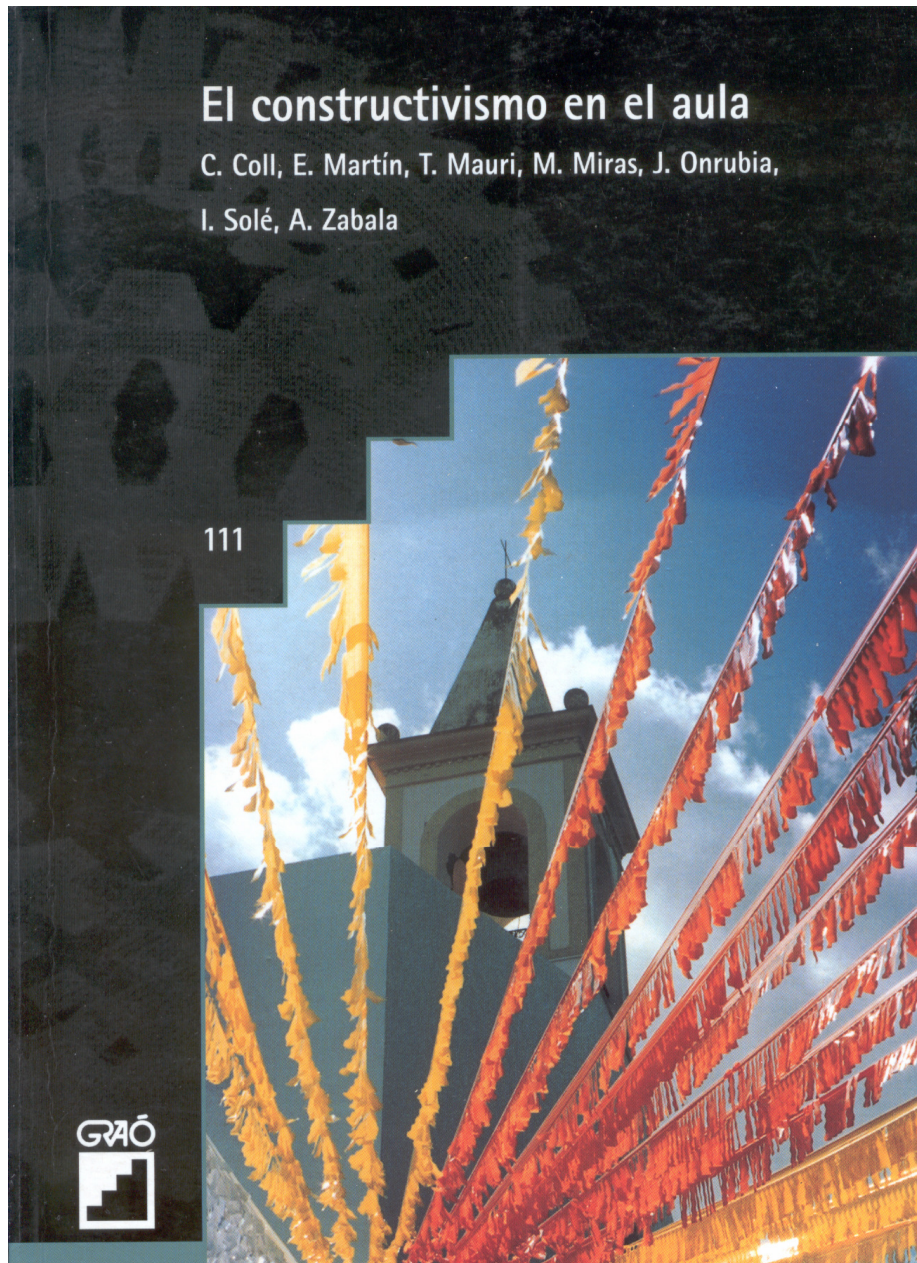


# El constructivismo en el aula

Por

César Coll; Elena Martín; Teresa Mauri; Mariana Miras, Javier Onrubia;  
Isabel Solé y Antoni Zabala.



Editorial  
Graó.

Primera edición:  
1993.  
Segunda edición:  
1994.  
Tercera edición:  
mayo 1995.  
Cuarta edición:  
noviembre 1995.  
Quinta edición:  
1996.  
Sexta edición:  
febrero 1997.  
Séptima edición:  
diciembre 1997.  
Octava edición:  
1998.  
Novena edición:  
1999.

Este material  
es de uso  
exclusivamente  
didáctico.

<b>1. Los profesores y la concepción constructivista. Isabel Salé, César Coll.....</b>	<b>7</b>
-Los profesores, sus teorías y la concepción constructivista.....	8
-Los profesores y la escuela.....	10
-La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza.....	14
-Los profesores, la escuela y la concepción constructivista.....	19
-A modo de conclusión.....	22
-Bibliografía.....	23
<b>2. Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. Isabel Salé.....</b>	<b>25</b>
-Lo que aprendemos cuando aprendemos.....	26
-Disposición para el aprendizaje, situaciones de enseñanza y evaluación.....	29
-Motivación, autoconcepto y representaciones mutuas.....	32
-Expectativas y atribuciones.....	36
-Sentido y significado: lo afectivo/relacional y lo cognitivo en el aprendizaje.....	41
-Bibliografía.....	45
<b>3. Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos:</b>	
<b>Los conocimientos previos. Mariana Miras.....</b>	<b>47</b>
-El estado inicial de los alumnos.....	48
-Los conocimientos previos.....	49
-Los esquemas de conocimiento.....	51
-Los conocimientos previos en los procesos de enseñanza/aprendizaje.....	54
-La exploración de los conocimientos previos.....	58
-Resituar los conocimientos previos.....	62
-Bibliografía.....	63
<b>4. ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?</b>	
<b>La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. Teresa Mauri.....</b>	<b>65</b>
-Algunas concepciones del aprendizaje y enseñanza escolar más habituales entre los docentes...66	66
-La naturaleza activa de la construcción de conocimientos en la escuela.....73	73
-La aportación del alumno y de la alumna al aprendizaje: esquemas de conocimiento y atribución de significado.....77	77
-Aprendizaje y contenidos del aprendizaje.....84	84
-Aprender conceptos, procedimientos y actitudes.....86	86
-A modo de conclusión.....99	99
-Bibliografía.....99	99
<b>5. Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. Javier Onrubia.....</b>	<b>101</b>
-Ayuda y ajuste de la ayuda: la enseñanza como proceso de creación de Zonas de Desarrollo Próximo y de asistencia en ellas.....102	102
-Crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas: procesos y criterios.....107	107
-Enseñar, ayudar, ajustar, asistir en la Zona de Desarrollo Próximo: algunos comentarios finales.....121	121
-Bibliografía.....123	123
<b>6. Los enfoques didácticos. Antoni Zabala.....</b>	<b>125</b>
-Necesidad de instrumentos para el análisis de la práctica.....125	125
-¿En qué no estamos de acuerdo?.....126	126
-La función social de la enseñanza y la concepción de los procesos de aprendizaje: dos referentes básicos para el análisis de la práctica.....129	129
-La concreción de los contenidos de aprendizaje como resultado de la concepción social que se atribuye a la enseñanza.....131	131
-La concepción constructivista del aprendizaje y su relación con los distintos contenidos de aprendizaje.....134	134
-Los distintos ámbitos de análisis de la práctica y las secuencias de contenido.....143	143
-Componentes o variables que definen toda opción metodológica.....149	149
-A modo de conclusión.....160	160

-Bibliografía.....	161
<b>7. La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista. César con, Elena Martín.....</b>	<b>163</b>
-Una propuesta de delimitación y caracterización del espacio del problema.....	166
-La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje: algunas ideas directrices susceptibles de guiar y orientar las prácticas de evaluación.....	172
-Los elementos y las decisiones de evaluación en la concreción progresiva de las intenciones educativas.....	178
-Bibliografía.....	183

## 2. DISPONIBILIDAD PARA EL APRENDIZAJE Y SENTIDO DEL APRENDIZAJE.

Isabel Solé

Tal vez el lector haya tenido la oportunidad de ver una hermosa película argentina titulada *Un lugar en el mundo*. Uno de sus protagonistas, Ernesto, un muchacho seguro de sus posibilidades y emprendedor, disfruta desafiándose a sí mismo y a los demás: por ejemplo, con su carro, tirado por un caballo, libra todos los días una carrera absolutamente temeraria con el tren, y todos los días le gana.

