

EFFECTOS DE LA DEPRIVACION AFECTIVA-SOCIAL-CULTURAL SOBRE *U* MOTIVACION
PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

GLORIA DOLLY GRAJALES PEREZ

FABIOLA INES LIZARAZO HOLGUIN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACION

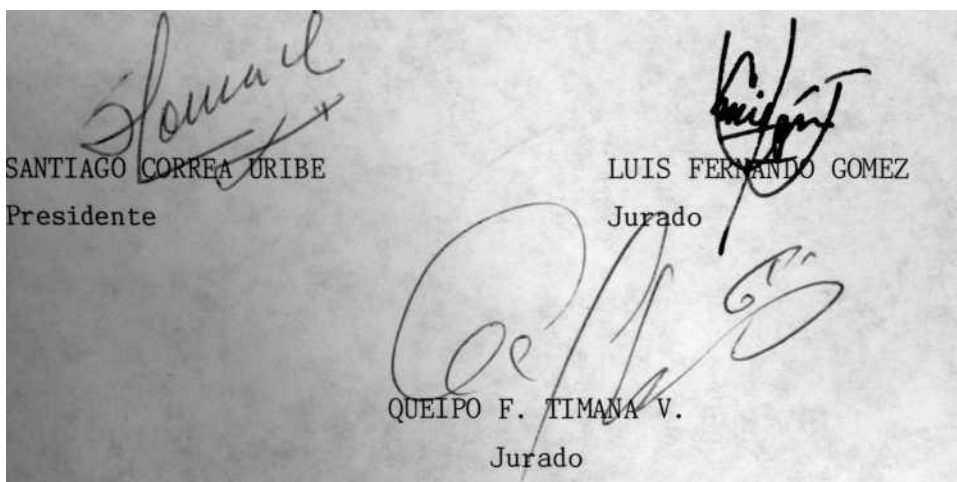
MEDELLIN

1997

UNIVERSIDAD
DE
ANTIOQUIA

DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA
ACTA DE APROBACION DE MONOGRAFIA

Entre presidente y jurados de la **Monografía:** EFECTOS DE LA DEPRIVACION AFECTIVA-SOCIAL-CULTURAL SOBRE LA MOTIVACION PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, presentada por las estudiantes Gloria Dolly Grajales Pérez y Fabiola Inés Lizarazo Holguín, como requisito para optar al título de Especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la Creatividad en la Educación, nos permitimos conceptuar que ésta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se aprueba.
Medellín, 18 de marzo de 1997



SANTIAGO CORREA URIBE
Presidente

LUIS FERNANDO GOMEZ
Jurado

QUEIPO F. TIMANA V.
Jurado

EFFECTOS DE LA DEPRIVACION AFECTIVA-SOCIAL-CULTURAL SOBRE LA
MOTIVACION PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

GLORIA DOLLY GRAJALES PEREZ

FABIOLA INES LIZARAZO HOLGUIN

Monografía para optar al título de Especialistas en desarrollo del pensamiento
reflexivo y la creatividad en la educación

Director SANTIAGO CORREA URIBE Magíster en Educación

‘Prohibida la reproducción sin la autorización expresa de los autores’

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACION

MEDELLIN

1997

DEDICATORIA

A nuestros padres Estella, José y Celina.

A nuestros hijos Jessica, Sebastián y Laura

AGRADECIMIENTOS

- Profesor Santiago Correa por su colaboración y acompañamiento durante la elaboración de esta monografía.
- Piedad Cecilia Sierra H. por su inestimable colaboración y aporte en la ejecución de este trabajo.
- Alejandro Ramírez por sus aportes oportunos.
- Gloria, Margarita, Luza, Jairo, Blanca Nubia y todos aquellos compañeros que nos compartieron sus experiencias de trabajo para enriquecer el nuestro.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	9
INTRODUCCION	11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
2. OBJETIVOS	29
2.1 OBJETIVOS GENERALES	29
2.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS	29
3. MARCO TEORICO	30
3.1 DEPRIVACION SOCIO-AFECTIVA-CULTURAL	33
3.2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	38
3.3 LA MOTIVACION	46
3.3.1 Escuela Conductista	46
3.3.2 Escuela Psicoanalítica	58
3.3.3 Escuela de la Gestalt	64
3.3.4 Escuela Cognoscitivista	66
3.3.5 Escuela Humanista	83
3.4 HIPOTESIS	92
4. ANALISIS CATEGORIAL	93
4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	93
4.2 CATEGORÍAS	93
4.2.1 Definición de las categorías	93
4.2.2 Análisis de categorías	96
5. CONCLUSIONES	132

6. PROPUESTA	148
6.1 JUSTIFICACIÓN	148
6.2 Funciones del juego.	152
6.3 DEFINICIÓN	155
6.4 TIPOS DE JUEGOS	156
6.5 CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS DIDÁCTICOS	157
6.6 APRENDER DESDE EL SABER	158
BIBLIOGRAFIA	172
ANEXOS	163

ANEXOS

ANEXO A. La situación de un niño marginado en relación con el marco socio – afectivo necesario para un desarrollo sano	163
ANEXO B. Lenguaje formal - Lenguaje público	168
ANEXO C. Funciones Cognitivas deficientes del acto mental.	170
(R. Feuerstein)	170
ANEXO D. Adquisición y evolución de los componentes en base a los cuales se estructura el dinamismo de la motivación de logro	172
ANEXO E. Clasificación de habilidades cognitivas	176
ANEXO F. LOS JUEGOS	180

RESUMEN

El aprendizaje significativo es uno de los objetivos que todo maestro pretende en su aula de clase. Para esto es necesario que los niños que llegan al aula de clase traigan consigo un desarrollo adecuado y una motivación hacia el aprendizaje fomentado desde su hogar.

Para muchos niños esto es así, pero una parte de esta población infantil provenientes de zonas de marginamiento social se ven enfrentadas a un medio que no comprenden y en el cual en la mayoría de los casos solo encuentra frustración.

Los niños de zonas marginadas crecen con un desarrollo inadecuado de las habilidades necesarias para triunfar en un medio que ha sido ideado para niños de un medio social diferente, que si poseen esas habilidades desarrolladas desde el mismo seno de la familia.

Dentro de este grupo de habilidades necesarias para un exitoso trabajo en el aula de clase tenemos: 1. adecuada integración del yo, 2. buena construcción del mundo que rodea al niño, 3. socialización primaria, 4. uso adecuado del lenguaje, 5. habilidades

cognitivas básicas.

Los niños que crecen en medios deprivados por las características propias de la conformación familiar, la dificultad de proveer las necesidades básicas, la escasa educación de las personas encargadas del cuidado del niño y, el particular lenguaje de estas personas, llevan a que el niño no encuentre en su medio lo que Feuerstein ha denominado mediatizadores de estímulos y al quedar expuestos en forma directa y desordenada a estos, su relación con el mundo se toma caótica e inexplicable. De la misma manera en que se será imposible estructurar un yo ordenado que le permita integrarse al mundo.

Sumado a esto se encuentra el problema del lenguaje, el cual no prepara al niño para entender lo que personas de medios sociales diferentes tratan de comunicarte. El problema del lenguaje, además lo lleva a un inadecuado desarrollo de procesos cognitivos que le impiden el éxito en tareas escolares. Esto hace que el niño se sienta incapaz y frustrado, de esta manera se va generando en él poco interés por actividades que no entiende y que es incapaz de realizar lo que lo lleva finalmente a una total desmotivación por todo lo que ocurre en el aula de clase.

Los niños con deprivación socio-afectiva-cultural merecen un trato y unas estrategias metodológicas diferentes que les permitan re-construir en forma adecuada su yo y su mundo, de la misma manera que el desarrollo de un lenguaje formal y procesos cognitivos que les permitan adquirir los conocimientos y avances culturales, que por derecho propio les pertenecen a todos los individuos de todas las clases sociales.

INTRODUCCION

El hombre desde el mismo momento en que es concebido inicia un proceso de crecimiento y desarrollo en relación con el ambiente que le rodea. Primero en el vientre materno, donde inicia sus intercambios acogido y protegido. Luego del nacimiento inicia un rápido proceso de aprendizaje rodeado del amor y protección familiar. Así el niño es preparado para ingresar a la escuela lugar donde construirá un mundo amplio que se apropiará.

La escuela es una institución de carácter eminentemente social, construida por la sociedad humana con el fin primordial de permitir que sus más jóvenes integrantes asimilen en forma eficiente el cúmulo de conocimientos que el hombre ha desarrollado a través de toda su historia. Permitiendo así que los niños y jóvenes se preparen para una eficiente y adecuada interacción en la sociedad, utilizando y mejorando los conocimientos de sus predecesores.

Por lo tanto, el derecho a los beneficios que presta la escuela a todos los jóvenes de la sociedad humana debe ser igual para todos, ya que todos son integrantes de la misma sociedad. Pero en realidad esto no sucede así, por algunas circunstancias hay niños que nacen con deficiencias mentales que les impedirán acceder a la mayoría de estos conocimientos, hay otros que aunque tengan las capacidades mentales no pueden hacerlo, porque, no existen centros educativos cerca a su lugar de vivienda. En otros casos existen los centros educativos, pero es tanta la población que debe atender que muchos quedan por fuera y los que finalmente logran entrar son

hacinados en las aulas con la única excusa de cobertura y derecho a la educación.

Por lo general, los niños que se ven sometidos a este trato son aquellos que pertenecen a las clases más desfavorecidas de nuestra sociedad, quienes llevan consigo en la mayoría de los casos un desarrollo deficiente en todos los niveles, afectivo, físico, social y cognitivo causado por el medio en el cual han nacido y, en el cual se han desarrollado. Medio este que les niega la mayoría de las veces una adecuada estimulación que los lleve a una potencialización de sus capacidades, habilidades y destrezas.

Así, se van gestando las diferencias educativas, que en vez de promover el desarrollo y potencialización de las habilidades y procesos intelectuales que les permitirán una buena actuación en la sociedad, lo que hacen es profundizar aún más las deficiencias socio-afectivas-culturales de estos niños, al desconocer que la mayoría de las dificultades de estos en la escuela es una secuela del desarrollo deficiente e inapropiado más que de la pereza, la falta de ganas de aprender o la falta de interés por las actividades de aprendizaje propuestas por el profesor.

Para una situación como esta es imprescindible la preparación de maestros que entiendan cual es la situación real de estos niños y puedan actuar en conformidad aplicando estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades del pensamiento, de tal manera, que logren un desarrollo semejante a los de sus iguales de otros contextos más favorecidos.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La calidad de la educación es uno de los aspectos más cuestionados en los últimos años, razón por la cual, maestros y otros profesionales involucrados en esta actividad, se han empeñado en proponer e implementar un nuevo Paradigma Educativo, que lleve a la formación de “personas integrales”, lo que conlleva en sí mismo un cambio metodológico y por ende de estrategias con el objetivo final de lograr “aprendizajes significativos” en los alumnos y, por lo tanto, un mejoramiento visible en la Calidad de la Educación.

Se pensaría que estrategias novedosas, lúdicas, que permiten la libertad de acción, la expresión libre de ideas, serían acogidas con gran entusiasmo por los estudiantes, sin embargo, encontramos, en dos contextos con características similares, alumnos que manifestaron actitudes de rechazo, tales como: desgano, silencio ante las preguntas, la no participación en las actividades dentro o fuera del aula y, con expresiones ya claras de Inconformidad tales como: “profe, que pereza”, “profe, no nos ponga a pensar”, “profe no pongamos las sillas así”.

Estas manifestaciones evidencian una cierta aversión hacia actividades que demanden de ellos reflexión, análisis, construcción, autonomía, creatividad, trabajo concertado de grupo, escuchar, respeto a las ideas del otro, defensa de opiniones sustentadas en criterios.

Esto condujo a formular varios interrogantes: ¿Por qué los alumnos rechazan las nuevas estrategias?, ¿Cuáles son las razones que los llevan a negarse a pensar?,

¿Por qué manifiestan cansancio, cuando necesitan una alta concentración?, ¿Por qué cuando se les invita a participar, a opinar, se suscita silencio profundo?, ¿Por qué no quieren escuchar a sus iguales?, ¿Por qué el miedo a aventurarse a compartir nuevas formas de expresión?

