, haciendo referencia a un proceso de actividades compartidas por el niño y el adulto, enmarcado en la colaboración social. Mediante el lenguaje, que sería el instrumento mediador en la transmisión de esta interacción social. (Tedesco, 1994)

Siguiendo con los pensamientos de Vygotsky (1982) citado por Tedesco (1994), nos dice que estas nuevas adquisiciones, refiriéndose al lenguaje, operan con otras funciones mentales como el pensamiento, dando así origen a otras funciones nuevas como el pensamiento verbal. Y relaciona el desarrollo y el aprendizaje, diciendo que, el aprendizaje se presenta como un medio que fortalece un proceso que en realidad es natural poniendo a su disposición instrumentos creados por la cultura que vienen a ampliar las posibilidades naturales del individuo y a reestructurar las funciones mentales. Sumado a esta interacción social, nos dice Vygotsky que hay una interacción con los

productos de la cultura, difícil de definir de manera aislada cada una, ya que se habla de interacción sociocultural.

Además de los instrumentos que el hombre trae en su historia y le sirven para dominar objetos, existen instrumentos que pueden ser utilizados para controlar, dominar y desarrollar las capacidades de los sujetos; pueden ser la lengua escrita y hablada, las artes, los pensamientos de conceptos científicos, las técnicas de ayuda de memoria y pensamiento, etc. son factores de prolongación y amplificación de las capacidades del sujeto. (Tedesco, 1994)

Vygotsky (1982) citado por Tedesco (1994) depara dos conceptos fundamentales: pensamiento y lenguaje y lo hace como conceptos científicos dando prioridad a éstos en el período escolar. Nos habla de estos como un elemento cultural portador de mensajes profundos y al lograr asimilarlo, el niño modifica a fondo su modo de pensar. Al lograr interiorizar esta estructura el niño amplía su posibilidad de pensamiento ya que se ponen a su disposición un conjunto de operaciones intelectuales y de esta manera todo aquel que logre apropiarse de ellas, tendrá evidentes ventajas.

Este proceso de adquisición de los sistemas de conceptos científicos, es posible a través de la educación sistemática escolar, nos hallamos aquí frente a lo que Vygotsky denomina “desarrollo artificial” ya que la educación no se encuentra limitada por ejercer únicamente una influencia sobre el sistema de desarrollo, sino que reestructura el modo fundamental de otros comportamientos. Entonces, la educación se convierte en un desarrollo donde, al principio es un medio para fortalecer el proceso natural pero luego, la educación constituye una fuente relativamente independiente al desarrollo.

La educación entonces no se reduce a la adquisición de información, sino que hablamos de una fuente que en esencia sería garantizar el desarrollo proporcionando al niño instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales. (Tedesco, 1994)

Un concepto fundamental en la teoría de Vygotsky (1982) es la de “Zona de desarrollo próximo”, teniendo como punto de partida la concepción de que el sujeto no puede ser tomado como ser aislado de su medio sociocultural, no pudiendo referirse a las aptitudes de un niño en la educación si no se consideran sus vínculos sociales. Partiendo de esta concepción, se refiere a esta zona, como la diferencia entre las actividades que el niño realiza limitado por sus capacidades y las actividades que el niño puede realizar con colaboración de un adulto. La asistencia adulta puede ser de múltiples maneras como imitación de actitudes, ejemplos que se le presentan al niño, los efectos de la vigilancia por parte del adulto y las actividades compartidas como constructor del desarrollo. Se debe tener en cuenta que la educación debe orientarse hacia la zona de desarrollo próximo en las que tienen los encuentros del niño con la cultura, acompañado por un adulto que sea partícipe de sus construcciones y logre organizar el aprendizaje, la escuela es un lugar donde el aprendizaje desempeña un papel poderoso en cuanto al fortalecimiento del desarrollo natural pero a su vez en forma independiente. (Tedesco, 1994)

La escuela y la educación

La escuela es el lugar donde la cultura actúa a través de él, para mediar en el desarrollo socio- cognitivo de los sujetos. (Cole, 1984 citado en Bixio, 1999)

En este espacio físico se desarrollan procesos que no pueden pensarse separadamente; enseñar y aprender, es complejo aproximarse a ambos conceptos de manera completa y simultánea. (Bixio, 1999)

El proceso educativo es un proceso de construcción de la subjetividad, ya que el sujeto se inserta en la cultura y hablamos de la cultura escolar; este proceso educativo formal tiene por objetivo el desarrollo de un sujeto crítico que pueda:

- Construir nuevos saberes y conocimientos que permitan los ya contruidos por su cultura,
- Utilizar esos saberes y conocimientos contruidos para resolver los nuevos problemas que se le presentan de diversa índole,
- Convivir con sus semejantes de manera adaptada, tolerante y respetuosa.

Nos dice Bixio (1999 p. 19) que los procesos de enseñanza se sostienen en el concepto de ayuda contingente. Este concepto supone que cada alumno necesita una intervención pedagógica diferente por más que los objetivos educativos del grupo donde está inmerso sean similares, se debe partir de las particularidades del grupo sobre el cual se está planificando. Se presupone que la actividad del alumno es base fundamental para el aprendizaje y que la información se va articulando con las acciones cognitivas previas.

Procesos de interacción

Según Bixio (1999) a partir de lo señalado hasta aquí, surgen distintos procesos de interacción que conforman el proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula:

- 1- Interacción alumno- objeto de conocimiento: interacción cognitiva

Las teorías que se apoyan en esta interacción son las llamadas cognitivistas y neopiagetianos, que sostienen que de la teoría de Piaget se derivan implicancias que pueden aplicarse al proceso de enseñanza. Teniendo en cuenta que en cada estadio se complejiza el proceso de apropiación de contenidos de acuerdo a las interacciones cognitivas que realiza y a las producciones a las que llegue el sujeto.

2- Interacción docente- alumno: interacción socio- cognitiva

Las teorías que se apoyan en esta interacción social, toman la concepción Vigotskyana que sostiene que dicho proceso es el resultado del intercambio entre profesor y alumno, teniendo en cuenta que el profesor ayuda y sostiene al alumno en esta construcción, dándose esta ayuda en el plano motor y psicológico. Vigotsky sostenía que lo que el niño pueda realizar hoy con ayuda, mañana lo realizará autónomamente.

Esta interacción entre adulto y niño se da en un espacio virtual denominado zona de desarrollo próximo.