Un episodio de la película relata que el adolescente, atraído por Luciana, una chica del pueblo que nunca acudió a la escuela, intenta que su padre -que ejerce de maestro- convenza al padre de ella para que pueda aprender a leer y a escribir. La negativa tajante de éste no arredra a nuestro héroe, quien decide llevar a cabo su propósito -alfabetizar a su amiga- incluso en condiciones adversas (a escondidas, transgrediendo una prohibición, sin que nadie se entere). Lo que él no podía prever era que la condición más adversa iba a encontrarla en su alumna, quien se rendía incluso antes de iniciar la tarea, respondiendo a los primeros intentos del profesor con un descorazonador «No puedo, no puedo, ¡es que yo soy muy burra!». Superar esa resistencia fue el reto principal de toda la situación, pues hasta que fue vencida, la alumna no pudo progresar.

Este episodio ilustra bastante bien la temática que queremos tratar en este capítulo, concretándola en el ámbito del aprendizaje escolar. ¿Qué es lo que hace que ciertas personas, como nuestro protagonista, muestren una clara tendencia a enfrentarse a los retos que la vida les propone, incluso a inventárselos, sin que las dificultades les hagan desistir de su propósito? ¿Por qué otras personas, como la amiga/alumna, muestran la tendencia contraria, es decir, que incluso cuando pueden contar con ayudas adecuadas se inhiben frente a los obstáculos y no logran superarlos? ¿Se pueden establecer relaciones entre una determinada forma de verse a sí mismo («Es que yo soy muy burra»; ganarle todos los días el pulso al tren) y esa tendencia a la que hemos aludido? ¿Hasta qué punto la capacidad de aprender o de hacer se ve condicionada por la seguridad (de éxito o de fracaso) que tenemos en nosotros mismos? Esa seguridad, esa forma de verse, ¿es algo dado, algo que se aprende?

En definitiva, lo que vamos a plantear aquí es la cuestión de las relaciones entre los aspectos cognitivos y los afectivos y relacionales en la construcción de en el ámbito de la escuela. Lo vamos a plantear desde la concepción constructivista que se ha presentado en el capítulo anterior, y sin ninguna pretensión de exhaustividad. El enfoque que hemos adoptado parte de lo que significa construir significados sobre los contenidos de la enseñanza, y a partir de ahí explora aspectos como los enfoques del aprendizaje, la motivación y su relación con el autoconcepto, la construcción de éste en el curso de las interacciones significativas para el alumno, las representaciones mutuas que en ellas intervienen y las expectativas que contribuyen a generar. Todo ello nos conduce al *sentido*, y de ahí nuevamente al *significado*, para poner de relieve sus estrechas conexiones.

### Lo que aprendemos cuando aprendemos

Del mismo modo que consideramos que en el aprendizaje intervienen los aspectos de tipo afectivo y relacional, y en general todo aquello que suele incluirse en las capacidades de equilibrio personal, estamos convencidos de que éstas no se construyen en el vacío ni al margen de otras capacidades. Cuando aprendemos, nos implicamos globalmente en el aprendizaje, y el proceso seguido y su resultado repercute también en nosotros de forma global. De ahí que lo que se forja en las situaciones de enseñanza, como veremos, sea algo más que la posibilidad de construir significados acerca de contenidos concretos, incluso cuando éstos son considerados de forma amplia y diversificada.

Cuando hablamos de atribuir significado, hablamos de un proceso que nos moviliza a nivel cognitivo, y que nos conduce a revisar y a aportar nuestros esquemas de conocimiento para dar cuenta

de una nueva situación, tarea o contenido de aprendizaje. Esa movilización no finaliza aquí, sino que, como resultado del contraste entre lo dado y lo nuevo, los esquemas aportados pueden sufrir modificaciones, desde leves hasta drásticas, con el establecimiento de nuevos esquemas, conexiones y relaciones en nuestra estructura cognoscitiva.

Se ha caracterizado este proceso como un proceso animado por un interés, una motivación, en el que un equilibrio inicial se quiebra, provocando un desequilibrio que obliga al individuo a llevar a cabo determinadas actuaciones (ver el párrafo anterior) con el fin de conseguir un nuevo estado de equilibrio (reequilibrio). Si todo sale bien, tras el proceso, el individuo habrá aprendido. Si no sale también, no habrá aprendido aquello que se pretendía que aprendiera (aunque puede haber aprendido otras cosas: por ejemplo, que lo que él sabe no es tan seguro como parece).

Desde luego, ésta es una visión muy dinámica del proceso de aprendizaje, y lo es pese a ser muy parcial, pues no hemos introducido todavía el polo de la enseñanza. Sin embargo, a pesar de ser dinámica, es una visión fría, y en cierto modo artificial, de lo que podemos suponer que ocurre.

Empecemos nuevamente por el principio. Hemos dicho que el proceso de aprender supone una movilización cognitiva desencadenada por un interés, por una necesidad de saber. ¿Qué es lo que hace posible que se produzca dicho interés? ¿Se debe estrictamente a la constatación del desequilibrio cognitivo? En cualquier caso, ¿qué es lo que hace que tras la percepción del desequilibrio algunas personas, en algunas ocasiones, sean capaces de emplearse a fondo hasta llegar a reequilibrarse nuevamente y otras o las mismas personas en ocasiones distintas simplemente abandonen la tarea, la enfoquen desacertadamente y, en definitiva, no logren su objetivo (aprender)?

Es probable que no pueda darse una respuesta única a estas preguntas; es seguro que no puede darse sólo desde el ámbito de las competencias y capacidades cognitivas: tanto en la toma de conciencia del desequilibrio como en la acción que se desencadena tras ella intervienen aspectos cognitivos y emocionales (que pueden llevar, por ejemplo, a negar el desequilibrio y a impedir el aprendizaje; o incluso a aceptar el desequilibrio y a verse incapaz de superarlo, lo que nuevamente impide aprender, como parece ser el caso de la «alumna» de nuestro ejemplo inicial).

Como todo el mundo sabe, en el aprendizaje intervienen numerosos aspectos de tipo afectivo y relacional, y como todo el mundo sabe también, el aprendizaje y el éxito con que los resolvamos desempeña un papel definitivo en la construcción del concepto que tenemos de nosotros mismos (autoconcepto), en la estima que nos profesamos (autoestima) y, en general, en todas las capacidades relacionadas con el equilibrio personal. Está de más indicar que dichas capacidades mediatizan la actualización de otras: las de relación interpersonal, o las cognitivas, por poner ejemplos bastante claros. Aunque todo el mundo sabe estas cosas, la verdad es que todavía disponemos de pocos datos sobre lo que cabría suponer un estado más específico de conocimiento; es decir, no sabemos con precisión cómo interactúan lo afectivo y lo cognitivo, así como no sabemos con seguridad cómo intervenir para potenciar esa relación en beneficio de la formación global del alumno. Hay que añadir a lo dicho que con frecuencia tampoco hemos sabido aprovechar el conocimiento de que ya disponemos en la actualidad, siendo así que la planificación, implantación y evaluación de situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje no siempre poseen las características más adecuadas para fomentar dicha formación, cuyo sesgo hacia lo “intelectual” parece definitivamente instalado, sobre todo en las etapas superiores.

No queremos decir que cuando se enseña no se tenga en cuenta la presencia de los aspectos afectivos; señalamos tan sólo que, quizá porque hemos tenido durante muchos años una visión enormemente simplificadora de la enseñanza (y quizá porque cuando hemos ido construyendo una representación más realista de ella, y por lo tanto más compleja, dicha representación se ha nutrido esencialmente de elementos que tienen que ver con lo cognitivo), lo afectivo y relacional ha ido quedándose ahí, estando pero sin saber de qué manera, algo así como el acompañante fiel y discreto que a veces ayuda, a veces interfiere y a veces bloquea. Para ser sinceros, deberíamos reconocer que muchas veces han sido esos bloqueos los que nos han permitido percatarnos de su presencia; un poco tarde, en realidad.