Lo anterior condiciona el ambiente del aula de clase a que, el maestro es el único que propone, dispone y concluye todo acerca del conocimiento y, el alumno es un simple receptor y repetidor pasivo de lo dicho por el profesor. Se podría afirmar que estos alumnos, son el modelo de alumno para el Paradigma Educativo Tradicional, han asumido efectivamente su papel de receptores pasivos y le han dado su papel al maestro y, lo exigen cuando, en forma de reclamo le dicen al profesor: "profe, explíquenos", "profe a usted le pagan para que nos enseñe"; negándose de esta manera a asumir el papel activo que les corresponde en su proceso de aprendizaje. No quieren entender o quizás no se les ha permitido saber, que ellos son los directos artífices de su aprendizaje y que para aprender hay que esforzarse.

Hay conciencia sobre las variadas limitaciones y carencias de la Educación Oficial, no se cuenta con una capacitación adecuada y a tiempo que le permita al educador entender que su QUEHACER debe ser ¡tan dinámico! como es dinámico el cambio social, pues, la sociedad cambió de estructuras mientras la educación siguió apegada a sus antiguas tradiciones. El Estado abandonó a su suerte este sector y podríamos afirmar que la educación oficial, al igual que la gran mayoría de sus alumnos sufre de Deprivación socio-afectivo, económica-cultural; ya que, para la sociedad la educación no está dentro de sus prioridades. La educación oficial tampoco cuenta con el afecto

de los sectores a quienes sirve, ni con los afectos de la clase dirigente y con muy poco afecto de parte de quienes la imparten, por la actitud que ha asumido el grueso de la sociedad con respecto a ella. De la privación económica no hay mucho que decir, pues esta se observa a simple vista, para educación el presupuesto es mínimo y no alcanza para la construcción, mantenimiento y dotación adecuada de establecimientos y menos aún para la profesionalización del maestro. Por lo tanto los adelantos de la ciencia y la tecnología están fuera del alcance de estas instituciones. Los avances de la ciencia y la tecnología se dan a “grandes pasos” y la escuela quedó rezagada por completo. ¿Qué se puede ofrecer a estos niños y jóvenes, fuera de la tiza, el tablero y el eterno bla, bla, bla del maestro?, ¿De dónde potenciar su fantasía, su capacidad de cambio, su curiosidad, su capacidad de asombro en esas aulas anquilosadas, cuando el mundo exterior le ofrece: nintendos, ataris, juegos computarizados?

Los niños y jóvenes que estudian en instituciones públicas pertenecen a niveles socio-económicos desfavorecidos, la mayoría de las familias tienen ingresos económicos muy bajos, ya que los obtienen por lo general del trabajo informal y el rebusque, los padres muy pocos tienen estudios secundarios, lo que los limita en la consecución de trabajo: algunos trabajan como mano de obra no calificada, en servicio de aseo o doméstico, ventas informales, prostitución. Los niños se ven obligados al salir de la jornada escolar a realizar algún trabajito, del cual obtienen algunos pesos para ayudar en su casa. Otros deben cuidar a sus hermanitos más pequeños y a ellos mismos, ya que, tanto padre, madre y hermanos mayores están dedicados al rebusque diario.

Las relaciones intrafamiliares, por lo general, están basadas en el autoritarismo, donde el que manda es el que más plata lleve o tenga más fuerza, generando la violencia en la pareja e incidiendo está en las relaciones padre-hijo y en la manera como los niños vivencian la autoridad bajo el miedo y la amenaza.

El ambiente de la zona está cruzado por violencias generadas desde diversos frentes: delincuencia común, narcotráfico, grupos de autodefensa, etc., quienes se enfrentan por el derecho a un territorio y envuelven en ello a las familias que allí viven, viéndose afectadas en forma directa cuando alguno de sus miembros cae asesinado, o en forma indirecta, cuando los que caen son sus vecinos o algún conocido. Así el niño crece dentro de un clima de violencia familiar, social e institucional y, aprende que para sobrevivir hay que estar quieto y callado o en alerta constante para responder instantáneamente al sentirse amenazados.

Igualmente ante el caos social, ha vivido y ha asumido la inversión de los valores donde, el PODER DEL DINERO, lo ha corrompido todo. No importa de dónde provenga el dinero lo importante es tenerlo; para ellos, el estudio no es promotor del cambio en la calidad de vida, no los prepara para conseguir trabajo y ganar buenos salarios.

¿Cómo motivar para el aprendizaje escolar a niños y jóvenes que han crecido en estos ambiente, donde la primera necesidad y casi la única se convierte en conseguir algunos pesos a como dé lugar para la subsistencia?

La escuela oficial está abandonada a su suerte con maestros que, aunque quieran, se ven limitados, porque, no se les preparó para asumir semejantes retos, rodeados igual que sus alumnos de ambientes violentos y hostiles y, con pocas esperanzas de encontrar solución a los múltiples conflictos que los rodean. Con alumnos que han pasado por un proceso de “socialización” y de “educación” que les quitó poco a poco sus riquezas: su capacidad de asombro, su deseo de indagar sobre el mundo, su curiosidad, su libertad de ser y de hacer, negándoles así el desarrollo de sus habilidades del pensamiento. Aprendieron a estar silenciosos y quietos o en una actitud hostil de “quien pega primero, pega dos veces”.

Los niños y jóvenes de los barrios pobres de Medellín, viven y se desarrollan en un contexto muy especial, por lo tanto, es de gran importancia conocerlo más a fondo para poder entender su comportamiento en la escuela.

Como describe Jaramillo (1990,16), en su trabajo sobre éstas zonas, el adolescente de barrio pobre de Medellín se encuentra sin trabajo productivo, las condiciones de los lugares donde vive no le ofrecen mayores alternativas de ocupación. La sociedad no les brinda perspectivas para un futuro. Son personas a la deriva que establecen su propio orden social, que por lo general deriva en pandillas criminales —uno de los aspectos en los que ha degenerado la llamada violencia institucional— con sus propias reglas de juego. Son personas sin futuro, lo que genera en ellos un escepticismo total ante la vida: el temor por morir jóvenes no existe en ellos. Es en este punto en donde

al joven no se le puede mirar en sí mismo, sino que se hace imprescindible mirarlo como hijo o fruto de una situación —donde, la ociosidad, en la cual, la recreación, el deporte y el esparcimiento no tienen cabida, hace que la pandilla tenga una significación mayor que la de cualquier instancia social— (Jaramillo 1990,18)

En este orden de ideas podemos ver como la educación escolar pierde fuerza en los jóvenes que viven bajo estas circunstancias. Ya que la educación escolar no tiene la cobertura necesaria para estos grandes sectores, los centros educativos son muy pocos y no alcanzan a cubrir una demanda de miles de niños y jóvenes.

Sin embargo, así existieran las suficientes escuelas y colegios, las condiciones económicas de estas gentes no les permiten ingresar o mantenerse en el sistema educativo. La mayoría de ellos se ven en la imperiosa necesidad de trabajar desde muy temprana edad.

Los valores que trata de inculcar la educación son suplantados por los de la pandilla. La imagen de ésta es más atractiva que la de la escuela.

La educación que se recibe no opera. Queda confrontada con fuerzas muy grandes como el hambre y la pobreza, que al parecer priman sobre ella.

El pandillismo, la ociosidad, la delincuencia juvenil y el trabajo en los niños menores de edad, se vuelven un Interrogante a los patrones educativos tradicionales. Estos patrones educativos no son aptos para aquel estilo de vida y para aquellas circunstancias. *Estos jóvenes no tienen ni las condiciones, ni las motivaciones para adelantar*

estudios escolares. (Jaramillo 1990,18)

La falta de educación lleva a un estancamiento personal y produce la configuración de un mundo reducido en estos Jóvenes, Impidiéndoles comprender hasta su propia realidad.

Por los altos índices de desempleo, cuando estos jóvenes abandonan la escuela se encuentran sin nada que hacer. Si tenemos en cuenta que Antioquia ha sido tradicionalmente un pueblo trabajador y rico, con una economía basada en la minería, la agricultura (café), ganadería, industria. Raza colonizadora y expansionista. La riqueza ha creado en el antioqueño un amor por el dinero. Respondiendo a esa idiosincrasia paisa, y aunada a la falta de empleo nació una nueva forma de conseguirlo, la ofrecida por el mundo del narcotráfico. Esto trajo una acumulación de capitales, que hizo aún más grande la brecha entre ricos y pobres.

La violencia en los campos, agudiza el problema, produciendo una gran migración hacia la ciudad y, aumentando aún más los “cinturones de miseria” en los lugares de ladera que no tenían ni tienen la capacidad para alojar adecuadamente a tanta gente. Las familias que migraron del campo son hijas de la violencia política de los años 50, o de otros tipos de violencia que se han venido dando desde ese entonces. Por esto existe en ellos un cierto rencor o resentimiento violento.

El joven del barrio pobre se ve enfrentado a una sociedad de consumo, la ve como modelo-espejismo, casi imposible de alcanzar. Y vieron en el narcotráfico la manera de conseguir dinero fácil, primero como muías y después con la guerra del narcotráfico se convirtieron en sicarios, prescindiendo por ejemplo, de la ley moral (aspecto

religioso), lo importante “conseguir a como dé lugar”. (Jaramillo 1990,19)

La sociedad consumista de Medellín cerró los ojos a cualquier precepto ético o moral y aceptó al narcotráfico como un negocio cualquiera, que permitía mayor enriquecimiento y la inversión en negocios lícitos.

La sociedad de consumo hace aún más grande la brecha socio-económica, el deseo de alcanzar lo que ella da, determina el comportamiento del joven. Quien desde su nacimiento está rodeado de una familia que determina en gran medida su desarrollo personal y social.

Las familias de estos sectores se caracterizan según Jaramillo (1990, 22) en su mayoría por:

- Tener ancestro campesino antioqueño en el que prevalece el MATRIARCADO.
- Vivieron la violencia de los años 50.
- Familias de condición económica baja o muy baja.
- El centro del hogar lo constituye la madre. Con frecuencia son madres solteras, abandonadas, o viudas de la violencia.
 - El padre (cuando existe) y la madre son generalmente personas subempleadas (celadores, trabajadores de la economía informal, albañiles, empleadas del servicio).
- El hombre (padre) pasa la mayor parte del tiempo fuera del hogar. Vale por lo económico. Cuando gana poco o está desempleado, se dedica a su única diversión: consumir alcohol, convirtiéndose en un estorbo dentro del hogar.

- La violencia intrafamiliar por lo general ejercida por el padre contra la madre y/o contra los hijos, acentúa un sentimiento hostil hacia la figura paterna.

Todo esto trae un estancamiento en la personalidad del individuo que le puede conducir a una desadaptación social y cultural, y... cuando aparece un “alguien” grande y representativo, el joven se identifica con él, ya que, la imagen del padre siempre fue pobre y es fácilmente sustituible. Esto conlleva a una *debilidad del sentido de autoridad*.

Esta caracterización familiar determina el perfil psicológico de estos muchachos:

- Desapego frente a la vida.
- Desconfianza ante las otras personas.
- Desconfianza ante la sociedad en general.
- Emoción ante la violencia.
- Conciencia de una vida efímera y corta, compensada por un interés inmediato: vivir poco pero bien.

Todo este conjunto social, familiar y psicológico le dan las siguientes características a muchos de los jóvenes de los barrios pobres de Medellín:

- Adicción (dependencia) a la droga y/o alcohol.
- Afán de aventura que viene motivado por el deseo de ganar dinero para salir de la pobreza.
- Dificultad para amar.
- Sentido de venganza, por su situación, a través de la violencia buscando un equilibrio emocional.
- Posee una mentalidad que le proviene de una infancia en la cual, no pudo por falta de una educación adecuada, vivenciar sus frustraciones e Interpelar aquello que no le parecía. Esto lo hace vulnerable a cualquier tipo de coacción.