3- Interacción alumno- alumno: interacción socio- cognitiva

Aprender a aprender con otros, en el aprendizaje grupal se ponen en juego cuestiones didácticas como también cuestiones emocionales, es necesario modificar o derribar viejas ideas acerca del trabajo entre pares, creyendo que perturban el desarrollo de la clase, entender que surgen influencias educativas enriquecedoras en los procesos de construcción de conocimientos.

4- Interacción contextual

Teniendo en cuenta que el aula está inmerso en un contexto social mayor, que es la escuela, la comunidad, etc. lo que sucede en el aula no puede ser ajeno a lo que sucede a su alrededor. Nos referimos a las interacciones de los sujetos en función a su entorno,

diferenciando contextos físicos (organización y distribución de espacio y tiempo), contextos tecnológicos (dispositivos y recursos) y contextos socioculturales (pautas, reglas y costumbres).

Genovard y Gotzens (1990) definen a contextos como: "los entornos, condiciones, situaciones y actividades en los que, y a partir de los cuales, se desarrolla el proceso instruccional" en la triada profesor- alumno- contenido, se producen interacciones que surgen a propósito de "un entorno físico específico, una distribución concreta del grupo clase, el tiempo determinado que se invierte en una tarea, un método concreto que se utiliza para llevar a cabo la instrucción o una actividad específica del profesor dirigida a conseguir los objetivos instruccionales propuestos. Todos ellos constituyen ejemplos de lo que se denomina contextos". (Bixio, 1999)

Estrategias didácticas

Cecilia Bixio (1999 p. 35) define estrategias didácticas "al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica".

Las estrategias didácticas del docente se compone por:

- 1- El estilo de enseñanza del docente, aquellos comportamientos que consiguen o no ciertos resultados en los alumnos.
- 2- La estructura comunicativa que pone en clase, el espacio comunicativo articula reglas de la cultura escolar, marca relaciones interpersonales, con el objeto de conocimiento y con el medio institucional.
- 3- El modo de presentar el contenido de aprendizaje, teniendo en cuenta la significación lógica que debe tener el material como también la significación psicológica que los alumnos le atribuirán.

4- La consigna, asumiendo como características “abiertas” o “cerradas” brindando posibilidades de tomar decisiones o que facilite la construcción por parte del alumno.

5- Los objetivos y la intencionalidad educativa que se persigue, teniendo en cuenta procesos y resultados de los contenidos como también actitudes que se espera que asuman los alumnos.

6- La relación que establece entre los materiales y las actividades, entendiendo materiales como herramientas psicológicas necesarias para el alumno.

7- La relación que el docente pudo haber realizado entre su planificación, el proyecto institucional y el curriculum.

8- La representación que el docente tiene sobre la finalidad práctica del conocimiento que imparte.

9- Criterios para evaluar en términos de proceso y resultado.

10- Representaciones afectivas que transmite en docente y representaciones cognitivas, gusto o entusiasmo del docente. (Bixio, 1999)

La evaluación

Podemos diferenciar dos tipos de evaluaciones: individual y grupal, cada una se divide en evaluación diagnóstica, evaluación permanente de procesos y evaluación de resultados. También varían de acuerdo a la modalidad en evaluación de datos, conceptos o procedimientos. (Bixio, 1999)

Todas las herramientas que se utilicen para evaluar, así como la modalidad que se utilice, deben tener coherencia con la modalidad de enseñanza- aprendizaje que se haya elegido. (Bixio, 1999)

Pozo (1992) sostiene que “como norma general, la evaluación tenderá a ser más válida cuanto menos se diferencie de las propias actividades de aprendizaje” Bixio (1999, p.99)

Nos dice Pozo (1992), que si nos referimos a la evaluación de datos, sabemos que solo hay dos opciones, recordar o no hacerlo, por lo tanto entran en juego funciones como la memoria y la capacidad de evocar en ese momento cierto concepto y puede suceder que en determinado momento no se es capaz de recordar determinado dato, lo que no significa que no se sepa. (Bixio, 1999)

En la evaluación se recupera la situación de aprendizaje, si el contexto puede ser representado y el tiempo que transcurrió entre aprendizaje y evaluación es breve, hay más posibilidad de que el contenido sea recuperado y si este dato se utiliza significativamente y con frecuencia hay grandes posibilidades de que el contenido no sea olvidado. (Bixio, 1999)

Pozo (1992) plantea que al hacer referencia a los conceptos, lo que se trata de establecer es determinar la comprensión y el sentido que el alumno le adjudica a cada concepto y para evaluar esto es conveniente presentar situaciones concretas donde se pueda aplicar el concepto en sí, no es necesario definirlo textualmente.

Con respecto a los procedimientos, solo pueden ser evaluados en función de actividades concretas para no transformarse en adjudicaciones de calificaciones

solamente y se puede perder de vista la información que tanto el docente como el alumno puede tener de su proceso de aprendizaje. (Bixio, 1997)

La evaluación debe permitir relacionar la ayuda pedagógica a las características individuales de cada alumno, aproximándose a los objetivos planteados. (Bixio, 1999)

Evaluación diagnóstica

Las evaluaciones diagnósticas son necesarias en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que nos da la pauta del punto de partida con determinado grupo de alumnos. Mediante esta evaluación podemos, de alguna manera determinar saberes previos y a partir de allí empezar a planificar.

Coll (1994) hace referencia a este tipo de evaluación, nos plantea que el simple hecho de que haya superado con éxito los niveles inferiores en la escolaridad, no es garantía de que el alumno se haya apropiado de ciertos contenidos.

Evaluación permanente

Las evaluaciones permanentes son realizadas por los docentes casi automáticamente y a veces representa una función del mismo, casi sin cuestionarse, este proceso es importante y necesario ya que permite al docente ir ajustando su planificación. (Bixio, 1999)

Plantea Coll (1994) que representaría la diferencia que existe entre lo que el alumno tenía incorporado y medir lo que está en condiciones de realizar ahora o que conceptos pudo incorporar y utilizar. (Bixio, 1999)

Evaluación de resultado

Según Coll (1994) la evaluación de resultados es importante ya que mide la relación entre los contenidos de los que se apropió el alumno y los objetivos que el

docente se había planteado. Si se le da al alumno la posibilidad de recuperar alguna evaluación que no ha sido satisfactoria, se está incorporando la evaluación al proceso de enseñanza- aprendizaje y se tendría en cuenta el proceso de construcción de saberes. Es una práctica recomendable para saber el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos. (Bixio, 1999)

Capítulo 3

Metodología

Diseño Metodológico:

Tipo de Investigación: Correlacional- Explicativo

Se considera que es necesaria una investigación correlacional ya que el propósito de la misma es evaluar la relación que existe entre dos o más variables.