Dado que una hipótesis subyacente en el constructivismo entendido en toda su amplitud es que cuando aprendemos, y a la vez que aprendemos, estamos forjando nuestra forma de ver, de ver al mundo y de relacionarnos con él, y dado que parte importante de ese aprendizaje se realiza en la escuela, necesitamos una explicación integrada acerca del funcionamiento de algunos aspectos afectivos, relacionales y cognitivos en el aprendizaje escolar. Ello es lo que se pretende cuando se

habla de sentido y significado (Coll, 1988) y de lo que vertebra su relación; es lo que se pretende también en este capítulo.

Hay que señalar en seguida que se trata de una explicación hipotética, pues no disponemos de datos empíricos que la apoyen, al menos en su conjunto; y hay que señalar también que se trata de una explicación parcial, pues las construcciones a las que nos referiremos (autoconcepto, representaciones, atribuciones, etc.) se construyen no sólo en el marco de la educación escolar, que será el ámbito del que nos ocuparemos, sino también en otros contextos de desarrollo. Es más, nuestra aproximación al contexto escolar es también parcial, pues no nos ocupamos aquí de la influencia de la relación entre iguales, que cabe suponer intensa, en esa construcción. Es, por último, una explicación genérica, pues no da cuenta de las diversas casuísticas (como las de los alumnos con necesidades educativas especiales de carácter permanente, por ejemplo) que, sin duda alguna, deberían modularla.

A pesar de estas evidentes limitaciones, el intento puede tener sentido, ya que pretende señalar las vinculaciones que pueden existir entre diversos e importantes factores presentes en las situaciones educativas, que las hacen extraordinariamente potentes, pero también extraordinariamente complejas.

### **Disposición para el aprendizaje, situaciones de enseñanza y evaluación**

Como se verá en otros capítulos, una de las condiciones que Ausubel consideraba indispensables para la realización de aprendizajes significativos era la manifestación, por parte del alumno, de una disposición hacia el aprendizaje significativo, esto es, de una disposición para ir a fondo en el tratamiento de la información que se pretende aprender, para establecer relaciones entre ella y lo que ya se sabe, para aclarar y detallar los conceptos. Hace ya algunos años (Coll, 1988), esta disposición para el aprendizaje fue relacionada con uno de los enfoques del aprendizaje relatados por los propios alumnos (Marton y cols., 1984) cuando se les preguntaba por la forma como abordaban la tarea de estudiar: el *enfoque profundo*.

En este enfoque (Entwistle, 1988), la intención de los alumnos es comprender el significado de lo que estudian, lo que lleva a relacionar su contenido con conocimientos previos, con la experiencia personal o con otros temas, a evaluar lo que se va realizando y a perseverar en ello hasta que se logra un grado de comprensión aceptable. Quizá facilite entender lo que supone dicho enfoque si lo comparamos con el *enfoque superficial*. En este caso, la intención se limita a cumplir los requisitos de la tarea, de tal modo que más importante que la comprensión del contenido es prever el tipo de preguntas que puedan formularse sobre él, lo que el profesor va a considerar relevante, y cosas similares. Se produce un desplazamiento del interés desde el «núcleo» intrínseco de contenido hasta la «periferia» de las exigencias extrínsecamente planteadas.

Como puede observarse, las diferencias no son despreciables. De una forma tal vez simplificadora, aunque clara, Entwistle las resume como sigue.

*Enfoque profundo*: Intención de comprender; fuerte interacción con el contenido; relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior; relación de conceptos con la experiencia cotidiana; relación de datos con conclusiones; examen de la lógica de los argumentos.

*Enfoque superficial*: Intención de cumplir los requisitos de la tarea; memoriza la información necesaria para pruebas o exámenes; encara la tarea como imposición externa; ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategia; foco en elementos sueltos sin integración; no distingue principios a partir de ejemplos (Entwistle, 1988, p. 67)\*.

Hay que tener en cuenta que estos enfoques se aplican a la forma de abordar la tarea y no al estudiante; es decir, un alumno puede modificar su enfoque de una tarea a otra o de un profesor a otro, aunque se observan tendencias hacia el uso de enfoques profundos y superficiales.

¿Cuáles son las causas que inclinan a los alumnos hacia un enfoque u otro en el aprendizaje? ¿Qué es lo que hace que un alumno muestre mayor o menor disposición hacia la realización de aprendizajes significativos? Digamos de entrada que dichas causas son variadas y que, además, aparecen estrechamente interconectadas. Añadamos aún que, como veremos inmediatamente, no se encuentran ni pertenecen exclusivamente al universo del alumno, sino que se crean, al menos en parte, en la

---

\* Marton y colaboradores señalan también la presencia del enfoque estratégico, a través del cual los alumnos intentan alcanzar el máximo rendimiento posible, planificando su estudio en función del tiempo, del material y otros factores. En nuestra opinión, ese enfoque pertenece a una dimensión distinta, y puede ser supeditado tanto a un enfoque superficial como profundo.

propia situación de enseñanza. Ésta funciona como el «contexto físico» en que los protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje construyen el «contexto percibido» (Bronfenbrenner, 1987) en el que consideramos que es necesario buscar las razones de la atribución de sentido.

Parece existir acuerdo en conceder al interés por el contenido, a las características de la tarea propuesta y a los requisitos de la evaluación un papel primordial en el enfoque con se aborda el estudio. Para sentir *interés*, hay que saber qué se pretende y sentir que ello cubre alguna necesidad (de saber, de realizar, de informarse, de profundizar). Desde luego, si un alumno no conoce el propósito de una tarea, y no puede relacionar dicho propósito con la comprensión de lo que la tarea implica y con sus propias necesidades, muy difícilmente va a poder llevar a cabo lo que supone el estudio en profundidad. Al contrario, cuando todo ello permanece desconocido, lo que emerge como guía son las indicaciones del profesor para cumplir con los requisitos de la tarea, que al no poder ser relacionadas con las finalidades a que responden pueden hacer adoptar un enfoque superficial.

Este enfoque prevalece en clases cuyo método de enseñanza favorece la dependencia y en las que se combina el exceso de trabajo con la falta de tiempo. Cuando la dinámica que se ha establecido en un grupo exige que el profesor detalle minuciosamente las consignas que acompañan a una tarea, o que se atribuya en exclusiva su seguimiento, podemos afirmar que se favorece la dependencia de los alumnos; conviene percatarse de que éstos no necesitan preocuparse mucho por comprender lo que hacen, pues conseguir las indicaciones del profesor se aseguran el éxito. Los alumnos tenderán a la autonomía y a implicarse en el aprendizaje en la medida en que puedan tomar decisiones razonadas sobre la planificación de su trabajo, así como en la medida en que se responsabilicen de él, conozcan los criterios a través de los cuales se van a evaluar sus realizaciones y puedan ir las regulando.

Por otra parte, como señala Entwistle (1988), el enfoque profundo requiere tiempo, y si se exige demasiado y muy rápidamente, la única salida de los alumnos para evitar un fracaso es estudiar de forma superficial. No puede pretenderse que los alumnos interactúen fuertemente con el contenido, que lo relacionen con conocimientos anteriores, que extraigan conclusiones, que comprendan y que todo ello se haga, además, a la voz de “¡ya!”. En ese caso, lo sensato es cumplir las exigencias, incluso si no se sabe muy bien lo que se está haciendo.

Algo parecido puede suceder cuando los alumnos deben pasar de un profesor a otro y de una a otra materia sin solución de continuidad, ubicándose cada hora en un ámbito de conocimiento con poca o nula relación aparente con el ámbito anterior o posterior, y ocupando buena parte de sus esfuerzos en conocer y adaptarse a las distintas exigencias, estilos y manías de los docentes.