*Al no ser capaz de disentir de una forma madura, por medio del diálogo, opta por una postura obediencial o por una actitud violenta, es por lo tanto, **vulnerable y manipulable***

Esta incapacidad de disentir frente a situaciones o frente a normas, leyes y pautas de comportamiento, se compensa con reacciones fuertes (violentas) ante las circunstancias que no sabe asumir. La violencia es ya evasión o descarga a lo que se presenta en la vida.

Estos jóvenes se caracterizan, por un estancamiento personal, derivado de su no formación como personas, a quienes se les seduce con estímulos económicos, ya que nunca, han tenido nada.

El esquema tradicional de valores en nuestra sociedad es invertido por los jóvenes de los barrios pobres. Por ejemplo, robar es malo socialmente, pero para ellos es simplemente un medio para sobrevivir.

Para estos jóvenes, el conjunto de valores de la sociedad es criticado como burgués (malo). La esperanza, la honradez, la visión de futuro, el respeto por el prójimo, etc., no les abre perspectivas en su vida.

En este tránsito de la negación de los valores tradicionales, ha jugado un papel importante la música punk y metal. Esta también desinhibe con respecto a la violencia y la incentiva.

Sin embargo, no puede afirmarse que estos jóvenes busquen una sociedad distinta a la burguesa, por el contrario desean Negar a ella, pero el medio para alcanzarla es el de un conjunto axiológico inverso al de la llamada burguesía.

Todo esta situación vivenciada por estos niños y jóvenes, deben afectarlos de una u otra manera, ya que el medio social es de vital importancia en el desarrollo de la personalidad y las capacidades de todo individuo; por mucho que se pretenda aislar a estos niños de esta situación queda imposible hacerlo, ya que es su medio, su hábitat.

Después de un tiempo prudente de desarrollo en el ambiente familiar el niño ingresa a la escuela para continuar su formación y sin lugar a dudas, allí necesariamente se reflejarán los problemas que se viven en su hogar y en su contexto y, se empieza a vivir en la escuela los problemas del contexto en la cual está ubicada. Todos los problemas generados por las diferencias sociales, por la obtención de medios económicos y, de la lucha violenta por el poder y el dinero se reflejan en los niños quienes no pueden entender lo que sucede a su alrededor. No están en capacidad de comprender lo que sucede, no pueden preguntar, la mayoría del tiempo están solos sin quien les ayude a descifrar el mundo a entenderlo y a analizarlo. Los mayores están ocupados en otras actividades y sus necesidades no son tenidas en cuenta, se les obliga a obedecer, a no preguntar, el desarrollo de sus habilidades queda así rezagado en un medio hostil que no lo tiene en cuenta. ¿Pero sucede esto en otros lugares? ¿Existen en otros países similares problemas con respecto a medios desfavorecidos económica, social y culturalmente?

En la literatura más reciente sobre el problema de aprendizaje, motivación y privación, encontramos algunas referencias al respecto:

- Deprivation is the common factor.

Autor: Hofkins, Diane.

Establece como factor común de los fracasos en escuelas urbanas y rurales la deprivación. El informe describe las características de los fracasos escolares. (De este informe no hay literatura disponible).

- Neighborhood Effects on Educational Attainment; A Multilevel Analysis.

Autor: Oamer, Catherine.

Presenta los resultados de un estudio acerca de los efectos entre el vecindario y los logros de aprendizaje en Escocia. Reporta una significativa asociación negativa entre la deprivación, logros de aprendizaje y vecindario. Concluye que las políticas educacionales para aliviar a los desventajados deben tener como foco la deprivación social en la sociedad en general y no solamente en la enseñanza.

- Alrededor de una teoría holística de Educación para Adultos: Deprivación de habilidades académicas, causas y remedio.

Autor: Phipps, Rita.

Desarrolla una teoría concerniente al bajo logro de estudiantes aplicada a la educación para adultos. Basada en una interrelación entre dominio cognitivo y afectivo. Un cuadro holístico de lo que sucede al estudiante se puede hacer desde la Teoría del Desarrollo Intelectual de Piaget, y la jerarquía de habilidades cognitivas de Bloom, teorías que proponen que lo que el estudiante cree o piensa influyen sobre su conducta y autoestima, y teorías que motivan el aprendizaje. Factores no cognitivos que afectan la motivación pueden incluir estilos de aprendizaje, ansiedad de logro y lugar de control. Algunos perfiles hipotéticos para niños de primer grado y los posibles resultados son considerados y estos indican, que no es tan simple descubrir la causa del fracaso de los niños como estudiantes. Si el niño experimenta una inhabilidad o

una falta de deseo o una aversión activa a aprender, puede indicar que cuando es requerido a hacerlo y es llamado estúpido el niño puede desarrollar un auto concepto de mal estudiante y sentirse incapaz de salir bien. Un niño de escuela elemental puede estar atravesando un agudo principio de privación de destrezas académicas, sino aprende las exigencias de destrezas académicas. La mala adaptación a las exigencias de la escuela puede ser la causa de la Deprivación de habilidades académicas de estudiantes adultos. Los adultos pueden vivir con el auto concepto de mal estudiante, si desarrolla otras destrezas compensatorias: destrezas con la gente o habilidades especiales. Aquellos adultos que no fueron capaces de desarrollar destrezas compensatorias tienen un bajo desarrollo de autoestima. Los adultos mal preparados académicamente que tienen compensaciones, necesitarán asistencia remedial en educación universitaria, mientras que los adultos que no tienen compensaciones necesitarán además asesoramiento y ayuda personal.

- Motivation Deprivation; No reason to stay.

Autor: Kaiser, Jeffrey.

Las implicaciones de las Necesidades Jerárquicas de Maslow son consideradas en este trabajo, que sugiere posibles modificaciones a la estructura y los efectos potenciales superimponentes relativos a la teoría de la privación o a la Jerarquía como una aproximación a la educación de adultos. La interface de necesidades y estructuración alternativa es expuesta en términos de dos teorías: (1) que el nivel de necesidades dentro de una esfera está directamente relacionada a la inmediatez de las necesidades según es percibida por el individuo y (2) la inmediatez de más necesidades básicas elevará menos frecuentemente de la misma manera que la

madurez individual. Estas ayudas alternativas el autor las toma de temas de Maslow, quien igual ideó el soporte del crecimiento de la motivación, fracasos en la definición de conductas de logro. Demuestra las relaciones entre el ambiente y la conducta individual usando el concepto de “necesidades de maduración” y relativas a la teoría de deprivación.

- Intergenerational Conflicts of Rights: Cultural impositions and self-realization.

Autor: Feuerstein, Reuven.

Varías teorías de la educación son examinadas para explicar las necesidades de los niños de Experiencias de Aprendizaje Mediatizadas (MLE) y, la interacción con otros humanos que le interpreten el mundo. Cinco criterios de MLE son descritos, y los tipos de deprivación y sus resultados.

- Aspectos socio-económicos y familiares que inciden en el rendimiento académico en niños de edad escolar en escuelas públicas de la ciudad de Medellín. Distrito educativo 02. Estrato bajo y medio. (Tesis de grado, en la Universidad San Buenaventura de Medellín.

La revisión bibliográfica sobre los temas: motivación, deprivación y aprendizaje, muestra que este no es un problema nuevo y que tampoco se circunscribe a Colombia o a Medellín.

Todo esto lleva a formular un gran interrogante: **¿Es la Deprivación socio-afectivo y cultural en los alumnos la causa de la falta de motivación para el aprendizaje significativo?**

Si esto es así se hace necesario encontrar los medios adecuados que permitan al maestro *motivar* a los alumnos en su proceso de aprendizaje sin que estos se sientan violentados en el aula de clase al exigirles asumir un “papel” para el cual no han sido preparados.

El presente trabajo pretende dar una aproximación sobre el sustento teórico de la Motivación para el Aprendizaje Significativo, y sus posibles relaciones con la privación socio-afectiva-cultural como uno de los aspectos que permitan lograr un mejoramiento en la Calidad de la Educación en las aulas de planteles oficiales de contextos deprivados.

Para ello es necesario entender cómo funciona el proceso motivacional en el ser humano, es importante saber si se aprenden, construyen y desarrollan los motivos y, así encontrar estrategias que permitan realizar el cambio hacia el Nuevo Paradigma cuya pretensión es, formar “personas integrales”, que lleven en sí mismas el germen para lograr la transformación hacia una “sociedad equitativa con justicia social”.

Solamente, si se logra encontrar las relaciones que la Deprivación socio-afectiva-cultural tienen sobre la desmotivación para aprender, se logrará romper estas y permitir que se establezcan nuevas relaciones “alumno- motivación”, independiente del contexto donde se mueva. ¿Será esto posible?

Este trabajo permitirá hacer una revisión sobre las diversas perspectivas desde las cuales ha sido estudiada la motivación y, así identificar los elementos que puedan servir para esclarecer y plantear alternativas de solución al problema que se está

dilucidando.

Al establecer los factores socio-afectivos y culturales que inciden la motivación para el aprendizaje, desde todas estas perspectivas, se podrá incentivar la motivación de los alumnos hacia un “aprendizaje significativo” que los conducirá a la construcción de una vida con “calidad” y “felicidad”.

Ya no somos los maestros de hace un año, nuestra motivación está dirigida a la “formación de alumnos reflexivos, creativos y críticos con proyectos de vida fundamentados en los valores de la autonomía y la excelencia”. Por lo tanto si se logra identificar los elementos que motiven a los niños y jóvenes, se podrá realizar en forma dinámica y agradable el *quehacer educativo*.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVOS GENERALES

Identificar las relaciones teóricas que hay entre deprivación socio-afectiva-cultural y la motivación para el aprendizaje significativo y proponer estrategias pedagógicas que incidan favorablemente en ésta.

2.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- 1.** Reconocer aspectos culturales, sociales y afectivos del contexto.
- 2.** Establecer relaciones teóricas entre motivación y deprivación socio-afectiva-cultural.
- 3.** Describir las incidencias que tiene la Deprivación Socio-afectiva-cultural en el desarrollo de conductas para una sana convivencia social.
- 4.** Explicar las incidencias que tiene la Deprivación Cultural sobre el desarrollo de Habilidades Cognitivas.
- 5.** Explicar las incidencias de la deprivación socio-afectiva-cultural sobre el aprendizaje significativo.
- 6.** Plantear estrategias pedagógicas que permitan iniciar el cambio de Paradigma Educativo, sin que ello signifique violentar al niño o joven.

3. MARCO TEORICO

Los problemas de las clases más desfavorecidas y su estudio desde el interés pedagógico no son nuevos. Realizando una mirada retrospectiva en la historia, se encuentra desde tiempo atrás personas inquietas y proponiendo atención educativa a los menos favorecidos, en los diferentes modos de producción por los que ha atravesado la humanidad.

La Enciclopedia de la Pedagogía (1984, 26 - 29), recoge la obra de eminentes pedagogos, que aportaron al trabajo con los más desfavorecidos socialmente, entre estos tenemos hacia finales del siglo XVIII J.J. Rousseau con su obra El Emilio inicia una nueva etapa en la educación, ya que su propuesta es a todas luces revolucionaria, ya que pone al niño en el centro del proceso educativo. En su obra describe un ciclo completo de educación dividido en cuatro periodos, que se corresponden paso a paso, con el desarrollo del cuerpo, de los sentidos, del cerebro y del corazón. Hace un llamado a la necesidad de conocer mejor al niño y propender por una mayor actividad por parte del alumno.

Luego Pestalozzi (1746-1827), un joven que a los dieciocho años decide consagrar su vida a la educación, después de leer el Contrato Social y El Emilio. Preocupado por la regeneración del pueblo se ocupa durante toda su vida por los socio-desfavorecidos y es así como inicia su carrera pedagógica con campesinos. Para este pedagogo Infancia y Pueblo son dos términos indisolubles que “uno y otro” deben ser educados

para convertirse en adultos y alcanzar el pleno desarrollo de su personalidad. (29)

Luego aparece el padre de la autonomía Fröebel (1782-1852). Es citado en esta monografía por su trabajo con los huérfanos de Burgedorf (Suiza), para él “el niño debe aprender a comportarse a través de las actividades de juego en el seno de una libertad total, que permita el desarrollo de la curiosidad natural y la utilización del impulso vital”.