También se considera adecuado trabajar sobre la investigación de tipo explicativa ya que ésta intenta encontrar razones por las que se producen determinados fenómenos; en este caso, se pretende investigar si es la autoestima un factor que influye directamente en el rendimiento académico del grupo- muestra.

Metodología: Cuantitativo- Cualitativo

Cuantitativo, ya que se pretende medir el rendimiento académico de ambos grupos con los que se trabaja. Como así también cualitativo, a la hora de analizar datos observados y teniendo en cuenta la subjetividad de cada alumno y/o docente.

Técnica:

Como procedimiento cualitativo se realizará una observación no participante considerándose fundamental en la investigación, la misma permitirá tomar la mayor cantidad de datos, respuestas, conductas y se considera que cualquiera de estas expresiones es válida como dato a tener en cuenta.

Como procedimiento cuantitativo se pretende utilizar como herramienta la escala de autoestima de Rosemberg. En cuanto a rendimiento, se toma en cuenta las notas concretas de cierre de primer trimestre.

Población:

El grupo con el que se trabaja es el 2do año del B.O.P. N°87, en adelante grupo N, cuenta con una población de 20 alumnos, lo que permite abordarlos cómodamente así como el grupo muestra de 2do año B.O.P. N° 20, en adelante grupo M, cuya población actual es de 24 alumnos.

La muestra seleccionada está conformada por 15 alumnos en total en cada institución educativa, como procedimiento se utilizó el muestreo aleatorio simple.

Plan de acción

Actividad programada	Distribución del tiempo
Observación grupal general	4 semanas, 2 veces por semana.
Observación de sub grupos	4 semanas, 2 veces por semana.
Administración test de Rosenberg	2 semanas
Recolección datos cuantitativos	1 semana
Análisis de datos	

Descripción de Datos:

Observación grupo N

Al inicio de las observaciones grupales los alumnos se muestran expectantes e inquietos, dialogan en subgrupos pero no generan bullicio o desorden. Las observaciones se realizan durante el transcurso del 1er. Trimestre (en diferentes días de la semana). En los momentos en que los docentes realizan presentación del tema a abordar, lo explican y organizan distintas actividades, los alumnos muestran interés, opinan desde sus experiencias, cada uno con sus particularidades (timidez, extroversión, alguno que tiene en cuenta la mirada de su grupo, etc.), esperando la aprobación de los docentes y reforzando su aprendizaje. En los momentos donde deben agruparse y trabajar con

consignas específicas, se produce un cambio donde se desestructuran en el espacio físico del aula y se agrupan de acuerdo a su afinidad. Se escuchan comentarios despectivos respecto de sus compañeros, a lo que las docentes responden reforzando la capacidad de realizar las actividades e integrarse a los distintos grupos.

En una situación particular, la docente explicita a los alumnos que deberán contar con una carpeta de teoría y una de práctica, aclarándoles que ambas son importantes e imprescindibles para la aprobación de la asignatura. Lo que se pudo observar a diferencia de otras materias, fue el interés de los alumnos en la forma de trabajo y los temas a abordar ya que al momento de presentación de la materia, consultaban acerca de las técnicas que usarían o si podrían realizar una exposición escolar de sus trabajos al finalizar el ciclo escolar, a lo que la docente les propuso realizar un proyecto ya que no está institucionalizada esa práctica.

Las evaluaciones en las distintas áreas, durante el período de observación se realizaron de manera escrita, individual, a modo de cuestionario. Ante la presentación de esta modalidad los alumnos no se mostraron sorprendidos, así como tampoco hicieron preguntas en cuanto a lo metodológico. Los docentes contaban con un cuaderno de soporte donde tomaban apunte a lo largo de los trabajos grupales, de los aportes y/o participaciones que realizaban los alumnos.

En el caso particular de la profesora de artística dejaba constancia del cumplimiento de tareas (solicitaba herramientas para trabajos áulicos y luego supervisaba que los alumnos cuenten con dichas herramientas), en cuanto a los contenidos teóricos, evaluaba conceptos trabajados en clases de manera escrita, individual a modo de cuestionario.

En relación a la devolución de las evaluaciones escritas se pudo observar de manera similar en todas las materias que ante la entrega de los exámenes corregidos, los alumnos realizaban de manera actitudinal competencias acerca de quien/es contaban con notas inferiores y verbalizaban los posibles castigos que recibirían por parte de sus padres/tutores, explicitando (en algunos casos) que no habría un otro que se interese por estos resultados objetivos y que no se encontraba un fundamento que justifique su esfuerzo y/o dedicación.

Observación grupo M

Durante las observaciones realizadas al grupo de esta institución, lo que lo caracteriza es el sentimiento de pertenencia, que influye notablemente en el modo en que se ubican dentro del aula, si bien en un principio se encontraban un tanto ansiosos, luego de la presentación de las distintas materias y docentes, explicitación respecto a cuestiones que se tendrán en cuenta a la hora de evaluar, entre otras cuestiones.

Al momento en que los docentes intentaban retomar cuestiones trabajadas el año anterior, los alumnos no demostraban demasiado interés. Se comienza a elaborar cuadros sinópticos para trabajar con una lluvia de ideas y así retomar, pero los alumnos muestran muy poca participación. El docente desiste y dicta consignas, buscan libros en biblioteca y se trabaja en grupos.

Por lo general esta actitud por parte de los alumnos se mantuvo en la mayoría de las materias por varias semanas (trabajaban con resúmenes, cuadros comparativos, cuestionarios) luego de lo cual los docentes deciden comenzar a evaluar de manera escrita e individual los contenidos trabajados en clases, los alumnos no presentan resistencia ni dudas respecto a la decisión de los docentes (quienes durante los recreos se reunían en

sala de profesores y comentaban esta apatía generalizada que sienten por parte de los alumnos de este curso).

Al momento de la devolución de sus notas (luego de evaluar) y viendo que muchas de sus notas no eran buenas, los alumnos verbalizaban cuestiones familiares respecto a las notas escolares, no dándole importancia a esta situación y minimizando los notas bajas. También se escuchaban cuestiones auto degradantes con respecto a su propia persona (no observando respuestas y/o reacciones por parte de los docentes ante estas conductas).