En las condiciones anteriores, y otras similares, puede ocurrir que la ansiedad (o si se quiere, el desequilibrio) que en cierto grado siempre se encuentra presente en el aprendizaje, se tome demasiado intensa. Ello puede provocar el miedo al fracaso y, en consecuencia, la adopción de enfoques de aprendizaje que lo eviten, principalmente enfoques superficiales, orientados a cumplir los requisitos más formales de la tarea (en ocasiones, esa ansiedad excesiva conduce sin más anegar la necesidad de aprender, lo que se manifiesta con el recurso a conductas estereotipadas: “esto ya lo sé”, “es lo mismo de siempre”, que de hecho impiden el avance).

Toda la situación puede verse además salpicada por las características de los procesos de evaluación, por los ritos que los acompañan y, más concretamente, por las de los exámenes o pruebas a que son sometidos los alumnos. En muchas ocasiones, las preguntas que incluyen son de carácter cerrado, e invitan a éstos a reproducir, con el mínimo de variaciones posible, datos, conceptos o nociones que fueron estudiados con anterioridad. El fomento del enfoque superficial se hace, entonces, por una doble vía: por la de pedir aspectos concretos tal cual se encuentran en los libros (más que una interpretación personal de ellos, más acorde con un enfoque profundo), y por la de desencadenar la ansiedad del alumno, que se mostrará preocupado por la forma de recordar la información que debe permitirle cumplir con los requisitos de la tarea. Se comprenderá fácilmente que todo ello se agudiza cuando, además, dichos exámenes son frecuentes, pues se instala entonces la práctica de «estudiar para la prueba».

En síntesis, que nuestros alumnos tiendan a un enfoque profundo no es una cuestión de suerte, sino el producto de diversas variables, algunas de las cuales tienen que ver con lo que les proponemos que hagan y con los medios de que nos dotamos para evaluarlos. Tener en cuenta que la elaboración del conocimiento requiere tiempo, esfuerzo e implicación personal, así como ayuda experta, aliento y afecto, puede contribuir a que el proceso se modifique en cierto grado para que se ajuste más a lo que

esperamos: que los alumnos aprendan, y que estén contentos de aprender; que los profesores comprueben que sus esfuerzos son útiles, y se sientan gratificados.

### **Motivación, autoconcepto y representaciones mutuas**

Más allá de las condiciones «objetivas» de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, que, como hemos visto, pueden predisponer más o menos hacia la realización de aprendizajes significativos, lo que nos interesa es cómo los alumnos las perciben, pues esa interpretación no es ajena a la forma cómo van a abordarlas y a las estrategias de aprendizaje que van a poner en juego. Esas estrategias variarán, como hemos visto, de acuerdo con la intención con que el alumno se enfrenta a la tarea: intención de establecer relaciones entre lo que se le presenta y lo que sabe, intención de cumplir estrictamente los requerimientos que se le plantean, etc.

Las diversas intenciones han sido relacionadas con frecuencia con la motivación intrínseca y extrínseca, que a su vez aparecen como algo que posee el alumno, como un elemento que hace referencia exclusiva a su universo personal (lo que tiene su traducción en la práctica educativa en ejemplos parecidos a los que siguen: «No se puede trabajar con este grupo; están completamente desmotivados». «Siempre es mejor trabajar con los de Primer Ciclo; “¡tienen tantas ganas 'de aprender!'”).

A este respecto, conviene indicar, en primer lugar, que las situaciones de que hablamos son situaciones sociales, e incluyen a «otros significativos» para el alumno, su profesor y otros compañeros, de los que cabe esperar algún papel; es decir, que el alumno se encuentre o no motivado no es responsabilidad únicamente suya. En segundo lugar, como ha sido señalado por Coll (1988), aludir a la motivación que siente el alumno -intrínseca o extrínseca- para explicar por qué en ocasiones lo que le mueve es la intención de aprender y otras la de cumplir, no soluciona el problema, pues en ese caso habrá que explicar por qué en ocasiones se siente intrínsecamente motivado y en otras no. En tercer lugar, lo que el alumno aporta a cada situación en concreto no se identifica exclusivamente con los instrumentos intelectuales de que dispone, sino que implica también los aspectos de carácter emocional, relacionados con las capacidades de equilibrio personal: es decir, la representación que se hace de la situación, las expectativas que genera, su propio autoconcepto y, en definitiva, todo lo que le permite encontrar sentido -o no encontrarlo- a una situación desafiante como es la de aprender. De ahí que para explicar el sentido que puede encontrar el alumno a una tarea de aprendizaje y por lo tanto la motivación que siente, debemos recurrir a los aspectos mencionados intentando descubrir su delicado engranaje.

A la vez que se construyen significados sobre los contenidos de la enseñanza, los alumnos construyen representaciones sobre la propia situación didáctica, que puede percibirse como estimuladora y desafiante o, por lo contrario, inabordable y abrumadora, desprovista de interés o inalcanzable para sus posibilidades. Desde luego, construyen también representaciones sobre sí mismos, en las que pueden aparecer como personas competentes, interlocutores interesantes para sus profesores y compañeros, capacitados para resolver los problemas que se plantean, o, en el polo opuesto, como personas poco hábiles, incompetentes o con pocos recursos. A su vez, los «otros» presentes en la situación de aprendizaje pueden ser percibidos en una amplia gama de representaciones que discurre entre un polo en el que compañeros y profesor pueden ser vistos como personas que comparten objetivos y ayudan para la consecución de la tarea o, en el polo opuesto, como rivales y sancionadores.

Así, podemos afirmar que, cuando aprendemos, aprendemos los contenidos y aprendemos además que podemos aprender; cuando no aprendemos los contenidos, podemos aprender algo: que no somos capaces de aprender (y podemos atribuirlo a distintas causas, no todas igualmente lesivas para la autoestima). Todo ello tiene lugar en el curso de las interacciones que se establecen en el seno de la clase, alrededor de las tareas cotidianas, entre alumnos, y entre los alumnos y el profesor; y es en el curso de esas interacciones cuando se construye la motivación intrínseca, que no es una característica del alumno, sino de la situación de enseñanza-aprendizaje, y que afecta a todos sus protagonistas. Tapia y Montero (1990, p.187 y ss.) señalan que la meta que persigue el sujeto intrínsecamente motivado es «la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación, sentimiento que se experimenta en la realización misma de la tarea y que no depende de recompensas externas» (lo que sería propio de la motivación extrínseca).



Quiere esto decir (al menos así lo interpretamos) que cuando uno pretende aprender y aprende, la experiencia vivida le ofrece una imagen positiva de sí mismo y se refuerza su autoestima, lo que sin duda constituye un buen bagaje para continuar afrontando los retos que se le presentan. El *autoconcepto*, que se ve influido por el proceso seguido y los resultados obtenidos en la situación de aprendizaje, influye a su vez en la forma de enfrentarse a ella, y, en general, como ha sido puesto de manifiesto por Rogers (1987) y Rogers y Kutnick (1992), en la forma de comportarse, de interactuar, de estar en el mundo.

El autoconcepto (Fierro, 1990) incluye un conjunto amplio de representaciones (imágenes, juicios, conceptos) que las personas tenemos acerca de nosotras mismas, y que engloban aspectos corporales, psicológicos, sociales, morales y otros. Puede referirse al individuo globalmente entendido o bien a alguna dimensión o aspecto concreto. El autoconcepto se refiere al conocimiento de uno mismo, e incluye juicios valorativos, lo que se denomina *autoestima*. Situándonos en el marco escolar, se ha demostrado la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, y no existen muchas dudas acerca de que los niños y adolescentes con un alto nivel de autoestima obtienen mejores resultados en la escuela. Más discutible es el sentido de esa relación (¿es una alta autoestima lo que influye en los resultados o son éstos los responsables de una elevada autoestima?), aunque parece sensato pensar que lo que existe es una influencia mutua, una relación circular o, mejor, en espiral.