(31)

Decroly (1871-1932), es otro personaje de la pedagogía que se ocupó de niños desheredados y con ellos experimentó y elaboró un nuevo método de educación, que luego fue trabajado en escuelas regulares y también fue el impulsor de varios métodos activos mediante el descubrimiento del concepto de “representación global” instaurando además los “centros de interés”. (33)

Montessori (1870-1952). Al igual que Decroly trabajó con niños especiales en barrios populares. Su trabajo trascendió a las escuelas normales o regulares en forma exitosa, su labor se puede resumir en este pensamiento suyo: “Mientras que todo el mundo admiraba el progreso de mis idiotas, yo reflexionaba sobre las razones que pudiesen mantener a los alumnos felices y sanos de las escuelas ordinarias a un nivel tan bajo que llegaban a ser adelantados en las pruebas intelectuales por mis alumnos deficientes”. (38)

Freinet (1896-1966). Su trabajo no radica en el hecho de haber introducido la imprenta a la escuela, sus aportes van más allá, de sus propias palabras: “El niño, por

naturaleza parecía holgazán, tramposo, mentiroso, hostil a cualquier esfuerzo. Para lograr los fines educativos, previstos por los reglamentos, era preciso, en el momento oportuno, obligar, recompensar, castigar, atraer por el juego, la novedad, falsas imágenes, procedimientos todos ellos que han demostrado su impotencia para resolver los complejos problemas del interés escolar”. El trabajo de Freinet, se dirigió contra la escuela tradicional, trabajó en pro de la educación popular. (52)

Freire (1921...). Realiza su trabajo con las clases populares más desfavorecidas del Brasil, con su “Teoría de la Educación Liberadora de las Clases Populares”. Su propuesta está dirigida a mejorar las condiciones de vida de aquellos que sufren Deprivación cultural. Su trabajo lo llevó a la cárcel y al exilio. (91)

Feuerstein (1980). Propone la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva. Realizó su trabajo con niños deprivados culturalmente. Demuestra que aunque los niños puedan tener un escaso desarrollo cognitivo debido a su situación desventajosa, esta podría ser modificada con una apropiada organización de experiencias de aprendizaje por un mediador. Elaboró un programa especial llamado Enriquecimiento Instrumental, implementado en EE.UU. e Israel, con muy buenos resultados. Nickerson y Perkin (1990).

Se puede observar como la preocupación por la educación de los más desfavorecidos socialmente no es algo nuevo, por el contrario, ha contado con la preocupación de eminentes pedagogos, que han propuesto variados métodos y estrategias para mejorar la educación de estos. ¿Pero, es válida esta preocupación? ¿La deprivación

afectiva-social-cultural incide en la motivación para el aprendizaje significativo? y, en últimas ¿Qué es la Deprivación afectiva-social-cultural?

3.1 DEPRIVACION SOCIO-AFECTIVA-CULTURAL

En el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1985, 734), se encuentra la siguiente descripción sobre la Deprivación: el vocablo “deprivación”, usualmente utilizado en la terminología de las ciencias sociales, es un anglicismo literalmente traducido del sustantivo “deprivation” (“privación” en castellano). Posee un triple significado: carencia de una cosa; falta de algo que hace padecer o ausencia del bien que se apetece y desea.

Es la filosofía la que más uso ha venido haciendo del concepto de privación como lo opuesto al de posesión y, así Ferrater Mora, en su Diccionario de Filosofía, ha distinguido tres significados o sentidos de la privación: a) cuando un ser no tiene alguno de los atributos que debería poseer naturalmente; b) cuando no posee una cualidad que, en principio, pudiera tener; c) cuando un ser que debe poseer naturalmente una cualidad, no la tiene, aun concurriendo todas las circunstancias necesarias para que dicha cualidad exista.

Esta idea filosófica de carencia se introdujo en las ciencias sociales para hacer referencia al déficit de bienes derivados de la cultura que sufren algunas personas, normalmente aquellas peor posesionadas en la estructura productiva.

El concepto de “privación sociocultural”, surge, en último término, como consecuencia

de las preocupaciones sociológicas: características y consecuencias de la pobreza, de ese estado de carencia de bienes materiales imprescindibles que permiten alcanzar niveles mínimos de vida que una sociedad considera como imprescindible para el acceso a otro tipo de bienes de carácter más simbólico. La privación material que conduce al estado de pobreza lleva consigo unos modos y maneras muy peculiares de percibir la realidad, de comportarse frente a ella y de trasmitirla. Se supone que las personas sujetas a estas carencias poseen una cultura o una subcultura de la pobreza.

O. Lewis (1959-1965) ha enunciado las siguientes características de esa cultura de la pobreza: a) falta de participación en las instituciones sociales como consecuencia probablemente de la discriminación y aislamiento social de que vienen siendo objeto este contingente social; b) condiciones familiares poco adecuadas en lo que respecta tanto a la vivienda como a la estructura y relaciones entre los miembros de la familia; c) conflicto entre la propia cultura o subcultura y la del resto de la sociedad, un conflicto que acarrea malentendidos y consecuencias negativas muy patentes sobre todo en el ámbito académico; d) desde el punto de vista más individual, las características más notables son la marginalidad, la dependencia, el desamparo y el sentimiento de inferioridad.

En estrecha relación con la cultura de la pobreza y, sobre todo, con las consecuencias a ella asociadas, se inscribe la teoría de B. Bernstein, quien llega a la hipótesis de la deficiencia cultural partiendo de la peculiar estructura de roles, propia de la clase baja y su no menos peculiar y concomitante acceso a los mecanismos de comunicación y transmisión de la realidad social. En la clase baja se utiliza un código comunicativo “restringido” y un proceso de aprendizaje “pasivo, receptivo e impositivo” que sigue

manteniendo una continuidad de pobreza, restricción y deficiencia propias de las estructuras en que se fundamenta. Este tipo de aprendizaje y socialización permiten al niño de clase baja una conducta de rol muy rígida e indiferenciada, dada las pocas posibilidades nacidas de su sistema sociolingüístico, bloqueándole el desarrollo de sus capacidades cognitivas y reduciendo las posibilidades de comprender y representar diferencialmente sus experiencias.

Existe un acuerdo entre los científicos sociales en señalar que las diversas modalidades de privación tienen que ver muy estrechamente con algunas características ambientales, de entre las que cabría destacar por su singular relevancia las siguientes: la cantidad, calidad y variedad de estímulos sensoriales que rodean al individuo; la calidad de las respuestas ante las demandas o exigencias del sujeto; la calidad de intercambio emocional entre el individuo y sus otros "significantes"; las condiciones de nutrición y alimentación; las características sociológicas de la familia a la que pertenece el individuo (número de miembros, profesión y nivel de formación de los padres, condiciones físicas del hábitat, posibilidades de acceso a los medios educativos y sanitarios, etc.)

Partiendo de estas características, se pueden distinguir tres modalidades de privaciones o carencias. Existe en primer lugar, una **carencia de tipo afectivo** (deprivación maternal se ha denominado en otros casos): el niño recibe desde los primeros momentos de su existencia numerosas señales y muestras de afecto por parte de la madre, especialmente a la hora de la alimentación, del cuidado de su

cuerpo, etc. A estas condiciones el niño responde de una manera global e indiscriminada, estableciendo un “diálogo tónico”, que viene a constituir la base de la interacción posterior del individuo con su ambiente. Cuando se produce una ausencia o un serio déficit en las estimulaciones afectivas (carencia de reacciones de aprobación, de interacciones afectivas, etc.) se producen los conocidos síndromes del “hospitalismo” o “depresión analítica”, según la denominación de Spitz, o de “retraso ambiental”, de acuerdo con la terminología de Gesell, cuyas consecuencias son bien conocidas en el ámbito de la psicología y psicopatología infantil.

Existe una **carencia sensorial**, un déficit de estimulación sensorial o una monotonía de estímulos que conduce a una limitación de las posibilidades de manejo, interacción y dominio del medio ambiente. Existe, finalmente, una **carencia sociocultural** en la que se vienen centrando fundamentalmente nuestro interés, y que tiene como preocupante punto de partida el hecho, ya probablemente repetido, de que los individuos pertenecientes a las clases más deprimidas económicamente tienen más probabilidades de ser diagnosticados como “retrasados mentales”. La prevalencia de individuos con cociente intelectual entre cincuenta y cinco y ochenta es, pues, notablemente mayor entre las clases más bajas, normalmente compuestas por familias numerosas, con una baja formación y ocupación por parte de los padres, con problemas de alimentación o de nutrición adecuada en la primera infancia, así como unas condiciones higiénicas deficientes, condiciones mínimas de habitabilidad, estructura jerárquica de roles, escasas interacciones en el ámbito familiar, etc. La privación sociocultural limita considerablemente la capacidad de interacción con el

ambiente y el dominio sobre él.

Merece una revisión más profunda la privación estimular como uno de los componentes de la privación afectiva. La privación estimular se entiende como aquella situación de aislamiento con ausencia de estímulos sensoriales externos y carencia de los objetos deseados. En general, estas situaciones de supresión de estímulos son provocadas y controladas experimentalmente para estudiar los efectos de la desafrentación sensorial, la falta de sueño, las motivaciones primarias (hambre, sed, etc.). La privación estimular puede ser general (afecta a todos los sentidos y/o necesidades), específica (referida a estímulos auditivos, visuales, etc.) o diferenciada.

Consecuencias frecuentes de la privación estimular son: aumento de la ansiedad y de la irritabilidad, empeoramiento del estado general del organismo; disminución de la capacidad de rendimiento junto a un aumento de la activación e hiperactividad (la falta de información y de satisfacción de sus deseos provocan en el sujeto la necesidad imperiosa de hacer algo).

Un cierto grado de privación, que actúa como variable motivacional favorece el nivel de activación influyendo así de forma secundaria en la fuerza y probabilidad de la respuesta. Pasado ese nivel, el aumento o prolongación de la privación estimular produce cambios conductuales que disminuyen el rendimiento.

Hay mayor evidencia de los efectos negativos de la privación estimular que de los efectos positivos de una estimulación enriquecida (ley de entropía). No obstante, y aunque sólo sea para evitar los daños derivados de un ambiente pobre en estímulos,

los programas de estimulación son esenciales para el desarrollo de repertorios conductuales en deficientes (físicos o psíquicos) siendo tanto más eficaz la intervención cuanto más temprana.

Otra de las carencias es la falta de estimulación llamada **deprivación sensorial**. La carencia puede deberse al medio receptor de información (sentidos) que funciona mediante excitación física externa, dentro de un determinado margen de percepción, o de las características de los objetos que no se adecúan al grado de percepción del individuo o Incluso a los factores socioeconómicos y culturales de ambientes pobres.

Se puede observar de esta breve descripción de la Deprivación que los niños que se desarrollan en estos medios tienen unas características diferentes a la de niños que se desarrollan en ambientes ricos en estimulación, pero, ¿Cómo incide esto en el aprendizaje significativo? ¿Son todos los aprendizajes significativos?

3.2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Según Ausubel (1991), aprendizaje significativo, es la adquisición de significados nuevos; presupone una tendencia al aprendizaje significativo y una tarea de aprendizaje potencialmente significativa (es decir, una tarea que pueda estar relacionada de manera sustancial y no arbitraria con lo que el aprendiz ya conoce).

El aprendizaje de significados nuevos no significa la actividad de memorizar conceptos

sin ton ni son. Cuando se dice significados nuevos, se habla de una reestructuración al interior, de manera tal, que se producen nuevas relaciones, que dan como resultado los significados nuevos.

Para que el aprendizaje significativo se produzca es necesario que se den los dos elementos, la actitud del alumno y la pertinencia de la tarea. La tarea puede cumplir con los requisitos para ser potencialmente significativa, pero, si el alumno no tiene la actitud de aprendizaje significativo, este no se produce. Si, el alumno posee la actitud, pero la tarea de aprendizaje es arbitraria el aprendizaje tampoco se producirá. Una tarea es arbitraria cuando no tiene en cuenta los aprendizajes previos del alumno y el desarrollo de sus habilidades cognitivas, por lo tanto se hace aburrida y pesada para el alumno.