Resultado de la escala de Rosemberg en el Grupo N

La escala de Rosemberg se aplica en el transcurso de una semana, tal como se había previsto. Los resultados finales son los que se detallan a continuación:

Entre 30 y 40 puntos = total 5 (autoestima alta)

Entre 26 y 29 puntos = total 5 (autoestima media)

Menos de 25 puntos = total 5 (baja autoestima)

Resultado de la escala de Rosemberg en el grupo M

De igual manera al grupo anterior, la escala de Rosemberg pudo aplicarse en los tiempos estipulados con anterioridad, sin dificultad. Los resultados finales en este caso equivalen a:

Entre 30 y 40 puntos= total 7 (autoestima alta)

Entre 26 y 29 puntos= total 2 (autoestima media)

Menos de 25 puntos= total 6 (baja autoestima)

Calificaciones 1er. Trimestre

A continuación se presentan las notas finales del 1er. trimestre teniendo en cuenta que a lo largo del ciclo lectivo se transcurre por 3 trimestres (dividiendo los días de cursado de manera equitativa) y el promedio final anual (la media) de las 3 notas debe ser como mínimo 6 para aprobar cada materia y ser promovido al siguiente año.

Se presentan a continuación dos cuadros de doble entrada donde, cuadro 1 representa las notas del grupo N y cuadro 2 notas del grupo M correspondientes al 1er. trimestre, en los mismos se puede pueden visualizar las notas de cada uno de los alumnos seleccionados y su rendimiento en las asignaturas correspondientes. Al final de cada cuadro se presenta la media de cada grupo.

Cuadro 1

Mate rias - Alu mnos	Len gua	Mat emát ica	Histo ria	Geog rafía	Biol ogía	Quí mic a	Étic a y Ciu dad anía	Ed. Físic a	Artí stica	Port ugué s	Tecn ologí a
1	6,06	4,50	6,75	7,56	6,15	6,58	4,00	7,37	8,00	9,00	1,50
2	3,75	4,00	6,00	4,00	4,80	1,50	5,00	8,33	7,00	7,00	6,00
3	4,62	8,25	7,00	4,56	6,25	7,08	7,33	4,75	7,58	8,66	4,25
4	3,87	3,50	6,75	5,43	6,55	7,01	7,33	6,66	8,75	8,66	8,50
5	5,75	8,50	8,00	6,50	6,08	7,50	7,33	4,75	8,83	9,00	9,75
6	4,00	7,00	5,50	4,50	2,00	6,75	6,50	8,12	7,66	6,66	3,50
7	6,00	7,50	7,00	8,00	5,42	8,16	8,00	9,12	9,33	8,66	4,25
8	3,50	6,75	7,00	4,00	8,00	6,50	6,50	4,75	8,58	6,00	3,50
9	5,37	5,75	5,00	3,00	5,02	7,00	4,66	7,75	7,41	6,00	4,50
10	4,50	4,75	4,75	3,43	3,60	3,66	3,66	3,66	3,83	5,33	5,50
11	6,00	6,50	7,00	7,00	5,40	7,50	7,00	9,33	6,00	5,33	3,75

12	5,50	6,25	4,50	6,25	3,60	7,25	6,66	7,00	8,41	5,33	5,50
13	4,75	5,25	5,75	6,50	2,82	6,16	6,33	7,62	8,66	7,66	4,75
14	5,50	6,66	6,50	5,12	2,25	7,41	7,33	8,00	7,08	8,33	5,00
15	3,00	1,50	5,25	4,00	4,50	4,83	6,33	1,00	9,00	7,80	4,50

Media cuadro 1. Grupo N (15)= 5,97

Grupo M

Mate rias- Alum nos	Len gua	Ma tem ática	Histo ria	Geo graf ía	Biol ogía	E.D. I.	Étic a y ciud ada nía	Ed. Físic a	Artí stica	Ingl es	Tecno logía
1	7,33	6,50	3,60	4,50	5,00	4,50	7,33	7,33	8,33	6,00	3,33
2	4,33	6,25	1,60	3,75	4,00	6,50	6,33	6,00	6,00	6,00	7,00
3	8,66	6,75	4,60	6,50	5,75	4,50	9,00	7,33	8,33	4,00	7,33
4	5,66	5,75	3,20	2,75	4,25	6,00	6,33	6,50	6,00	5,33	4,66
5	6,66	7,00	5,80	6,75	5,50	6,00	7,33	7,00	7,00	7,33	7,66
6	3,66	5,75	1,40	2,25	2,75	4,50	4,00	6,50	1,00	2,33	3,00
7	6,66	5,50	3,80	3,25	4,25	2,50	8,00	7,33	1,00	6,66	2,33
8	7,33	7,75	2,20	5,75	5,00	4,50	7,00	4,00	6,33	4,00	6,00
9	5,33	6,00	2,80	5,50	3,25	5,00	8,00	8,33	7,66	6,33	5,33
10	6,66	4,75	1,40	4,75	4,50	4,00	4,00	5,50	1,00	6,00	1,00
11	7,33	7,25	2,80	6,50	5,00	4,50	6,33	5,00	8,00	7,33	6,00
12	4,00	5,75	2,60	3,50	3,75	1,00	7,00	6,50	5,00	3,33	2,00
13	7,33	5,75	3,80	6,50	4,75	3,50	7,66	7,00	7,00	6,66	3,66
14	6,66	9,00	4,60	6,00	6,00	2,50	8,00	7,00	8,00	6,33	7,33
15	6,33	5,50	2,00	4,00	4,00	4,50	6,00	3,00	5,00	2,33	1,33

Media cuadro 2. Grupo M (15)= 5,26

Capítulo 4

Análisis de Datos

Análisis de las observaciones Grupo N

Retomando a Adler (1907) cuando nos plantea que en el niño existe una conciencia de debilidad e inferioridad respecto del adulto, se puede ver plasmada en los momentos en que los alumnos buscan una aprobación del docente, como reafirmando sus ejemplificaciones u opiniones durante el desarrollo de las clases, el autor nos plantea que, este sentimiento generado puede hacer que surja el sentimiento de inferioridad o sería un estímulo para adaptarse; pudiendo contrastar estos datos con los resultados objetivos (notas).

Si se analiza la observación en función de la teoría de la motivación que se ha desarrollado (considerándola como la fuerza que determina nuestra conducta), se puede llegar a inferir que la motivación intrínseca es escasa, ya que los mismos no parecen encontrar un fundamento que justifique su esfuerzo (parecen no encontrar un porqué), si en cambio lo analizamos desde lo extrínseco, es el factor que se cree, prevalece; muchas veces no verbalizado aunque pudiendo observarlo en las actitudes de quienes si han aprobado los exámenes y es visible el refuerzo positivo al recibir sus calificaciones.