El autoconcepto se aprende o, si se quiere, se forja en el curso de las experiencias de la vida; las relaciones interpersonales, en particular las que se tienen con “otros significativos” (padres, hermanos, profesores, compañeros, amigos, etc.) constituyen los hilos mediante los cuales se teje la visión sobre uno mismo. En el curso de las interacciones que vive, el niño elabora dicha visión a partir de la interiorización de las actitudes y percepciones que esos “otros” tienen respecto de él, de modo que las actitudes vividas en la relación interpersonal van creando un conjunto de actitudes personales en relación a uno mismo. Así, acaba uno viéndose simpático o molesto, listo o torpe, pesado o encantador, porque eso es lo que los demás, muchas veces de forma totalmente inconsciente, es lo que le transmite:

*«A ver cuánto le da a Inés el problema, que ella nunca falla.»*

*“Pedro, ¿a que hoy tampoco trajiste los deberes?”*

*“Esto de aquí no lo hagas, no lo vas a entender. Cuando termines el tercer ejercicio, vuelves y veremos si lo supiste resolver.”*

*“¡Bueno! Yo no he dicho nada, lo habéis dicho todo vosotros! ¿Os dais cuenta de todo lo que sabéis de proporciones?”*

Éstas son algunas verbalizaciones de un excelente profesor de matemáticas que permiten ver la sutileza con que muchas veces se “cuelan” en nuestro discurso apreciaciones sobre los demás. Probablemente es inevitable que ocurra y, por supuesto, se produce no sólo en clase, sino en cualquier situación interpersonal (con nuestra pareja, con los amigos, con nuestros hijos). Pensar que ocurre no lo evita, pero nos permite ser cuidadosos, especialmente en los casos en los que las apreciaciones no son muy positivas.

En el marco que vamos dibujando, puede ser interesante reflexionar sobre el hecho de que las interacciones que tienen lugar en la escuela (y bien podríamos afirmar que todas las interacciones) están teñidas por las representaciones mutuas de los protagonistas de la interacción. Coll y Miras (1990) señalan que las representaciones que los profesores tienen de sus alumnos (lo que piensan y esperan de ellos, las capacidades e intenciones que les atribuyen) funcionan como un filtro para interpretar su comportamiento y valorarlo, y contribuyen a generar unas expectativas que en ocasiones, como luego veremos, pueden llegar a modificar la actuación de los alumnos en el sentido por ellas marcado. Los autores añaden que el fenómeno de las representaciones se produce también en sentido inverso, así que las representaciones que los alumnos tienen acerca de sus profesores pueden también llegar a ser determinantes de la actuación de éstos.

En el origen de las representaciones se encuentra, por supuesto, la información procedente de la observación mutua, aunque en situación escolar no hay que menospreciar en absoluto la influencia que pueden ejercer las informaciones recibidas: en el caso de los alumnos, por compañeros de otros cursos, por la «fama» del profesor, etc. («es un hueso; suspende cantidad», «parece muy duro, pero en el fondo, nada»). En el caso de los profesores, dicha influencia proviene de las informaciones

transmitidas sobre un grupo clase o sobre algún alumno individual por sus compañeros, por los informes de evaluación, por los expedientes escolares, por informes psicológicos. Todo ello contribuye a la formación de una imagen del otro que la experiencia cotidiana puede encargarse de reforzar o de modificar por completo.

En definitiva, cuando un profesor entra en su clase, ya sea en el primer curso de Primaria, ya sea en el último de Educación Secundaria Obligatoria, trae consigo una visión de sus alumnos que indudablemente influye en lo que les va a proponer, en cómo va a proponérselo y en cómo va a valorarlo; recíprocamente, la percepción que los alumnos tienen de su profesor les va a hacer interpretar de un modo u otro dichas propuestas. En el sentido que unos y otros atribuyen a lo que deben hacer interviene no sólo el cómo cada uno se ve así mismo, sino el cómo cada uno ve a su interlocutor (y cómo cree que el otro le ve a él).

¿Y cómo se ven mutuamente alumnos y profesores? En el caso de éstos últimos, lo que les conduce a formarse una u otra representación de un alumno determinado es su mayor o menor proximidad a su «imagen de alumno ideal», variable para cada profesor, pero con algunos rasgos mayoritariamente compartidos: respeto a las normas establecidas, interés por el trabajo, constancia, esfuerzo, participación. En síntesis, lo que valoramos, en general, es la asunción de las reglas de juego que define la institución para lograr sus objetivos (Coll y Miras, 1990). A ello hay que añadir variables referidas al aspecto físico de los alumnos (¡con una cierta tendencia a esperar mejor comportamiento y rendimiento de los alumnos más atractivos!) y los estereotipos ligados al sexo, que hacen predecir mayor competencia de los alumnos en función del sexo en determinadas áreas curriculares, así como diferencias en el respeto a las normas escolares.

En las representaciones que los alumnos construyen sobre sus profesores, son de primera importancia los factores afectivos: la disponibilidad que se muestra al alumno, el respeto y el afecto que se le transmite, la capacidad para mostrarse acogedor y positivo, constituyen los ejes en torno a los cuales los alumnos se forman una representación de sus profesores. El peso de estos factores es tanto más elevado cuanto más bajo es el nivel de escolaridad; así, en la enseñanza secundaria, aun cuando continúan siendo importantes, estos factores se equilibran con otros de carácter quizá más «académico»: conocimiento de la materia, capacidad para motivar e implicar a los alumnos, claridad de las exposiciones, etc. Los aspectos afectivos y los relacionados con el rol de «instructor» ligado a la tarea docente (junto con el de «mantenedor de la disciplina»; Hargreaves, 1977) se mantienen estables en las representaciones de los alumnos mayores, pero en éstos cobran también importancia aspectos más puntuales, como el desempeño del profesor ante situaciones conflictivas o comprometidas.

Las representaciones mutuas, la forma de vernos, constituye un elemento esencial para comprender la relación que se establece entre las personas en el curso de una interacción. Dado que esa forma de vernos mutuamente no es neutra, sino valorativa, cabe esperar su influjo en la forma de relacionarnos. En el ámbito de la escuela, ¿cómo influyen las representaciones en la interacción educativa responsable de que el alumno sea capaz de atribuir sentido y significado a lo que se le propone? Ello nos conduce a ocuparnos de las expectativas.

## **Expectativas y atribuciones**

Quizá sea conveniente recapitular para situar nuestro discurso: hemos empezado preguntándonos por los factores responsables de la disposición al aprendizaje, como condición previa para atribuirle significado. Ello nos ha llevado a considerar brevemente los distintos enfoques con que se puede abordar el aprendizaje (superficial y profundo) y a relacionarlos con la motivación (extrínseca o intrínseca) subyacente. Hemos establecido, no obstante, que hablar de motivación era decir poca cosa, y que avanzar exigía preguntarse acerca de lo que se encuentra detrás de la motivación, y por lo tanto, del *sentido*. De ahí que hayamos tenido que ocuparnos brevemente del autoconcepto y de su construcción en el curso de las relaciones interpersonales en las que juegan un papel determinante las representaciones mutuas que construyen sus protagonistas.

Parece evidente que la opinión que tenemos de una persona nos hace esperar de ella determinados comportamientos, así como nos permite desechar la posibilidad de que incurra en otros. Trasladando este principio a la situación escolar, podemos afirmar que alumnos y profesores no sólo se ven de determinada forma, sino que esperan de los otros que se comporten en un cierto sentido acorde con esa

forma de verse. Es lo que se ha llamado fenómeno de las expectativas, que ha sido estudiado con profusión en lo que atañe a las que los profesores tienen sobre sus alumnos.

Durante una primera época, dominada por el impacto del provocador y clásico trabajo de Rosenthal y Jacobson (1968), que establecía una relación prácticamente directa entre las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de los alumnos y el rendimiento efectivo de éstos, se llegó a considerar que las expectativas funcionaban como «profecías de autocumplimiento» (véase cuadro pág. 38). En la actualidad, se supone que esas expectativas pueden llegar a modificar la conducta de aquellos sobre quienes se generan, pero que para que ello ocurra hay que contar con numerosos factores mediadores, que condicionan la formación de las expectativas y que determinan que tengan o no impacto en el rendimiento de los alumnos. Entre estos factores emerge con fuerza el autoconcepto, que vuelve a surgir como elemento vertebrador entre las situaciones de enseñanza y aprendizaje (y todo lo que implican) y la posibilidad que tienen los alumnos de atribuirles sentido y significado.