Investigadores como Fleishman y Bartlett (1969), identificaron cinco atributos importantes de las habilidades cognitivas a saber:

- 1.** Las habilidades son un producto de la maduración y el aprendizaje. El estado de desarrollo que tenga el individuo limita lo que puede aprender. De esta manera, las habilidades se desarrollan en diferentes proporciones desde el nacimiento hasta la adolescencia.
- 2.** Las habilidades que se han desarrollado durante el periodo de formación persisten hasta la edad adulta.
- 3.** Las habilidades presentes del individuo afecta la proporción en que aprende nuevas tareas. En esta forma el estudiante destacado en habilidad espacial y raciocinio aritmético tiene más rendimiento en física que aquel que no se destaca en ninguna de

las dos cosas, a pesar de que la motivación y otros factores sean iguales. Importante también es el hecho de que el estudio de la física contribuirá probablemente a un mayor desarrollo de ambas habilidades.

4. Una habilidad puede conducir al aprendizaje de una mayor variedad de tareas específicas que otra. El cálculo aritmético por ejemplo, que es una habilidad, facilita solo el aprendizaje de nuevas tareas que incluyan el cálculo, en tanto, que la habilidad espacial facilita el aprendizaje de una gran cantidad de tareas en el campo de las matemáticas , las ciencias, la ingeniería y otras áreas. En otras palabras las habilidades varían de lo específico a lo general, es decir que mientras más general sea la habilidad mayor será su transferencia.

5. Las habilidades son más fundamentales que las destrezas. El término destreza se refiere al nivel de eficiencia en una tarea unitaria o una configuración de tareas. (Klausmeier y Goodwin.1977,54) (Ver Anexo E. Clasificación de habilidades cognitivas).

Todo aprendizaje significativo debe producir cambios en la estructura cognitiva y por lo tanto serán estos cambios los que permitan fijar los criterios para evaluar el aprendizaje significativo.

Criterios para evaluar el aprendizaje significativo:

- 1.** Amplitud y complejidad aumentadas del campo cognoscitivo.
- 2.** Más familiaridad con el mundo psicológico.
- 3.** Mayor diferenciación de la estructura cognoscitiva.
- 4.** Mayor precisión y especificidad de significados.

5. La posesión de conceptos más abstractos y de orden superior y también de términos conjuntivos.
6. Mayor habilidad para comprender y manipular abstracciones y relaciones entre éstas, sin referencia reciente u ordinaria a la experiencia empírico- concreta.
7. Mayor capacidad para tratar proposiciones generales separadas de contextos particularizados.
8. Subjetividad disminuida al enfrentarse a la experiencia.
9. Mayor duración de la atención.
10. Diferenciación incrementada de la capacidad intelectual.

Ausubell, defiende el aprendizaje verbal significativo como la manera más eficiente y rápida de lograr asimilar el gran volumen de conocimientos desarrollados por el hombre que conforman el gran cuerpo de las ciencias. Y aduce además que esta capacidad característicamente humana para el aprendizaje verbal significativo depende de las capacidades cognoscitivas como la representación simbólica, la abstracción, la categorización la generalización, Ausubell (1991,68). Es la posesión de estas capacidades lo que hace posible, a fin de cuentas, el descubrimiento original y el aprendizaje eficiente de conceptos y proposiciones genéricas y, con ello, la adquisición ulterior de la información y las ideas más detalladas y relacionables que constituyen el volumen del conocimiento.

Condiciones para el aprendizaje significativo:

- Es un proceso activo, porque requiere por lo menos:
 - a) del tipo de análisis cognoscitivo necesario para averiguar cuales aspectos de

la estructura cognoscitiva existente son más pertinentes al nuevo material potencialmente significativo

b) cierto grado de reconciliación con las ideas existentes en la estructura cognoscitiva —esto es, aprehender las similitudes y las diferencias, y resolver las contradicciones reales o aparentes, entre los conceptos y proposiciones nuevos y los ya establecidos-.

c) la reformulación del material de aprendizaje en términos de los antecedentes intelectuales idiosincráticos y el vocabulario del alumno en particular.

- Exige un tipo de enseñanza expositiva que reconozca los principios de :

a) diferenciación progresiva y

b) reconciliación integradora que caracterizan al aprendizaje, retención y organización del contenido de la materia de estudio en la estructura cognoscitiva del alumno (111).

Así pues, en el aprendizaje significativo por recepción hay algo más que un simple catalogar conceptos ya hechos dentro de la estructura cognoscitiva existente. Hay que hacer varias cosas. Primero, por lo menos es necesario hacer un juicio implícito de pertinencia para decidir cuáles de las ideas establecidas en la estructura cognoscitiva serían más relacionadas con la nueva tarea de aprendizaje. Segundo, es necesario cierto grado de reconciliación entre aquellas, especialmente si hay discrepancias o contradicciones. Tercero, lo común, es que las proposiciones nuevas se vuelvan a formular para combinarlas dentro de un marco de referencia personal que concuerde con los antecedentes, el vocabulario y la estructura de ideas del alumno. (116)

No solamente desde el enfoque cognoscitivo se habla de aprendizaje significativo, también la Escuela Humanista tiene su propia visión sobre esta clase de aprendizaje. Para ellos, el propósito de la educación es, la facilitación de cambio y el aprendizaje. Sólo son educadas las personas que han aprendido como aprender, que han aprendido a adaptarse y a cambiar, que advirtieron que ningún aprendizaje es firme, que solo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad. El único proceso válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el **proceso** y no en el conocimiento.

Liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y a la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total constituye una experiencia global inolvidable.

Se forman así personas que pueden vivir en un delicado pero cambiante equilibrio entre lo que saben en la actualidad y los mudables y fluidos problemas del futuro.

El aprendizaje es significativo para el alumno, cuando es auto iniciado, es decir, parte de las necesidades e intereses del alumno, además lleva a un cambio de conducta, es decir, un cambio en el sí-mismo.

En el aprendizaje significativo, intervienen varios elementos:

- Posee una cualidad de compromiso personal.
- Se auto inicia.
- Es penetrante.

- El mismo alumno lo evalúa.
- Su esencia es el significado.

Existen algunos principios para el aprendizaje significativo:

- 1)** El ser humano posee una potencialidad natural para el aprendizaje (deseo de aprender, de descubrir, de ampliar conocimientos y experiencias). Tiene una curiosidad innata. Siente una necesidad ambivalente por aprender y evolucionar (ambivalencia, porque todo aprendizaje significativo implica cierto grado de dolor, por el aprendizaje mismo o por la resistencia a dejar de lado aprendizajes anteriores).
- 2)** El aprendizaje significativo tiene lugar cuando el estudiante percibe el tema de estudio como importante para sus propios objetivos, a) temas relacionados con el mantenimiento o enriquecimiento de sí mismo, b) el aprendizaje se desarrolla con mayor rapidez si se tiene el material que lo hará posible.
- 3)** El tipo de aprendizaje que implica un cambio en la organización del “sí- mismo” - en la percepción de sí mismo- es amenazador y existe tendencia a rechazarlo.
- 4)** Los aprendizajes que amenazan el sí-mismo se perciben y asimilan con mayor facilidad si las amenazas externas son reducidas.
- 5)** Cuando no existe una amenaza al sí-mismo, la experiencia se percibe de otra manera y resulta más fácil el aprendizaje.
- 6)** La mayor parte del aprendizaje significativo se logra mediante la práctica (enfrentar al alumno a problemas prácticos: sociales, éticos, filosóficos, problemas personales o de investigación).
- 7)** El aprendizaje se facilita cuando el alumno participa de manera responsable

en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje significativo será mayor cuando el alumno elige su dirección, ayuda a descubrir sus recursos de aprendizaje, formula sus propios problemas, decide su curso de acción y vive las consecuencias de cada una de sus elecciones.

- 8)** El aprendizaje auto iniciado que abarca la totalidad de la persona -su afectividad y su intelecto- es el más perdurable y profundo. Es eficaz el aprendizaje totalmente comprometido.
- 9)** La independencia, la creatividad y la confianza en sí mismo, se facilitan si la auto evaluación y la auto crítica son básicas y la evaluación de los demás es relegada a segundo término.
- 10)** El aprendizaje social más útil en el mundo moderno, es el *aprendizaje del proceso de aprendizaje*, que significa adquirir una continua actitud de apertura frente a las experiencias e incorporar al sí mismo el proceso de cambio.

Para que se dé el aprendizaje significativo, es necesario que el alumno tenga una actitud positiva hacia el aprendizaje, es decir, es necesario que se sienta motivado para aprender, es por lo tanto importante determinar ¿Qué es la motivación?, ¿Es una sola o existen varias clases?, ¿Es posible que existan personas desmotivadas totalmente?, ¿La motivación se puede aprender?, ¿Toda persona tiene motivaciones y solamente hay que desarrollarlas?

3.3 LA MOTIVACION

La motivación en general se refiere a las causas principales o a las fuerzas instigadoras de la conducta: *la gente hace lo que hace por la motivación.*

La motivación es uno de los aspectos de los que se ocupa la psicología dentro del estudio de la conducta humana. La naturaleza de la motivación en cada escuela psicológica depende del concepto que se tenga de la naturaleza humana. Si la idea de hombre es desde un punto de vista mecanicista la teoría de la motivación estará de acuerdo a esa opinión y, muy diferente si el concepto del individuo, es deliberado, reflexivo y creador.

Se hará una revisión de las principales propuestas sobre la motivación desde cuatro escuelas psicológicas, iniciando con la escuela conductista o teoría asociacionista, se seguirá con la escuela psicoanalítica, la teoría de Lewis como representante de la escuela gestáltica, luego con la escuela cognoscitivista y terminaremos con la posición de la escuela humanista.

3.3.1 Escuela Conductista. La Teoría Asociacionista (Bigge, Hunt, 1970, 395) cuyo concepto del hombre es el de una intrincada máquina explica el desarrollo del niño desde una perspectiva pasiva-reactiva. "El desarrollo es un proceso de formación de respuestas a los estímulos de los ambientes. En el proceso el ambiente proporciona los estímulos y así determina las respuestas que deben llevarse a cabo. Un niño manifiesta su desarrollo mediante aquellas tendencias y hábitos que son observables

por los demás. Tendencias y hábitos se forman mediante procesos hereditarios y del ambiente. Por medio del proceso hereditario los materiales naturales aparecen en forma de respuestas mecanicistas innatas.

Como las respuestas innatas son pocas comparativamente, el aprendizaje *mecanicista* —condicionamiento ambiental— es básico en el desarrollo infantil y el aprendizaje es el proceso por el cual el ambiente actúa sobre las características heredadas. Explican el desarrollo involucrando principalmente la formación de algún tipo de conexiones mecánicas entre E — R

Desde este punto de vista para los psicólogos E-R, toda motivación se supone deriva directamente de impulsos orgánicos, emociones básicas o de una tendencia a responder, establecida por anteriores condicionamientos de impulsos y emociones. Los impulsos orgánicos como el hambre, la sed y las necesidades sexuales; y las emociones como miedo, ira, el amor, hipotéticamente producen conductas que son al mismo tiempo previsible e irresistible. Los impulsos y las emociones forman parte del organismo que no puede hacer nada por resistirlos. El condicionamiento produce una serie de conductos adquiridos que entran en acción cuando aparecen estímulos pertinentes. Estas respuestas condicionadas operan más o menos automáticamente; una persona las realiza porque no le queda otro remedio. Por medio del condicionamiento, la máquina (el cuerpo) ha sido regulada para conducirse en la forma prevista. Por tanto para un psicólogo E-R, toda conducta está gobernada por los estímulos ya sean del interior o del exterior del organismo.

La motivación es definida como la necesidad de actuar que resulta de un estímulo.

Como la conducta no es más que un estímulo dirigido, no tiene relación alguna con cualquier clase de propósito. (395). Hay ciertos aspectos de la conducta humana que no quedan resueltos por la teoría E-R, uno de ellos y muy importante es la Atención, en un momento dado, una persona pone más atención en una cosa que en otra. El acto de atención de la conducta humana es deliberado.