Aunque siguiendo a Bixio (2007), recordemos que la motivación es necesaria pero no es el único factor para que se produzca el aprendizaje. Otra de las variables aquí presentes es la atención que, desde la definición y clasificación de Piaggio (1996), es activa y voluntaria en este caso ya que durante el proceso de explicación de temas, se manifiesta concentración y se cree que captan estímulos. Aunque recordemos que en la teoría de la memoria (Gross, 1994) se expresa que el estímulo sensitivo es necesario pero

no suficiente para que se produzca la memoria, que sería (desde la bibliografía utilizada) el proceso mediante el cual se da cuenta del aprendizaje.

Como en las notas finales lo que se observa en realidad es si la recuperación de información fue posible teniendo que haberse producido el registro y almacenamiento. (Gross, 1994).

En cuanto a la observación respecto a la evaluación, en todos los casos los docentes realizaron una evaluación diagnóstica, necesaria en todo proceso de enseñanza-aprendizaje ya que es el punto de partida de los contenidos (teniendo en cuenta que la mayoría de las materias tienen continuidad pedagógica). La evaluación permanente se pudo percibir en todas las áreas aunque, entremezclada al concepto de contenido actitudinal; ante la definición de Coll (1994) que define a la evaluación permanente como “lo que el alumno tiene incorporado y medir lo que está en condiciones de realizar ahora”, lo que se pudo observar es que en la evaluación permanente en el aula se objetivaron actitudes (como por ejemplo responsabilidad y compromiso en cuanto a los materiales de trabajo). La evaluación de resultados cuantitativos es la que condiciona la situación del alumno en todas las materias.

Análisis de observaciones Grupo M

En esta institución se observa el uso (o intento) de las estrategias didácticas, Al decir de Bixio (1999) “conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica”. Los docentes intentan con distintos métodos como consigna abierta, presentación del aprendizaje teniendo en cuenta la significatividad que tiene para el alumno, abrir un espacio comunicativo, hasta que “se dan por vencidos” y

recurren a los libros de la biblioteca, que si bien no deja de ser un recurso didáctico, no es presentado desde ese lugar.

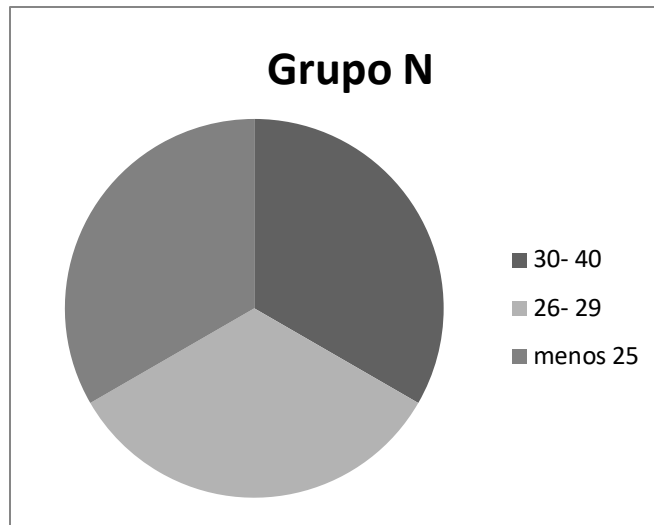
Cuando Bixio (1999) nos habla de procesos de interacción, en el punto 4 de esta interacción del proceso de enseñanza- aprendizaje, hace referencia a la interacción contextual, sociocultural (relacionada a las reglas y costumbres).

El discurso docente que se deja entrever en los comentarios que los docentes realizan en la sala de profesores y que de alguna manera implícita o explícitamente son transmitidos a los alumnos genera (y construye) una mirada de sí, desde Adler, (1907) esa mirada adulta que condiciona al niño en su opinión sobre el mundo y sobre sí; atravesada por lo institucional y muchas veces esta mirada externa puede llegar a interiorizarse, más allá de lo que objetivamente quiera transmitir el docente y su planificación explícite.

Análisis de la escala de Rosemberg en el grupo N

Teniendo en cuenta los parámetros para la interpretación de datos que se detallaron anteriormente, sabiendo que los valores entre 30 y 40 puntos hacen referencia a una autoestima elevada, los valores entre 26 y 29 puntos hacen referencia a una autoestima media y menos de 25 puntos equivale a una autoestima baja. En el caso de este grupo vemos en que en los tres parámetros presentan iguales valores, con un porcentaje de 33,33% cada uno, concluyendo así en que solamente un tercio de los alumnos con los que se trabajó en este grupo, cuentan con una autoestima normal (de acuerdo a los parámetros presentados).

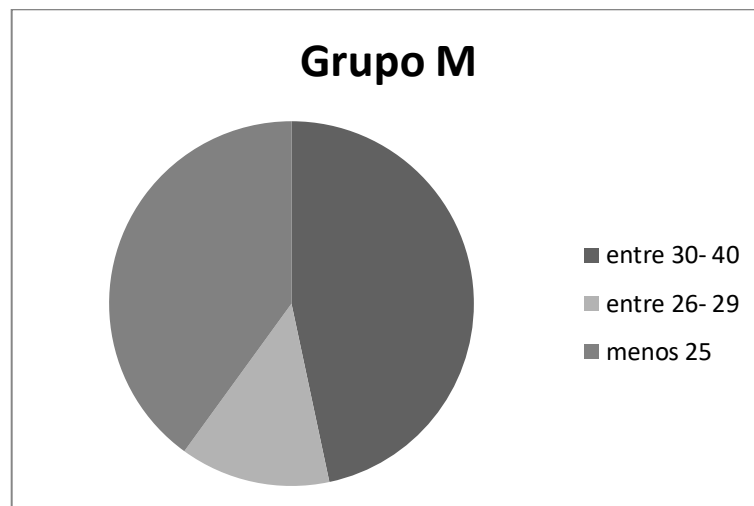
Se presenta a continuación un gráfico con la intención de poder visualizar estos valores.



Análisis de la escala de Rosemberg en el Grupo M

Siguiendo los parámetros de interpretación vemos que la autoestima de la mayoría de los alumnos de este grupo muestra, es elevada. Ubicándose en segundo lugar aquellos que poseen autoestima baja y solamente 2 de los 15 alumnos poseen autoestima media.

En este caso podemos decir que el 46,66% de los alumnos del grupo M tienen una autoestima alta, el 13,33% posee una autoestima media y el 40% una autoestima baja, según se puede visualizar en el grafico q sigue.



Análisis de notas primer trimestre grupo N

Considerando que el valor mínimo por materia para aprobar es 6.

En el grupo muestra N no tenemos a ningún alumno que apruebe todas las materias con un mínimo de 6.