Para empezar (Jussim, citado por Coll y Miras, 1990; Rogers, 1987), las expectativas que los profesores, a partir de diversas fuentes (informaciones previas, primeras observaciones, aspecto físico, sexo), generan en relación a sus alumnos, pueden mantenerse, si existe acuerdo entre ellas y las actuaciones de éstos, o modificarse, cuando lo que se produce es discrepancia; el que se mantengan estables o que cambien depende también de otros factores, como la rigidez de las expectativas iniciales.

En función de lo que esperan de ellos, los profesores proporcionan a sus alumnos (muchas veces inconscientemente) tratamientos educativos diferenciados que pueden traducirse en cosas diversas: tipo y grado de ayuda educativa que se les brinda, apoyo emocional y retroalimentación más o menos positiva que reciben, tipos de actividades en que se les permite participar, oportunidades que se les ofrece para aprender, cantidad y dificultad de los materiales que se utilizan como recurso educativo. Todo ello varía en función de cómo se considera al alumno, en función de la influencia que el profesor cree que ejerce sobre él y en función de las causas a que atribuye sus éxitos y fracasos. Y ahí hay algunos aspectos curiosos, que dan que pensar.

Parece ser que los profesores creemos que nuestra influencia y control es 37 mayor sobre los considerados buenos alumnos. Todavía en relación a éstos, tendemos a atribuir sus *éxitos* a causas internas (como la capacidad) y sus fracasos a causas externas o situacionales (como la dificultad intrínseca de la tarea). Sin embargo, cuando el alumno no es tan bueno, atribuimos sus *fracasos* a causas internas (como su escasa capacidad) y los éxitos a causas externas, como la suerte, la simplicidad de la tarea o bien a causas internas no estables, como el esfuerzo: «aunque no es brillante, ha podido hacerlo, porque se ha esforzado mucho».

Es interesante constatar que este patrón tiene algunas consecuencias o puede tenerlas. Si un profesor considera que el fracaso de un alumno (de un buen alumno en cuyas posibilidades confía) se debe a que ese día se encuentra algo despistado o a

#### EL FENÓMENO DE LAS EXPECTATIVAS

Una breve descripción del trabajo inicial de Rosenthal y Jacobson ayudará al lector a hacerse una idea. A partir de una serie de trabajos que mostraron la influencia de las expectativas de los investigadores sobre la actuación de los sujetos experimentales, Rosenthal y sus colaboradores formularon la hipótesis de que las expectativas de los profesores pueden influir igualmente en el rendimiento de sus alumnos.

Para confirmar dicha hipótesis, llevaron a cabo una investigación en una escuela de Enseñanza Primaria mediante el siguiente procedimiento: los profesores de dicha escuela administraron a los alumnos una prueba que les fue presentada como nueva y en fase de estandarización, prueba que supuestamente permitía identificar a los alumnos que podían realizar un «despegue» en su aprendizaje; en realidad, los profesores estaban aplicando un test de inteligencia general, ya estandarizado. Una vez realizada la corrección de la prueba por los investigadores, fueron seleccionados al azar el 20 % de alumnos de cada una de las clases, que fueron presentados como los que estaban preparados para despegar (grupo experimental, frente al 80 % restante que fue señalado como grupo control).

Sin entrar en detalles en el procedimiento seguido ni en los análisis realizados, los resultados, medidos mediante tres post-tests (a los 8, 12 y 36 meses del test inicial) y teniendo

en cuenta las evaluaciones realizadas por los propios profesores, indicaron una mejora significativa para los alumnos del grupo control, que fueron caracterizados además por sus profesores como más despiertos intelectualmente, más curiosos y más autónomos. Aunque sería necesario matizar esta apreciación global aportando datos sobre determinadas variables, para Rosenthal y Jacobson no existe duda alguna acerca de que las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de sus alumnos pueden llegar a modificar su rendimiento real.

El impacto de esta experiencia fue inmediato; si en este caso, inducir expectativas positivas había tenido un efecto también positivo sobre los sujetos en quienes se depositaron, ¿qué ocurriría cuando las expectativas fueran de tipo menos positivo? Ese impacto se tradujo en una gran cantidad de trabajos que intentaron replicar los resultados obtenidos, trabajos que a veces confirmaron y a veces negaron el fenómeno de las expectativas. Tras una primera fase en la que dicho problema se abordó de forma un tanto mecánica (expectativa: efecto seguro), investigaciones posteriores han ido explorando las condiciones y los mecanismos que influyen en la formación de las expectativas de los profesores, así como los que determinan que tengan o no impacto en el rendimiento de los alumnos.

El lector interesado puede consultar el trabajo de Coll y Miras (1990) ya citado en este artículo, o los más específicos de Rosenthal y Jacobson (1968), Rogers (1987) y de Carlier y Gottesdiener (1975), quienes revisan un conjunto de investigaciones realizadas tras el clásico experimento de Rosenthal y Jacobson.

que la tarea es demasiado complicada, entonces puede intervenir para ayudarle más, para alentarle, para modificar aspectos de la tarea que la hagan manejable. Esa intervención convierte algo inabordable en un reto interesante, y se posibilita no sólo el aprendizaje, sino la experiencia emocional de haber aprendido. Sin embargo, cuando el fracaso se atribuye a la poca capacidad del alumno, la actuación del profesor puede ser distinta, pues reposa en la escasa confianza en el alumno para aprovechar las ayudas (de hecho, muchas veces éstas se limitan a proporcionar «más de lo mismo»), con lo que aquél pierde la oportunidad no sólo de aprender, sino de experimentar que aprende.

Esta apreciación general se concreta en campos específicos. En el ámbito de la lectura, por ejemplo, y cuando los niños leían en voz alta, Allington (1980) encontró que, ante los errores, los profesores tendían a corregir una proporción más elevada de los cometidos por alumnos considerados malos lectores (un 74% de correcciones) que de los cometidos por buenos lectores, que eran corregidos únicamente un 34 % de las ocasiones en que hubiera sido posible hacerlo (lo que ya en sí mismo es indicador).

Además, en el primer caso, las intervenciones del profesor eran del tipo “decir ella forma correcta” o bien inducían al lector a fijarse en aspectos de descodificación, mientras que cuando se equivocaba un buen lector los profesores tendían a señalarles el contexto para que ellos mismos pudieran compensar su error. Los malos lectores aprenden que se equivocan o a insistir en actividades de bajo nivel, mientras que los buenos lectores aprenden estrategias muy funcionales para compensar su error.

De forma consecuente con lo hasta ahora relatado, los alumnos responden y se adecuan de diversa forma a los distintos tratamientos educativos que a ellos se dirigen, mostrando mayor o menor interés, atención, implicación, dedicación y esfuerzo en las actividades que se les propone, de manera que pueden acabar confirmando las expectativas de sus profesores. Aquellos sobre los que se depositaron expectativas positivas, y que, en consecuencia, han recibido ayuda, atención y retroalimentación positiva por parte del profesor, probablemente mostrarán un elevado rendimiento (lo que confirma las expectativas generadas); por su parte, los alumnos de los que se esperaban pocos éxitos, y que en consecuencia pueden haber recibido una ayuda educativa de menor calidad, tanto a nivel cognitivo como afectivo-relacional, confirmarán también las expectativas generadas, porque no han encontrado las condiciones adecuadas para mejorar su rendimiento.

Con frecuencia, los alumnos de quienes se esperan dificultades reciben propuestas que se encuentran por debajo de sus posibilidades (o por decirlo en otros términos, propuestas que no hacen referencia a sus capacidades potenciales, sino estrictamente a sus competencias actuales ya probadas). Aunque ello, sin duda, responde a la mejor intención, conviene tener en cuenta que puede ser poco motivador para el alumno, e implicarle escasamente, así como a su profesor; es el caso del niño que va realizando trabajos que *ya sabe hacer porque* se considera que los otros se encuentran fuera de su

alcance. En realidad, no se favorece así el avance ni el progreso a través de esa zona privilegiada en la que se puede enseñar y aprender.