Según los psicólogos E-R, una persona selecciona una respuesta en vez de otra por la particular combinación de condicionamientos anteriores y por los actuales impulsos y estímulos psicológicos que están operando en el momento de la percepción. Para un partidario de la E-R, introducir el propósito como una explicación de la motivación es tan peligroso como introducir alguna suerte de fuerza directriz sobrenatural, haciendo imposible un enfoque verdaderamente científico al estímulo de la conducta. (Bigge y Hunt, 1970, 394-396).

Encontramos pues que un asociacionista no habla mucho sobre cosas como “el compromiso psicológico” o como “ayudar a los estudiantes a darse cuenta de la importancia de la enseñanza”. En vez de eso, embarca a los estudiantes en una actividad y supone que la actividad forzada produce automáticamente “aprendizaje”. A partir de esta descripción general, sobre la motivación desde la Escuela Conductista, se han propuesto varias teorías para explicarla, entre ellas están: Teoría de la necesidad-tendencia-incentivo (Hilgard, 1973, 226). Valiéndose de la idea general de que los estados de privación son la base de la tendencia, propone que las necesidades corporales dan lugar a **tendencias** como una representación psicológica, y que estas intensifican luego la actividad hasta que se alcanza un objeto-meta o incentivo que

puede reducir la tendencia mediante la satisfacción de la necesidad.

La Teoría de la necesidad-tendencia-incentivo ha tenido especial influencia porque la reducción de la tendencia se ha propuesto como una de las bases de la función de los premios para acrecentar el aprendizaje.

Dentro de la teoría necesidad-tendencia-incentivo hay algunas cuestiones sin resolver una de las más importantes es, si no hay más que una tendencia a las que todas las condiciones propias contribuyen, o si bien por el contrario hay cierto número de tendencias. La interpretación de la tendencia única (por ej., Hull, 1943; Brown, 1961) es la de que cualquier **dinamismo propio contribuye a un estado general de “activación” que** facilita el juego de la actividad, sea o no sea importante para la tendencia. Por ejemplo, cuando se utiliza una rueda de actividad como indicadora del nivel de tensión, quizá es indiferente el que la tendencia surgida sea debida a las hormonas sexuales o al hambre. Esta interpretación que tiene muchos defensores, se basa en considerar la tendencia como algo limitado, es decir, se preocupa solo de la activación o del aspecto energético de la conducta sin tener en cuenta para nada su dirección. Tan pronto como esto entra en escena adquieren importancia las condiciones de la tendencia específica. La teoría de la tendencia única acepta el hecho de que las condiciones propias suponen funciones “conductoras”, como cuando un animal sigue un camino para beber agua cuando tiene sed y otro para comer cuando tienen hambre. Por lo tanto la cuestión no es si hay condiciones específicas de tendencia, sino si hay un nivel general de actividad al que todas las tendencias contribuyen.

Sin embargo si se aceptó la dirección-meta (por ejemplo, ir hacia un incentivo elegido, apartarse de un incentivo no deseado) como uno de los aspectos de la tendencia nos encontramos obligados a considerar la interpretación de la tendencia múltiple. Los que adoptan esta postura distinguen como por ejemplo, entre tendencias apetitivas y tendencias aversivas, tales como la búsqueda de alimento (apetitiva) y la evitación del dolor (aversiva).

En la forma clásica de la teoría tendencia-incentivo, la tendencia es un impulso que lleva a una acción energética, y la función del incentivo es aliviar la tensión creada por la tendencia. Se acepta, sin embargo, que la relación tendencia- incentivo es más amplia que esto. Algunos incentivos se prefieren a otros, y bajo determinadas circunstancias parece ser que el incentivo aumenta la tendencia (como cuando el olor del pan recién sacado del horno nos despierta el deseo de comer, aun cuando antes no tuviésemos hambre).

Los especialistas en este campo aceptan generalmente una lista de tendencias primarias o básicas para la que los estados psicológicos se identifican con facilidad, y añaden luego otras tendencias “aprendidas” o “adquiridas” para explicar la conducta motivada que no se basa directamente en estas tendencias primarias.

Si dejamos a un lado el aspecto de la tendencia de la teoría necesidad- tendencia-incentivo y se presta atención al incentivo (y a otras condiciones de la estimulación), es posible explicar la conducta motivada sin recurrir al concepto de una tendencia de una conducta energética. Este punto de vista ha evolucionado por grados, desde la

postura de que a medida que la conducta motivada se repite, la tendencia se hace gradualmente “exteriorizada” de forma que el incentivo toma las propiedades de la tendencia (Anderson, 1941), pasando por la concepción de que el incentivo tiene una función algo comparable a la tendencia, ya multiplicando la efectividad tensional (Hull, 1952) o añadiéndose a la tendencia como si fuera un componente de ella (Spence, 1956), hasta llegar a la postura de que el concepto de una tendencia general energética es superflua (Estes, 1958). (Hilgard, 1973,228).

En esencia, la teoría del estímulo-clave sustituye la idea de tendencia por la de hábito. Cuando suena el timbre de la puerta, abrimos, no precisamos de una tendencia “contestar el timbre” ni de una tendencia de una “curiosidad sobre quien estará llamando”, los hábitos salen a la superficie cuando las condiciones-estímulos son adecuadas. Esto puede incluir estímulos desde un estómago contraído hasta la llamada para cenar, pero si se identifican los que producen nuestras respuestas podemos seguir adelante sin valemos de una clase especial de estímulos llamados tendencias. La idea principal es la de que toda la conducta está bajo el control de estímulos.

Aunque una teoría de esta clase no se propone sin buenas razones, y debe por tanto ser considerada como una posible alternativa a la de las tendencias los que no quieren aceptarla creen que es de cierta importancia distinguir entre la comunicación de energía de la conducta y la dirección de la conducta. En algunos casos estas dos funciones pueden ser representadas por un sólo estímulo como en el de una quemadura dolorosa que intensifica la excitación dirigiéndose simultáneamente a

evitar la causa que lo ha producido. En otros casos como en la intensificación de la actividad aprendida bajo el hambre creciente, las dos funciones se presentan separadas. (228).

Otra de las teorías aportadas por esta escuela psicológica es la teoría de la **excitación-afectiva**. (229). Desde hace tiempo se ha aceptado que las clases de conducta buscadas por los organismos tienden a implicar connotaciones satisfactorias o placenteras, mientras que las clases de conducta que son evitadas tienen implicaciones enojosas o desagradables. De aquí que la emoción (o el afecto), una palabra alternativa para la calidad emocional puede considerarse como un determinante de la conducta motivada o al menos como un importante acompañamiento de ella. La teoría de la excitación-afectiva adoptó la postura de que las consecuencias afectivas (emocionales) son rasgos inherentes de la conducta motivada, que un aspecto de la conducta-motivo de los motivos apetitivos es el afecto positivo (placer) y que un aspecto de la conducta evitación es el afecto negativo (dolor o desagrado). McClelland (1955) uno de los teóricos defensores de la excitación-afectiva define el motivo como una fuerte asociación afectiva que se caracteriza como una reacción de motivo anticipada y que se basa en asociaciones pasadas de ciertos puntos de referencia, de placer o de dolor. Por tanto se dice que la esperanza de placer (o dolor), basada en lo que sucedió en el pasado es lo que “controla la acción motivada”. (Hilgard, 1973,229).

Otra de las teorías para explicar la motivación es la del **reforzamiento**, utilizada también para explicar el aprendizaje operante. De hecho algunos psicólogos de E-R Skinner (1953), por ejemplo —decían que no hay por qué distinguir una teoría de la

motivación de una teoría del aprendizaje—. Estos psicólogos afirman que la conducta motivada no es otra cosa que conducta aprendida y que el reforzamiento explica ambas. No encuentra razones para hablar de impulsos, necesidades, metas, deseos, intenciones, expectativas o percepciones. Explican la conducta en términos de respuestas observables. Según los psicólogos E-R, la forma de comportarse de las personas depende únicamente de las relaciones establecidas entre estímulos y respuestas. Por lo tanto; desde su punto de vista, para conseguir una motivación y un aprendizaje adecuado en la clase es muy importante conocer los principios fundamentales del condicionamiento operante. En este hay tres factores importantes a saber, el primero es la elección de un refuerzo apropiado, factor decisivo a la hora de cambiar la conducta de una persona. El segundo factor es el establecimiento de un vínculo entre el refuerzo y la conducta deseada. Aunque no resulte necesario se puede pretender que el sujeto cuya conducta se está intentando cambiar tome conciencia de este vínculo. Un tercer factor muy importante, que influye en la rapidez con que se puede cambiar la conducta y en la permanencia del cambio, es el programa de reforzamiento o la frecuencia y regularidad con que se administran los refuerzos.

(Enciclopedia de la pedagogía, 1982, 404-407).

Existen varios programas de reforzamiento:

- **Programa continuo de reforzamiento**, es aquel en el cual se refuerza cada aparición de la conducta. Una de las mayores ventajas de reforzar con tal constancia es la rapidez con que se puede cambiar una conducta. El principal inconveniente es lo poco que tarda en producirse la extinción cuando no se dispensa el refuerzo.
- **Programa Intermitente de refuerzo**, es aquel en el cual la conducta deseada,

se retuerza a veces, pero no siempre. Este tipo de programa puede ser de razón o de intervalo. Si el reforzamiento se dispensa después de un número determinado de respuestas correctas, se está utilizando un **programa de razón**. Si la conducta se retuerza al cabo de un determinado período de tiempo, se utiliza un **programa de intervalo**. Los programas de razón y de intervalo se pueden clasificar a su vez en fijos y variables. Por lo general lleva más tiempo establecer una respuesta mediante programas intermitentes que mediante programas continuos. Sin embargo, la ventaja de los primeros es que la extinción es más lenta. Además, las conductas que se han establecido mediante reforzamiento intermitente tienen más posibilidades de hacerse permanentes que las establecidas mediante reforzamiento continuo. Los programas de razón variable y de intervalo variable son también más resistentes a la extinción que los fijos. Un estudiante cuyo trabajo se ha reforzado con programas variables no está seguro de cuando recibirá el próximo retuerzo, por lo tanto, probablemente repetirá su conducta con la esperanza de que “quizás se me recompense esta vez”.

- **Manejo de contingencias**, es un proceso de control de la conducta mediante el uso del reforzamiento. El terapeuta de conducta hace que la administración de reforzadores sea contingente o dependiente, a determinadas conductos. Define claramente el conducto deseado, cuál será el reforzador y que programas de reforzamiento va a usar. Los programas de manejo de contingencias consisten, más o menos, en el uso de técnicas de condicionamiento operante de una forma sistemática y claramente especificada.

En la industria o en los negocios los programas de manejo de contingencias pueden ser las condiciones que se formulan para obtener más salarios, vacaciones más largas, más beneficios complementarios, promociones, etc. En la educación, el manejo de contingencias puede consistir en realizar las conductas necesarias para obtener determinadas notas o puntuaciones, para estar eximido de una asignatura obligatoria, para tener ciertos privilegios, para ser elogiado por los profesores o recibir cualquier tipo de recompensa. En general, a los alumnos se les debería explicar todos los detalles del programa. Sin embargo, a veces, el alumno para el que se ha elaborado el programa no es capaz de entender (o no está dispuesto) las condiciones del reforzamiento. No es necesario conocer los detalles del programa, aunque el condicionamiento puede producirse con más rapidez si se conocen. Algunos programas de contingencias en clase incluyen también el uso de castigos de conductas no deseables que interfieren con las que se están desarrollando. A veces el profesor y los alumnos pueden hablar y llegar a un acuerdo sobre los refuerzos y las contingencias (conductas) del reforzamiento. Este procedimiento se denomina **contrato del manejo de contingencias**.

Existen muchas pruebas de los buenos resultados del manejo de contingencias (Fargo, Behms y Nolen, 1970; O'Leary y Drabman, 1971).

Criticas al reforzamiento. Hay muchos investigadores que piensan que el reforzamiento es perjudicial. Afirman que puede destruir la motivación intrínseca o auto mantenida y llevar a las personas a depender la motivación extrínseca o mantenida por el objeto (Greene y Lepper, 1974; Deci, 1971). Estas investigaciones muestran lo

que sucede, cuando se utilizan recompensas innecesariamente. En el primer estudio se comprobó la hipótesis de que “el interés intrínseco de una persona por una actividad puede disminuir al inducirla a realizar esa actividad como un medio explícito de alcanzar una meta externa”. (408).