Análisis de notas primer trimestre grupo M

Considerando que el valor mínimo por materia es 6.

En el grupo muestra M no tenemos ningún alumno que apruebe todas las materias con un mínimo de 6.

Capítulo 5

Conclusión

Luego de haber realizado las observaciones correspondientes, administrado el test Rosemberg en ambos grupos y posteriormente visualizar las notas cualitativas de cierre de trimestre en ambos grupos y teniendo en cuenta la bibliografía trabajada, se ha podido realizar el siguiente análisis:

Cuando hacemos referencia a la conformación de la autoestima, sabemos que son varios los factores que influyen, Freud, 1914 (citado en Etcheverry, 1975) nos hablaba de un residuo de 3 factores, por un lado del narcisismo infantil, por otro, la omnipotencia (desde la experiencia) y el tercer factor de influencia sería el intercambio amar- ser amado (o satisfacción de la libido objetal).

Desde los recursos educativos propuestos por el plan de acción tutorial: Gades (2010), definen al yo como “el sistema de creencias que cada individuo mantiene sobre sí mismo”, refiriéndose a “una realidad aprendida, pues se adquiere y se modifica a través de intercambios y relaciones interpersonales”.

Podemos inferir, teniendo en cuenta estas posturas teóricas que las formas de vincularse con los objetos en edades tempranas, ejercen algún grado de influencia en la conformación y el desarrollo de la autoestima, teniendo en cuenta que se va modificando.

Analizando el test de Rosemberg que se administró al grupo N, vemos que los resultados en los 3 niveles de autoestima constituida, son proporcionales (sobre un total de 15,5 en cada caso).

En cuanto al grupo M los resultados difieren al anterior, ya que presentan mayor nivel de autoestima alta (sobre un total de 15, 7) seguido por autoestima baja (sobre un total de 15, 6) y la minoría presenta autoestima media (sobre un total de 15, 2).

En los recursos educativos de Gades (2010) hace referencia a una realidad aprendida, nos habla del autoconcepto como un conjunto de percepciones organizadas con características estables pero susceptibles de cambio. Haciendo una comparación en ambos grupos, no se encuentra correlación directa de los resultados del test de Rosemberg (autoestima baja) con resultados cuantitativos del 1er. trimestre (notas menores a 6).

Carretero (1998) nos habla de la relación que existe entre comprensión, motivación y aprendizaje escolar, donde los tres conceptos están íntimamente relacionados y es muy complejo intentar entenderlos de manera aislada.

La primera aproximación a un objeto está siempre motivada, al decir de Gross (1999, p.107) "...lo que causa la conducta humana..." y según Bixio (2007) "la motivación no es suficiente pero si una condición necesaria para que el aprendizaje se produzca".

En el caso del grupo N y según los datos recabados en la observación, los alumnos demuestran interés al principio, podemos decir que existe una motivación intrínseca que los moviliza en un primer momento, según la clasificación de Bruner (Bixio, 2007) sería por curiosidad; aunque hay cuestiones como la metodología de trabajo que no les genera ninguna inquietud.

Siguiendo la clasificación de Bruner (Bixio, 2007) se pudo observar que los alumnos realizan una competencia en notas bajas, sería la necesidad de adoptar

estándares de conducta de acuerdo a la demanda de la situación (aunque tomando un tinte negativo).

En cuanto a la motivación extrínseca, no se puede inferir claramente si existe desde el hogar esta característica, ya que los mismos alumnos manifiestan que no hay otro que se interese por los resultados objetivos (notas), por lo que ellos parecen no encontrar un motivo que justifique su esfuerzo.

En relación al grupo M se concluye a partir de la observación que no existe motivación intrínseca, ya que además de no demostrar interés puede percibirse la apatía generalizada, al momento de que los docentes realicen devolución de notas, no manifestaron interés o sorpresa; ya que el rendimiento de los alumnos no fue bueno, la docente mostraba una actitud expectante pero los alumnos no reaccionaron, sumado a esto, manifestaron comentarios auto degradantes hacia su persona. Siguiendo a Adler (1912) podemos decir que puede existir un sentimiento de inferioridad que el niño siente frente a una figura del adulto.

Para Gross (1999) la memoria y el aprendizaje son dos caras de la misma moneda, para poder corroborar si el aprendizaje existe, se debe poder recuperar esa información en algún momento, aunque no siempre se produce de manera automática y clara. Gross (1994) hace referencia a 8 maneras de recuperar (o aprender) un contenido, en la observación realizada no se especifica el tipo de recuperación, más bien sería recuerdo de contenidos textuales (ya que los medios que se observaron utilizando fueron evaluaciones escritas) al decir de Gross (1994) recuperación tipo 2 (desde la clasificación utilizada) rememoración que incluye la búsqueda activa dentro de los almacenes de la memoria.

Sabemos que se internalizan cuestiones sociales, como sostenía Vygotsky, en Tedesco (1994) todo conocimiento del niño, primero es social, luego la internaliza y para un niño o adolescente, muchas veces la opinión de un adulto es determinante, así como la atención o carencia de ella por parte de los padres o tutores a cargo. Dentro de la institución podemos suponer que quienes cumplen este rol, son los docentes y muchas veces (si no siempre) repercute en los alumnos. Siguiendo a Vygotsky, en Tedesco (1994) nos dice que todas las conductas del niño están arraigadas en lo social y los procesos psicológicos (como memoria, percepción, pensamiento, etc.) no existen ni se desarrollan sin interacción social.

En el caso del grupo N los docentes comentaban en sala de profesores y muchas veces entre pasillos sobre sus alumnos, refiriéndose a ellos como “el curso de repitentes” y esto en la subjetividad de un adolescente puede influir en la determinación de un auto concepto, según los recursos educativos de Gades (2010) cuando hablamos de autoconcepto, hacemos referencia a una realidad aprendida.

Al momento de la devolución de nota en este grupo, el docente dice al alumno “otra vez” (como una nota esperada); siendo el docente el motor psicológico según la interacción docente- alumno que se da en el proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula según Bixio (1999).

En relación al grupo M, en sala de profesores se escuchan los comentarios de actitudes de apatía generalizada por parte de este grupo y directa o indirectamente los alumnos se hacen oído de estos comentarios, considerando que esas actitudes o ese rendimiento es lo esperado de ellos, por esto, se considera que la palabra del adulto es esta situación de superioridad de la que habla Adler (1907) condiciona al auto concepto

del alumno. Haciendo referencia a la interacción contextual (Bixio, 1999) sin ser el alumno ajeno a lo que sucede a su alrededor en cuanto a lo sociocultural.