Una vez más, no se trata de un proceso mecánico, sino mediado por múltiples factores. Que se cumplan las expectativas depositadas sobre los alumnos, depende de los conocimientos con que éstos abordan la situación de enseñanza y que interactuarán con la ayuda que se les presta, sea ésta menor o mayor; depende del valor que atribuyen a la escuela y a las actividades escolares; depende del grado en que el profesor sea para el alumno un “otro significativo”, y de la importancia que conceda a la opinión que tenga sobre él, y depende, sobre todo, del autoconcepto de los alumnos, tanto en lo que se refiere al conocimiento de sí mismos como al grado en que se valoran (autoestima).

El autoconcepto, como antes hemos indicado, funciona en alguna medida como un esquema cognitivo, aunque, eso sí, un tanto especial. Cuando este esquema se encuentra teñido negativamente, es decir, cuando se trata de un autoconcepto negativo (que, no lo olvidemos, es, al menos en parte, consecuencia de apreciaciones negativas construidas en las experiencias escolares), las expectativas negativas tienden a confirmarse, lo que refuerza una escasa autoestima, estableciéndose así un círculo cerrado difícil de romper. Es lo que ocurre cuando un alumno considera que es un fracaso en matemáticas, y su profesor lo cree así también; ni éste va a poder plantearle la tarea como algo que aquel, con su apoyo y con esfuerzo por su parte, puede superar, ni el alumno va a encontrar entonces ayuda y fuerza suficiente para salir del círculo y entrar en una espiral que le permita el progreso.

En el autoconcepto influye (y es a la vez consecuencia de éste) la tendencia que los alumnos muestran al atribuir sus éxitos o fracasos. Los alumnos pueden percibir que los resultados que obtienen en la escuela son atribuibles a características internas (estables o variables), como la capacidad o el esfuerzo, o, al contrario, atribuirlos a causas externas poco predecibles y escasamente controlables, como la naturaleza de la tarea, la opinión que de ellos posee el profesor, la suerte, etc.

Podemos formular la hipótesis de que los resultados, positivos o negativos, que se atribuyen a causas internas tienen más posibilidades de influir (positiva o negativamente) en la autoestima que aquellos resultados que se atribuyen a causas externas (tanto en el caso de que sean favorables como desfavorables). Parece obvio que la persona acostumbrada a ver coronada su actuación con el éxito se encuentra en inmejorables condiciones para atribuirlos a la propia capacidad y esfuerzo, lo que refuerza su autoestima y permite generar expectativas positivas respecto de sus posibilidades para afrontar nuevos retos y tareas. Simultáneamente, el alumno que tiene una experiencia repetida de fracaso terminará considerando su responsabilidad en este hecho, pudiendo llegar incluso a atribuir sus eventuales éxitos a factores que no controla, como la suerte o la benevolencia del profesor. Se refuerza en este caso una autoestima negativa y unas expectativas poco favorables para seguir avanzando.

Recordemos en este punto el origen social del autoconcepto, la importancia que tienen en su formación las interacciones con otros significativos y las apreciaciones sobre uno mismo que de forma un tanto inconsciente se forjan en esas interacciones. Recordemos también que en el sentido que atribuimos a la tarea de aprender, ya cualquier tarea, nuestra forma de vernos y de valorarnos es esencial. Y recordemos también, antes de abordar el último apartado de este capítulo, que el autoconcepto y la autoestima (y su papel mediador en el aprendizaje escolar) no pueden comprenderse sin aludir a las representaciones que construyen los protagonistas de la situación educativa, sin referirnos a las expectativas que generan y sin tener en cuenta los mecanismos de atribución; no se trata de relaciones mecánicas, en términos antecedente/consecuente, sino de algo mucho más complejo y dinámico, más semejante a un proceso en espiral, en el que todo influye en todo y en el que es difícil asegurar qué fue primero.

### **Sentido y significado: lo afectivo/relacional y lo cognitivo en el aprendizaje**

Quizá ese entramado de complejas relaciones explique que el autoconcepto sea a la vez causa y efecto del rendimiento escolar; obviamente, quien aprende es una persona globalmente entendida, de modo que el camino que sigue y los resultados que obtiene influyen no sólo en unas determinadas capacidades (de tipo cognitivo, por ejemplo), sino en la elaboración de una imagen de sí mismo, imagen que, conviene recordarlo, nunca es neutra\*.

---

\* Como ya ha sido comentado, la persona que aprende elabora también una representación de la propia situación de aprendizaje, representación teñida afectivamente.

Con esta imagen, el alumno se acerca a la tarea de aprender; a una tarea que no es sencilla, que le va a exigir una fuerte implicación y una actividad intelectual nada despreciable: atender, seleccionar, establecer relaciones, tomar conciencia de ellas, evaluar, etc. Que pueda hacer todo eso, es decir, que se encuentre en disposición de realizar el proceso que le conducirá a la elaboración de aprendizajes tan significativos como sea posible, depende, en buena parte, de que pueda atribuir sentido a todo ello. Con el sentido, como ya se ha dicho (Coll, 1988; 1990), se alude a los componentes motivacionales, afectivos y relacionales de la aportación del alumno al acto de aprender.

Para que una tarea, de aprendizaje o de cualquier tipo, tenga sentido para nosotros, es necesario que se den algunas condiciones. Como mínimo, existen tres requerimientos cuyo grado de presencia va a determinar que dicha tarea tenga mayor o menor sentido para quien la realiza. En primer lugar, es imprescindible saber qué es lo que se trata de hacer, a qué responde, cuál es la finalidad que se persigue con ello, con qué otras cosas puede relacionarse, en qué proyecto general puede ser ubicado. En definitiva, la respuesta a estas preguntas o a otras parecidas que contribuyan a que el alumno tenga claro el objetivo que se persigue con una tarea y las condiciones de realización, resulta fundamental para que pueda atribuirle sentido. Esta condición exige, entre otras cosas, un esfuerzo de los profesores para ayudar a los alumnos a comprender lo que se pretende llevar a cabo; puede contribuir también a que el propio profesor se plantee el sentido que tienen las tareas que propone, lo que redundará, sin duda, en propuestas cada vez más razonables y atractivas.

Si sólo se tratara de comprender el propósito de una tarea, nuestro intento de mostrar los factores afectivos y relacionales implicados en la atribución de sentido podría chocar con el escepticismo del lector (aunque dichos factores son tan potentes que a veces nos negamos a hacer las cosas sin saber exactamente de qué se trata, simplemente porque no queremos o no podemos). En realidad, «conocer o comprender el propósito» no es un proceso aséptico, estrictamente cognitivo; cuando nos encontramos ante una propuesta, ésta puede parecernos atractiva, sensata, estimulante, inabordable, fuera de lugar o delirante por completo, y estos matices (¡importantes matices!) forman parte de la comprensión que de ella elaboramos.

Para atribuir el sentido necesario que nos permitirá implicarnos de verdad en una tarea, hace falta que la veamos atractiva, que nos interese, que podamos percibir que cubre una necesidad; esa necesidad puede funcionar entonces como motor de la acción. No siempre es fácil percibir la necesidad que cubre un aprendizaje; no siempre éste se encuentra en la franja de nuestro interés. Como pusieron de relieve los grandes renovadores de la educación, ya a principios de este siglo (Claparede, 1932; Dewey, 1947), la necesidad, el interés, se crean y se suscitan en la propia situación de enseñanza/aprendizaje. Esta condición para el sentido puede conducir a revisar no sólo algunas de las tareas que proponemos o de los contenidos que enseñamos, sino también, y quizá sobre todo, la forma de presentarlos o de organizarlos. No es lo mismo “la lección o unidad que toca”, que participar en un proyecto para el que nos resulta necesario disponer de ciertos instrumentos conceptuales y procedimentales; no es igual ajustarse a unos temas ya un orden previamente establecidos que poder participar en la elección de determinados tópicos sobre los que se va a trabajar. (Véase el capítulo 6.)