Los investigadores que realizan este tipo de investigaciones no afirman necesariamente que el manejo de contingencias o el uso de reforzamiento sean siempre perjudicial. Reconocen que se puede utilizar recompensas externas para aumentar el interés y mejorar la conducta. El uso de recompensas puede ser útil, por ejemplo, cuando desde el primer momento a las personas les desagrade una determinada tarea o cuando el desarrollo de una tarea es probable que sea un proceso lento o arduo.

Se concluye del análisis de la conducta a partir del estímulo-respuesta que el comportamiento se inicia con la aparición de estímulos internos o externos y que los enlaces de estímulos respuesta de tipo mecanicista (hábitos) rigen la dirección de la conducta. Esto nos llevaría a ver el aprendizaje como una formación de hábitos a partir del reforzamiento de conductas positivas y la extinción de conductas negativas ante el castigo o la falta de refuerzos.

Según Hilgard y Bower (1986, 617), los principios sobre los cuales se sustenta la teoría del aprendizaje en la escuela E-R, serían:

- 1.** Más que un escucha o un espectador pasivo, el que aprende debe ser activo: La teoría del E- R Insiste en la importancia de las respuestas del que aprende y, “aprender haciendo” es todavía un lema aceptable.

- 2.** La frecuencia de la repetición es todavía importante al adquirir la habilidad, y en producir el sobre-aprendizaje suficiente para garantizar la retención. No se aprende a escribir a máquina, o a tocar el piano, o a hablar un idioma extranjero, sin algo de práctica repetitiva.
- 3.** El reforzamiento es importante; es decir, la repetición debe ocurrir en forma tal que las respuestas deseables o correctas sean recompensadas. Aunque hay algunas preguntas persistentes sobre los detalles, generalmente se encuentra que deben preferirse los reforzamientos positivos (recompensas, éxitos) a los reforzamientos negativos (castigos, errores).
- 4.** La generalización y la discriminación sugieren la importancia de la práctica en contextos variados, de modo que el aprendizaje llegue a ser (o siga siendo) adecuado ante una cantidad mayor (o menor) de estímulos.
- 5.** La novedad de la conducta puede acrecentarse con la imitación de modelos, por medio de indicios o a través del “moldeamiento”, y no es inconsistente con un enfoque E - R liberalizado de aprendizaje.
- 6.** Las condiciones de pulsión son importantes en el aprendizaje, pero no todos los motivos personales y sociales concuerdan con los principios de reducción de la pulsión que se basan en los experimentos de privación de comida. Dentro de la teoría del E - R existen problemas relativos a las pulsiones; a un nivel práctico puede darse por sentado que las condiciones motivacionales son importantes.

Conflictos y frustraciones surgen inevitablemente en el proceso de aprender discriminaciones difíciles y en situaciones sociales en las cuales pueden introducirse motivos que no vengan al caso. Por eso debe reconocérseles y dárseles resolución o acomodo.

3.3.2 Escuela Psicoanalítica. Otra de las escuelas psicológicas que ha influido enormemente en la cultura moderna es la teoría psicoanalítica de Freud, aunque esta teoría nunca tocó aspectos como el aprendizaje en el aula específicamente se abordará para entender el desarrollo del niño como un aprendizaje motivado por una lucha entre sus instintos y la sociedad, y ver a continuación algunos de los aspectos que se han tomado de esta teoría para retomarlos en el proceso de aprendizaje.

Para Freud el hombre es un ser movido por instintos heredados y destructivos que sin cesar busca desahogarse en un medio social muy frustrante. Este concepto está íntimamente relacionado con la conceptualización que Freud hace de la mente. Freud divide la mente en tres regiones: consciente, preconsciente e inconsciente. La primera es la región del conocimiento; la segunda, es una región de contenido psicológico, que fácilmente puede llegar hasta la conciencia cuando se presenta la necesidad. El inconsciente es una región de contenidos psicológicos reprimidos profundamente “sumergido” y relativamente inaccesible a la conciencia. El contenido reprimido del inconsciente está “reprimido” por qué es demasiado desagradable y está muy sujeto a conflicto como para hacerle frente abiertamente.

El desarrollo de la personalidad se da a partir de la interacción entre los tres sistemas principales el ello, el súper yo y el yo. El sistema primario, el ello, consiste en todo lo que psicológicamente existe al nacer, incluyendo los instintos. Los instintos se originan de la excitación somática o tensión, que también recibe el nombre de **necesidad**, pero que es sentida por las personas como un **deseo**. Freud clasificó los instintos en dos grandes grupos, los instintos de **vida** y los instintos de **muerte**. Los instintos de vida incluyen el hambre, la sed y el sexual; la forma de energía que los incita, la denominó

libido. De entre de los diferentes instintos incluidos bajo la libido consideró el sexual como el de mayor acción. De acuerdo con esto a medida que el niño alcanza madurez desarrolla una tendencia a desarrollar su ello. Esta tendencia es la que la mayoría de las personas conoce como el desarrollo de la conciencia. Freud usó el término de súper yo para nombrar a esta fuerza refrenadora aprendida. El súper yo es aprendido, es decir, crece a consecuencia de las amenazas y los castigos llegando a establecerse en forma de Ideas que permiten a un individuo hasta cierto punto, gobernarse. De las principales tendencias, la tercera es la que se manifiesta en una persona, en desarrollo y es la que utiliza la razón. Mediante procesos racionales, el individuo trata de lograr un equilibrio adecuado entre las exigencias del ello y del súper yo. Se trata de satisfacer las exigencias del ello, pero sin permitir perder el control de tales satisfacciones. **A** esta tendencia la llamó **Yo**. Como el súper yo, el yo parece ser en gran parte un producto del aprendizaje.

Potencialmente existe desde el nacimiento, como en el caso del súper yo, pero el ambiente determina el grado de desarrollo de esta potencialidad. La teoría Freudiana, entonces, aunque propiamente llamada teoría del instinto también contiene una gran cantidad de ambientalismo.

La motivación se explica a través del proceso de crecimiento cuando se produce una lucha o tensión entre la satisfacción de los deseos y el súper yo. Iniciándose el proceso de moralización en la infancia y que progresa como una parte del desarrollo de la personalidad. Los niños pequeños son claramente amorales. La primera fuente de su moralidad es un poder exterior, la autoridad paterna, que Inhibe sus Impulsos perseguidores de placer. Los padres Influyen en sus hijos mediante el afecto y el

castigo; el castigo actúa de dos modos: como una amenaza de dolor y como una pérdida de amor. El temor al castigo y a la pérdida de amor y la recompensa por la “buena” conducta son las causas principales del cumplimiento de los niños con las demandas morales de los padres. Ser malo significa hacer cosas que enojan a los padres y provocan su pesar y ser bueno significa hacer cosas que ganan su aprobación. Este estado de cosas es trasladado por los hombres adultos a sus creencias religiosas. Los hombres creen que existe un poder supremo semejante al padre, castiga la maldad y protege la vida humana. Esta creencia conlleva las experiencias de la primera vida cuando, cada niño “llega a conocer sus deberes sociales por medio de un sistema de recompensas amorosas y castigos y de esta forma aprende que su seguridad en la vida depende de sus padres y —subsecuentemente de otras personas— que lo amen y sean capaces de creer en su amor hacia ellos”. Esto mismo se aplica al desarrollo filogenético. El hombre primitivo se vio obligado por la sociedad a restringir sus impulsos en busca de placer. Las normas establecidas por la sociedad para protección de sus miembros quedaron interiorizadas en la mente de los individuos. La conciencia es fundamentalmente el temor a la sociedad. Las restricciones morales y culturales proceden del exterior y la mayoría de los hombres solo obedece las prohibiciones culturales “bajo la presión de una fuerza externa... en la medida en que se trata de un objeto de miedo. Esto también rige para las denominadas demandas morales culturales”.

Según la mítica freudiana, el hombre prácticamente pierde el control de las direcciones de su propia vida y en el mejor de los casos solo puede determinar las sublimaciones que constituyen las resoluciones finales en el duelo inexorable entre las fuerzas sociales y los impulsos instintivos. Según esta concepción, el hombre está destinado a librar una batalla agotadora contra el conflicto durante toda la vida. La búsqueda de

placer y la reducción de la tensión constituyen las motivaciones predominantes.

Si bien es cierto que Freud no se ocupó directamente del proceso de aprendizaje, encontramos en Hilgard y Bower (1986, 324) una evaluación sobre la contribución de Freud al aprendizaje:

1. Capacidad. Como una psicología evolutiva, la teoría de Freud implica que el niño pequeño es más impresionable, de manera que la represión primaria ocurre en los años iniciales de la infancia, y los síndromes de carácter encuentran sus orígenes en los conflictos sobre la alimentación, el entrenamiento en los hábitos de limpieza, sexo, agresión. La solución de estos conflictos tiene lugar conforme a los temas o estilos de respuestas fundamentales, y el resto de la vida se pasa en desplegar estos temas tempranos con la asimilación, por supuesto, de nuevos contenidos. Los cambios fundamentales en la estructura de la personalidad no se llevan a efecto por la educación ordinaria; requieren de la clase especial de reeducación que proporciona la terapia profunda. Junto a estos modos de conducta, determinados por conflictos instintivos, están los procesos del ego, libres de conflicto, que son los que lidian en la interacción ordinaria con el medio verídico. En algunas etapas de la vida los problemas personales conflictivos se vuelven muy grandes, y toman difícil el ajuste a la realidad externa implicado en el aprendizaje escolar. El período más fácil para el aprendizaje libre de conflicto debiera ser durante el “período de latencia”, y después de que se resuelven los conflictos de la adolescencia; pero pueden esperarse diferencias individuales al uso de ellos, porque algunos niños no superan sus fijaciones anteriores, y ciertos conflictos permanecen activos y perturbantes en cualquier edad.

2. Práctica. La compulsión a la repetición no es un principio de aprender haciendo,

pues ordinariamente la conducta compulsiva es peculiarmente resistente al cambio sobre la base de sus consecuencias. El principio del aprender haciendo, se ilustra mejor con el "reelaborar", ese aspecto de la terapia en que el paciente enfrenta los mismos conflictos una y otra vez en el proceso de reeducación. El aprendizaje tiene lugar en la "reelaboración" porque los conflictos se confrontan desde nuevos ángulos, y los indicios de la conducta errónea se detectan lo suficientemente pronto, de modo que dicha conducta puede suprimirse. La repetición es necesaria para el aprendizaje, y para que resulte efectiva, debe ser repetición con diferencia.

- 3. Motivación.** La de Freud es principalmente una psicología de la motivación, pues detectó control motivacional en tipos de conducta que otros habían pensado triviales o accidentales; entre ellos, los olvidos menores y los errores del habla. El primer esfuerzo en serio por incorporar la teoría psicoanalítica a la psicología general reconoció que el deseo freudiano proporcionaba una teoría de la motivación (Hott, 1915). Los conceptos motivacionales que han tocado más directamente a la teoría contemporánea del aprendizaje son la angustia (como una pulsión aprendida), y las consecuencias de varias amenazas al ego, como en los estudios de regresión, agresión, represión y en general los mecanismos de defensa. El énfasis sobre el sexo como una pulsión dominante ha sido menos influyente en las teorías del aprendizaje que en otros campos de estudio de la personalidad, aunque muchas de las situaciones amenazantes del ego han incluido conflictos sexuales.
- 4. Comprensión.** A pesar de la preocupación de Freud por lo irracional en la conducta humana, su teoría subraya las posibilidades del control cognoscitivo. Nosotros inclusive, podemos obtener discernimiento de nuestros procesos inconscientes, si trabajamos para ello adecuadamente; lo que significa un logro del intelecto. El

desarrollo de la teoría del ego, manejando la “esfera del ego libre de conflictos”, permite aún mayor espacio para la racionalidad en el control de la conducta. El objetivo de la terapia psicoanalítica es deshacerse del autoengaño y otros obstáculos a la racionalidad. El grado en que los métodos tienen éxito, proporciona algunos principios útiles para el aprendizaje y la enseñanza.