Tomando en cuenta las estrategias didácticas que se presentan en el aula, a las cuales Bixio (1999 p.35) define como: “conjunto de acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica” podemos decir que no solamente se enseña contenido, ni hay una sola forma de enseñar, no es sencillo este proceso ya que la heterogeneidad de los alumnos condiciona la efectividad de la misma.

En el grupo N la representación que tienen de sí mismos influye notablemente en su rendimiento ya que durante la observación se pudo apreciar que este factor condiciona al docente por ejemplo, en cuanto a la manera de evaluar; en varias oportunidades la evaluación de proceso terminó siendo escrita e individual ya que los alumnos aportaban escasamente opiniones verbales o participaban por más que como estrategia comunicativa el docente intentara generar este espacio de relación interpersonal.

En el grupo M se observó más claramente la estrategia en cuanto al estilo de enseñanza docente donde el comportamiento no dio el resultado esperado, solamente se observó apatía (que podemos inferir es la representación que los alumnos tienen de sí mismos).

En cuanto al modo de presentar el contenido, la profesora terminó trabajando (como la mayoría de las veces) con libros ya que al intentar otras técnicas como lluvia de ideas o cuadros formulados por los alumnos, no hubo participación, sabemos que el libro en sí mismo es una estrategia didáctica pero no fue presentado así y la significatividad psicológica para los alumnos fue casi inexistente ya que “...debe haber una construcción

en común en el proceso de las actividades compartidas”.(Vygotsky, por Tedesco 1994, p. 777)

Se cree que el discurso docente influye en el rendimiento académico, aunque no lo determina, decimos esto porque nuestros alumnos ya llegaron a 2do año con cierta autoimagen, limitaciones y potencialidades (ya que se comienza a conformar desde la infancia según Adler, 1907) a partir de lo observado se considera que en la institución se les presentan múltiples herramientas y posibilidades, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como a la hora de evaluar, infiriendo que muchas veces es escasa su motivación intrínseca, y habiendo manifestado no tener motivación extrínseca (desde su hogar), identificándose con compañeros de similares características, el alumno realiza justamente lo que se trabaja en modificar. Teniendo en cuenta que el autoconcepto es una realidad aprendida (desde los recursos educativos de Gades, 2010) son un conjunto de percepciones organizadas y estables aunque susceptibles de ser modificadas, se refiere a una construcción interpersonal, podemos interpretar que esta construcción se ve afectada también por la mirada del docente, no solamente de la familia; ya que la autoestima no viene determinada por la evolución de la especie, sino por la propia historia personal en relación con el medio donde crece y se desarrolla el sujeto (J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, 1995).

Se considera que es necesario un trabajo en conjunto (entre referentes sociales como familia y escuela) teniendo en cuenta que lo que “todo contacto con objetos inanimados se hace en función de pautas de conductas asimiladas en la relación interpersonal y todo objeto tiene una cantidad de vínculos humanos...” (Bleger, 2011, p.110) se cree que solamente con el cambio de discurso, actitudes, utilización de

herramientas y predisposición docente, es poco probable que se modifique el rendimiento de los alumnos. Va más allá del aula.

Se considera un factor imprescindible el refuerzo cognitivo, en niveles previos, ya que al realizar evaluaciones diagnósticas verbales se corrobora que el alumno no ha podido apropiarse de ciertos contenidos y actitudes necesarias para este nivel. Coll (1994) nos plantea que el simple hecho de que haya superado con éxito niveles inferiores, no es garantía de que el alumno se haya apropiado de cierto contenido.

Haciendo referencia nuevamente a Freud (1905) y reforzando su teoría que nos habla de que la autoestima comienza a construirse en edad muy temprana, cuanto más positivos hayan sido nuestros primeros vínculos con los objetos, mayor motivación intrínseca (conciente o no) desarrolla el sujeto. Y a la luz de Freud (1905), la motivación intrínseca sería la pulsión investigativa, para él, principio de todo conocimiento, es la curiosidad infantil.

Concluyendo, los docentes cuentan con innumerables herramientas para motivar extrínsecamente a los alumnos, de hecho, en las instituciones en las que se trabajó, utilizan muchas de ellas, desde las aprendidas en su formación hasta las más innovadoras, pero no han logrado que los alumnos de 2do año cambien su actitud hacia el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Vemos en los resultados del test de Rosemberg con respecto al grupo N que la autoestima nos demuestra un valor equitativo en los tres niveles que mide y si comparamos a su nivel de rendimiento, no guardan relación directa ya que en el grupo M se presenta de igual manera bajo rendimiento y presentan mayores valores en la autoestima alta.

Podemos decir que la autoestima es un factor que influye en el rendimiento académico pero no es el único, teniendo en cuenta a Branden (1890) quien nos dice que la autoestima depende no de las características con las que nacemos, sino el modo en que usamos nuestra conciencia (nos da la pauta de que es modificable) y, según los datos obtenidos no se lo puede considerar determinante; ya que existen muchos otros factores que la determinan (como por ejemplo, el grupo familiar del que provienen, las identificaciones adolescentes que se van generando como así también el ambiente socio cultural al que pertenecen, sus procesos mentales) serían variables a tener en cuenta en una nueva investigación ya que al referirnos a motivación casi de igual manera, influye al decir de Bixio (2007) "...la motivación no es condición suficiente ni única, aparece como condición necesaria para el aprendizaje." A partir de la administración del test de Rosemberg y contrastando sus resultados a los resultados cualitativos del 1er trimestre, no se observa correlación directa ya que en el caso del grupo N los valores de la escala de autoestima es en autoestima alta el 33,33 % y la media del grupo en el mismo trimestre es 5,97 y en el grupo M tenemos un porcentaje de autoestima alta del 46,66% y la media del grupo es de 5,26. Podemos intentar inferir diciendo que la autoestima alta, no indica relación directa con buen rendimiento cuantitativo en los grupos con los que se trabajó.

Líneas de acción

Como trabajo inmediato a partir de los datos obtenidos, se podría trabajar a modo de aula taller, de manera grupal con temáticas referidas a proyectos personales (laborales, educacionales y familiares) a corto y mediano plazo con intención de realizar proyecciones e ir construyendo un proyecto de vida, resaltando las capacidades y posibilidades personales y no remarcar las limitaciones. Sería conveniente trabajar con la

figura de “tutor” para así poder realizar un diagnóstico socio ambiental empírico a partir del cual trabajar con estas instituciones.