Se trata de que los alumnos no sólo conozcan los propósitos que guían una actividad, sino que los hagan suyos, que participen de la planificación de aquélla, de su realización y de sus resultados de forma activa, lo que no supone únicamente que hagan, que actúen y que realicen; exige, además, que comprendan qué hacen, que se responsabilicen de ello, que dispongan de criterios para evaluarlo y modificarlo si es necesario. Cuando una tarea que se ajusta a las posibilidades de los alumnos les es presentada como algo que permite cubrir determinadas necesidades (de aprender, de saber, de hacer, de influir, de cambiar), y cuando se les ofrece la oportunidad de que se impliquen activamente en ella, estamos poniendo las condiciones para que dicha tarea les interese. El interés no viene dado, no está ahí siempre; hay que crearlo, y una vez que se suscitó, cuidarlo para que no decaiga. Su mejor alimento es, no hay que olvidarlo, la experiencia de que se aprende, y de que se puede aprender.

La percepción de que se puede aprender actúa como un requisito imprescindible para atribuir sentido a una tarea de aprendizaje. Ésta, como ya se ha señalado, debe consistir en un reto, es decir, en algo que no ha sido ya adquirido por el alumno y que se encuentra dentro de sus posibilidades, aunque le exija cierto esfuerzo. Uno tiene que sentirse razonablemente capaz, con recursos, para realizar ese esfuerzo; otra cosa distinta es que los recursos de los que hablamos aludan a la actuación autónoma o a la actuación compartida, que se traduzcan en ayudas cuantitativa y cualitativamente distintas. Lo

realmente imprescindible es que quien debe aprender entienda que con su aportación y esfuerzo, y con la ayuda necesaria, va a poder superar el reto que se le plantea.

Cuando esto no ocurre debemos, en propiedad, dejar de hablar de reto, y referimos al aprendizaje como carga que abrumba, como desafío que no se puede superar. En estos casos, da igual que se comprenda lo que se pretende, incluso es lo mismo que se encuentre interesante; el aprendizaje ha dejado de ser todo eso para convertirse en un espejo que devuelve una imagen devaluada de uno mismo, que no ayuda a restituir la confianza en las propias posibilidades, y del que se puede prever que uno va a salir mal parado. En relación a todo esto, resulta necesario reflexionar sobre el influjo que las notas pueden llegar a ejercer en el autoconcepto, especialmente cuando acaban siendo el mediador principal de lo que ocurre en el aula, es decir, cuando son lo más valorado, implícita o explícitamente. También deberíamos analizar lo que siente un alumno que habiéndose esforzado y quizá habiendo dado lo mejor de sí mismo, “no llega”) y recibe una calificación negativa; probablemente no tenga mucho sentido para él seguir esforzándose.

La forma de verse a uno mismo influye de este modo en la forma de ver la *situación* de enseñanza/aprendizaje. Un autoconcepto negativo, como ya habíamos sugerido, no constituye un buen bagaje para aprender. Conviene recordar ahora los numerosos aspectos implicados en las interacciones que contribuyen a forjar el autoconcepto en la escuela (representaciones mutuas, expectativas, atribuciones), lo que impide considerarlo únicamente como algo que «trae» el alumno a la situación educativa. Conviene recordar también el carácter mediador que posee el autoconcepto entre las demandas que plantea la institución y las respuestas que el alumno puede construir para ellas. Y sobre todo cabe insistir en su dimensión vertebradora entre lo social y lo individual, entre lo cognitivo, lo afectivo y lo relacional que intervienen en la formación global de la persona. En dicha formación, la construcción de conocimientos tiene un papel muy importante, no sólo por lo que supone en sí, sino por lo que a través de ella se construye: una visión de uno mismo y de los demás, de las situaciones en que se encuentra y de las propias capacidades para afrontarlas, visión que jamás es neutra.

Tal como lo vemos, y como hemos intentado explicar, el sentido que podemos atribuir al aprendizaje es requisito indispensable para la atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo. Es lo que nos mueve a aprender, y es también lo que aportamos a una situación que nos va a implicar activamente.

A su vez, la construcción de significados propia del aprendizaje significativo, y, consecuentemente, la adopción de un enfoque profundo, relacionado con la motivación intrínseca, exige tomar algunas decisiones susceptibles no sólo de favorecer el dominio de procedimientos, la asunción de actitudes y la comprensión de determinados conceptos, sino de generar sentimientos de competencia, autoestima y de respeto hacia uno mismo en el sentido más amplio.

Partir de lo que el alumno posee, potenciarlo y connotarlo positivamente es señal de respeto hacia su aportación, lo que, sin duda, favorece su autoestima. Plantearle desafíos a su alcance, observar una distancia óptima entre lo que aporta y lo que se le plantea, fomenta su interés y le permite confiar en sus propias posibilidades; proporcionarle las ayudas necesarias hace posible que se forje una imagen positiva y ajustada. Interpretar la situación de enseñanza como un contexto compartido, contribuye a que el alumno se sienta a la vez como un interlocutor interesante y con la seguridad que da saber que otro más experto está ahí para ayudar, para enseñar a llegar donde todavía no se puede solo. Asegurar que el alumno pueda mostrarse progresivamente autónomo en el establecimiento de objetivos, en la planificación de las acciones que le va a conducir a ellos, en su realización y control y, en definitiva, en lo que supone autodirección y autorregulación del proceso de aprendizaje, traduce confianza en sus posibilidades y educa en la autonomía y en la responsabilidad. Valorar sus resultados en relación a sus capacidades y al esfuerzo realizado es probablemente lo único que con justicia cabe hacer, y fomenta la autoestima y la motivación por continuar aprendiendo.

Está de más decir que todo ello se inscribe en el marco de unas interacciones caracterizadas por el respeto mutuo y por el sentimiento de confianza que proporcionan. Unas interacciones presididas por el afecto, en las que cabe la posibilidad de equivocarse y de modificar; en las que encuentran también su lugar la exigencia y la responsabilidad, la rivalidad y el compañerismo, la solidaridad y el esfuerzo. En el curso de esas interacciones, y en otras muchas que se establecen dentro y fuera del contexto de la escuela, se forjan y se educan las personas en todas sus capacidades; conviene, pues, cuidarlas, pues lo que en ellas se construye es mucho, seguramente más de lo que a primera vista parece.

## Bibliografía

- ALLINGTON, R. L. (1980): «Teacher interruption behaviors during primary-grade oral reading». *Journal of Educational Psychology*, 72-73, 371-377.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- CLAPAREDE, E. (1932): *La educación funcional*. Madrid. Espasa Calpe.
- DEWEY, J. (1947): *L'école et l'enfant*. Neuchatel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- COLL, C. (1988): «Significado y sentido en el aprendizaje escolar». *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- COLL, C. (1990): «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza». En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.): *Desarrollo psicológico y educación. Vol II*. pp. 435-453.
- COLL, C., MIRAS, M. (1990): «La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje». En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.): *Desarrollo psicológico y educación. Vol II*. pp. 297-313.
- CARLIER, M., GOTTESDIENER, H. (1975): «Effet de l'expérimentateur, effet du maître, réalité ou inusion?» *Enfance*, 2, 219-241. 45
- ENTWISTLE, N. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid. Paidós/ MEC.
- FIERRO, A. (1990): «Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar». En: C. con, J. Palacios y A. Marchesi (comps.): *Desarrollo psicológico y educación. Vol II*. pp. 175-182.
- HARGREAVES, D. (1977): *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid. Narcea.
- MARTON, F.; HOUNSELL, D. J.; ENTWISTLE, N. J. (1984): *The experience of learning*. Edimburgo. Scottish Academic Press.
- ROGERS, C. (1987): *Psicología social de la enseñanza*. Madrid. Visor /MEC.
- ROGERS, C.; KUTNICK, P. (comps.) (1992): *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona. Paidós.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion in the classroom: teacher expectancy and pupil's intellectual development*. New York. Holt.
- SOLE, I. (1990): «Bases psicopedagógicas de la práctica educativa». En: T. Maur I. Solé, L. del Carmen y A. Zabala. *El currículum en el centro educativo*. Barcelona. ICE/Horsori.
- TAPIA, J. A.; MONTERO, I. (1990): «Motivación y aprendizaje escolar». En C. Coll 1. Palacios y A. Marchesi (comps.): *Desarrollo psicológico y educación. Vol .II*. pp.183-198