Bibliografía:

- Baez, Yanina (2014). “Familia, autoestima y rendimiento escolar” Tesis electrónica de la Universidad Abierta Interamericana. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC117576.pdf>
- Bixio, Cecilia (1999). “*Enseñar a aprender, construir un espacio colectivo de enseñanza- aprendizaje*” Argentina, Rosario. Ed. Homo Sapiens
- Bixio, Cecilia (2007) “*¿Chicos aburridos?, el problema de la motivación en la escuela*” Argentina, Bs.As. Ed. Homo Sapiens
- Bleger, José (2007). “*Psicología de la conducta*” Argentina. Ed. Paidós.
- Branden, Nathaniel (1890). “como mejorar la autoestima” Recuperado de www.ttmb.org/documentos/Branden-autoestima.pdf
- Carretero, Mario (1993). “*Constructivismo y educación*” Argentina, Bs. As. Ed. Aique.
- Delgado, A; Vargas, G. y Salazar, S. (2007). “Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia”. Tesis electrónica de la Universidad Austral de Chile. Recuperado de <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2007/ffa473a/doc/ffa473a.pdf>
- Fischer, H. (1996). “*Conceptos fundamentales de Psicopatología I*” Argentina, Bs. As. Ed. Centro Editor Argentino.
- Freud, S. (1975) “*obras completas de Sigmund Freud*” Vol. XIV. Trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914- 1916). “*Introducción al*

narcisismo” Traducción J. Etcheverry. 6ta reimpresión 2da edición. Bs. As. & Madrid. Ed. Amorrortu

- García Vega, L. (1993) “*Historia de la Psicología II*”. Madrid- España: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Gross, Richard D. (1994) “*Psicología: Ciencias de la mente y la conducta*” Mexico. Ed. El manual moderno, S.A. de C.V.
- Martínez- Antón, M.; Buelga, S.; Cana, M. J. (2007). “La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar”. *Anuario de Psicología* 2007, vol. 38 (Nº 2, p. 293- 303). Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php//anuarioPsicologia/article/view/74205/94371>
- Palacios,J., Marchesi, A. y Coll, C. (1995). “*Desarrollo Psicológico y Educación*” (IX ed.) Madrid. Ed. Alianza.
- Proyecto Gades (2010) “recursos educativos”. Recuperado el 22/12/2016 de <http://www.orientaciónandujar.files.wordpress.com/2010/09/yo-autoestima-y-autoconcepto.pdf>
- Tedesco, Juan Carlos (1994). “*Pensadores de la educación 4*” Bellegarde, Francia. SADAG.

Anexo

Escala de autoestima de Rosemberg

Luego de intentar una definición clara desde la subjetividad propia a la autoestima y sabiendo que los tests psicométricos ayudan a una interpretación precisa y clara, se administra la presente escala en ambos grupos de trabajo.

Indicación: cuestionario para explorar las explorar la autoestima personal entendida como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo.

Administración: La escala consta de 10 ítems, frases de las que cinco están enunciadas de forma positiva y cinco de forma negativa.

Interpretación: de los ítems 1 al 5, la respuesta A a D se puntúa de 4 a 1. De los ítems 6 al 10 las respuestas A a D se puntúan de 1 a 4.

De 30 a 40 puntos: Autoestima elevada. Considerado como autoestima normal.

De 26 a 29 puntos: Autoestima media. No presenta problemas de autoestima grave pero es conveniente mejorarla.

Menos de 25 puntos: Autoestima baja. Existen problemas significativos de autoestima.

Propiedad psicométrica: la escala ha sido traducida y validada al castellano. La consistencia interna de la escala se encuentra entre 0,76 y 0,87. La fiabilidad es de 0,80.

Este test tiene por objeto evaluar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de sí mismo.

Consigna: “Por favor contesta las siguientes frases con las respuestas que consideras más apropiada”

- A- Muy de acuerdo
- B- De acuerdo
- C- En desacuerdo
- D- Muy en desacuerdo

	A	B	C	D
1- Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.				
2- Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.				
3- Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				
4- Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.				
5- En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a.				
6- Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.				
7- En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.				
8- Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo/a.				
9- Hay veces que realmente pienso que soy un/a inútil.				
10- A veces creo que no soy buena persona.				

ANEXO E – FORMULARIO DESCRIPTIVO DEL TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN

AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR Y DIFUNDIR TESIS DE POSGRADO O GRADO A LA UNIVERIDAD SIGLO 21

Por la presente, autorizo a la Universidad Siglo21 a difundir en su página web o bien a través de su campus virtual mi trabajo de Tesis según los datos que detallo a continuación, a los fines que la misma pueda ser leída por los visitantes de dicha página web y/o el cuerpo docente y/o alumnos de la Institución:

Autor-tesista <i>(apellido/s y nombre/s completos)</i>	Becker, Cora Patricia
DNI <i>(del autor-tesista)</i>	29576049
Título y subtítulo <i>(completos de la Tesis)</i>	“Autoestima y rendimiento académico”
Correo electrónico <i>(del autor-tesista)</i>	corapatriciabecker@yahoo.com.ar
Unidad Académica <i>(donde se presentó la obra)</i>	Universidad Siglo 21
Datos de edición: <i>Lugar, editor, fecha e ISBN (para el caso de tesis ya publicadas), depósito en el Registro Nacional de Propiedad Intelectual y autorización de la Editorial (en el caso que corresponda).</i>	

Otorgo expreso consentimiento para que la copia electrónica de mi Tesis sea publicada en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21 según el siguiente detalle:

Texto completo de la Tesis <i>(Marcar SI/NO)^[1]</i>	SI
Publicación parcial <i>(Informar que capítulos se publicarán)</i>	

Otorgo expreso consentimiento para que la versión electrónica de este libro sea publicada en la en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21.

Lugar y fecha: _____

Firma autor-tesista

Aclaración autor-tesista

Esta Secretaría/Departamento de Grado/Posgrado de la Unidad Académica:
_____certifica
que la tesis adjunta es la aprobada y registrada en esta dependencia.

[1] Advertencia: Se informa al autor/tesista que es conveniente publicar en la Biblioteca Digital las obras intelectuales editadas e inscriptas en el INPI para asegurar la plena protección de sus derechos intelectuales (Ley 11.723) y propiedad industrial (Ley 22.362 y Dec. 6673/63). Se recomienda la NO publicación de aquellas tesis que desarrollan un invento patentable, modelo de utilidad y diseño industrial que no ha sido registrado en el INPI, a los fines de preservar la novedad de la creación.

Firma Autoridad

Aclaración Autoridad

Sello de la Secretaría/Departamento de Posgrado