5. Transferencia. No debemos permitir que las equivalencias verbales nos conduzcan a suponer una identidad donde no existe. La “transferencia” tiene un significado especial en psicoanálisis. Se refiere al papel especial que el terapeuta desempeña ante el paciente, en términos de lo que el terapeuta representa de vez en vez respecto a gente importante en la vida del paciente, quizá la madre, o el padre, o el hermano mayor. El paciente reacciona frente al terapeuta con las emociones propias a estas gentes. Así la transferencia psicoanalítica comparte con la transferencia del entrenamiento, el hecho de la generalización de las respuestas aprendidas en una situación a estímulos nuevos pero relacionados. Los problemas de equivalencia pesan en el psicoanálisis. A través de los símbolos, algo comúnmente representa otra cosa y provoca las respuestas (especialmente respuestas afectivas) propias a esa otra cosa. Se ve operar este proceso en la agresión desplazada. Otros procesos de simbolización y condensación vienen al caso en cuanto a la manera como el aprendizaje anterior y posterior adquieren relación psicológica.

6. Olvido. Freud defendió durante mucho tiempo el punto de vista de que el registro de experiencias tempranas persiste durante toda la vida, y que el olvido es, por consiguiente el simple resultado de la represión. El olvido es casi un tipo de amnesia, y en circunstancias apropiadas (como en los sueños) la persistencia de

estas memorias es detectable, mientras que bajo otras circunstancias (como en el psicoanálisis) la represión puede levantarse y las memorias ser devueltas a la conciencia en vigilia. Aunque las represiones más importantes toman lugar primero en la infancia temprana, el proceso represivo continúa durante toda la vida manteniendo las represiones originales, y añadiendo nuevos elementos a almacén inconsciente.

3.3.3 Escuela de la Gestalt. La escuela Gestáltica se ocupa más del hombre desde sus percepciones físicas, es importante, hacer resaltar el aporte hecho por Lewin sobre el **campo vital** del individuo, ya que inserta al individuo a un ambiente con el que interactúa constantemente y que le ayuda en su desarrollo psicológico.

Desde la Gestalt se concibe al hombre como un sistema muy complejo de energía creativa, que se comporta desde un campo dado y está motivado por fuerzas psicológicas. (Frick, 1973,1481). El desarrollo del niño se da a través de estas fuerzas psicológicas que en forma simultánea, operan en un campo psicológico o espacio vital de un individuo. Dichas fuerzas reorganizan el espacio vital y crean las bases de la conducta psicológica. Para Lewin un campo está en constante reestructuración, por las fuerzas existentes en él: unas impulsoras y otras restrictivas. El predominio de alguna de ellas provocará una conducta adecuada o inadecuada para la sólida o endeble estructuración del campo vital del individuo.

Así, dentro de este marco de referencia “la conducta es una función total, esto es, la persona que interactúa dentro del campo de las fuerzas psicológicas que incluyen recuerdos, anticipaciones, los objetivos y las interpretaciones de los respectivos

objetos y sucesos físicos. Por consiguiente, la motivación no puede ser definida simplemente como un impulso que entra en acción disparada por un estímulo. **La motivación** surge de la dinámica situación psicológica caracterizada por el deseo de una persona de hacer algo. Un psicólogo del campo de la Gestalt considera la motivación como un producto de desequilibrio dentro de un espacio vital. El espacio vital contiene metas y a menudo barreras para la realización de estas metas. Una meta puede ser positiva o negativa algo que se quiere lograr o algo que se quiere evitar. Cuando una barrera, esto es, un obstáculo se interpone directamente en el camino de la realización de una meta física o psicológica la persona sufre una tensión intenta remediarla, salvando o eliminando la barrera. La tendencia a liberar la tensión prosiguiendo hacia la meta incluyendo la superación de las barreras que se presenten en la ruta es **la motivación**".

"La forma particular que toma la motivación, así como su intensidad son funciones de un **campo de fuerzas psicológicas**, en el cual no se pueden hacer distinciones entre "interno" y "externos". Por tanto el psicólogo del campo Gestalt objeta la forma en que una asociacionista atribuye la motivación a impulsos y estímulos orgánicos que operan independientemente y que se originan totalmente fuera del organismo. Los de la teoría E-R, en la tradición Thomdílce, dan igual importancia al placer y al dolor, a la satisfacción y a las molestias como instigadoras del comportamiento. Suponen que el organismo ha sido constituido biológicamente en tal forma, que procura alcanzar estados placenteros y evitar los dolorosos. Por el contrario los psicólogos del campo de ia Gestalt es más probable que hablen del éxito y del fracaso como motivadores, y

los primeros se consideran la recompensa por la realización del acto. El éxito y el fracaso no son solo logros, sino que representan la relación entre las ambiciones de una persona y sus logros. Si tiene un determinado nivel de aspiraciones y es capaz de alcanzarlo se siente satisfecho”.

“Si tiene éxito, es probable que lo eleve, que continúe haciendo hasta donde sea capaz de realizar sus aspiraciones fructuosamente. Así las metas tienden a ser colocadas por sí mismas y a que cambien en forma dinámica con cada nueva experiencia. Un maestro con una orientación del campo de la Gestalt se preocupa siempre por el problema del interés personal, es decir por ayudar a los estudiantes que vean la necesidad de estudiar; las metas personales de los estudiantes siempre serán importantes, esto no quiere decir que se les haya de satisfacer todo el capricho con frecuencia les ayudará a repensar sus metas y a descartar las que son triviales y caprichosas. Gran parte de su tiempo lo empleará para tratar de preparar de tal forma la situación de enseñanza-aprendizaje que los estudiantes adopten metas totalmente nuevas para ellos, no olvidará que un niño no siempre se da cuenta de la necesidad de aprender algo, no lo aprenderá en absoluto o lo hará en forma transitoria y funcionalmente inútil”. (Bigge y Hunt, 1970, 396-398).

La teoría de campo de Lewin tiene gran trascendencia ya que es la base sobre la cual otras dos escuelas psicológicas desarrollan sus teorías sobre la motivación: la cognoscitiva y la humanista.

3.3.4 Escuela Cognoscitivista Los psicólogos del campo cognoscitivo colocan el **yo** o **la persona** en el centro de su campo psicológico. El yo o la persona es ese cuerpo o

configuración de experiencias con las cuales uno queda identificado y a las que se cuida y es fiel. Así definido no es una cantidad fija ni una cosa estática. Es algo logrado, en contraste con lo que se posee inherentemente. Bajo ninguna circunstancia una persona es idéntica a un organismo. Por tanto, una persona no está limitada por una mente o un cuerpo, ni tampoco es una mente o un cuerpo. Más bien una persona es *el yo que actúa consecuentemente*. Es el centro de las habilidades y de las necesidades, es lo que un niño quiere decir, cuando dice "yo" o "mi". Los conceptos del "yo" y de la "persona" se usan indistintamente y se les puede considerar como sinónimos. Una persona no es en ningún sentido un yo abstracto que pueda experimentarse fuera de su contexto social. Es dentro del modo de vivir social de un individuo que el yo surge y sigue cambiando durante toda su vida. Puede decirse que la necesidad humana básica es la preservación y mejoramiento de este yo o persona que está surgiendo. De esta manera un niño es una unidad dinámica por consiguiente percibe su yo y varios de sus aspectos solamente al diferenciarlos de su ambiente. La distinción aguda entre la propia persona y el ambiente psicológico, es algo que se desarrolla en forma gradual en el pensamiento de un individuo, como el "mi" o "yo". Sin embargo, crece la propia persona de manera que el aspecto central de su motivación social y personal se convierte en la conservación y mejoramiento del bienestar de su yo. La conciencia del yo de un niño, se manifiesta por lo menos de cuatro maneras distintas: 1) logra ciertos resultados por sus propios esfuerzos y llega a sentirse responsable de sus actos, enorgulleciéndose de sus realizaciones y acusándose de sus fracasos. 2) Su yo, quedando involucrado en valores y metas, se toma consciente en sus transacciones con otras personas. 3) Al valorar su conducta en relación a favor

o en contra de un ideal —la gente a menudo identifica este yo ideal como la “conciencia”—. 4) Su yo crece y alcanza una posición prominente en sus recuerdos del pasado y sus anticipaciones de lo futuro. Bajo condiciones normales, el yo de un individuo probablemente involucre sus motivaciones más poderosas. Cuando un niño usa los términos yo, mí, mío, tu, tuyo, el, ella, a él, a ella, suyo, suya está haciendo aparición su yo. Tales conceptos solo emergen cuando una persona está interactuando con otros individuos o grupos de personas. Mediante este proceso de interacción, cada persona adquiere adelantos tales como el lenguaje, el pensamiento conceptual y predisposiciones morales, sociales y religiosas, así como introspecciones. (Bigge y Hunt, 1970, 224-225).

La teoría cognoscitiva es variada en proposiciones que explican la motivación desde diversos ángulos aunque todos apuntando a su concepto de hombre y su desarrollo; subraya cierta clase de comprensión o anticipación de los acontecimientos debida a la percepción, a la inteligencia o al juicio, como ocurre en la estimación de las probabilidades o al hacer una elección sobre la base del valor relativo. Esta interpretación tiende a ser una alternativa de la E- R, aunque no sean necesariamente contradictorias. Cualquier organismo con memoria es capaz de encontrar ciertas semejanzas entre el presente y el pasado y, por tanto, puede formar una determinada clase de esperanza con respecto a las consecuencias de su conducta. De acuerdo con la teoría cognoscitiva, la conducta motivada y que tiende a un fin es regida por estas comprensiones que basadas en el pasado y modificadas por las circunstancias del presente incluyen esperanzas con respecto al futuro.

En línea con esta propuesta encontramos la teoría de **nivel de aspiraciones** (Hilgard, 1973, 229) en la cual la expectativa de un fin ha sido estudiada en experiencias llevadas a cabo sobre el nivel de aspiración, en las cuales hacen referencia a una meta relativamente inmediata, es decir, a algo que está casi al alcance, un posible éxito que se encuentra cerca y fácil.

Los experimentos sobre nivel de aspiraciones ayudan a definir las metas de una persona, porque en ellos el éxito se halla determinado por lo que está intentando hacer. En uno de los primeros experimentos relacionados con este problema (Hoppe, 1930) se reveló que el sentimiento de éxito o fracaso experimentado por la persona depende de la dificultad de la tarea. Una tarea puede ser “excesivamente fácil” y entonces la persona no experimenta ningún sentimiento de éxito, aun cuando la realice. O por el contrario, una tarea puede ser excesivamente difícil y cuando no tiene implicaciones para su ego el hecho de no cumplir la tarea no trae connotaciones de fracaso.

Las experiencias de éxito y de fracaso se producen en la zona intermedia entre el límite en que el éxito es altamente probable, pero el fracaso posible y el lugar en que el fracaso es altamente probable pero el éxito posible.

Algunos de los experimentos han tocado el efecto de las normas de grupo sobre la conducta individual. En experimento realizado por Hilgard, Sait y Magaret (1940) estudiantes universitarios trabajaron juntos en pequeños grupos (generalmente cuatro). La tarea fijada consistía en simples problemas aritméticos siendo la puntuación el tiempo exigido para completar una página. Se daba a conocer el tiempo de terminación, de modo que cada estudiante sabía lo que estaban haciendo los demás.

Cada estudiante consignaba * privadamente su nivel de aspiración, esto es, la puntuación que aspiraba a obtener en la prueba siguiente, se halló que estas esperanzas privadas estaban modificadas por la realización del grupo, aquellas cuyo grupo hacía obtenido puntuaciones por encima de la media tendían a bajar su estimación; los que puntuaban por debajo de la media tendían la esperanza de ganar. Se halló la misma tendencia, tanto si las diferencias de puntuación se debían a las capacidades aritméticas en pruebas de igual dificultad que si procedían de diferencias ocultas en dificultades de la prueba para estudiantes de aptitud igual. Otros experimentos realizados por Festinger (1942) con estudiantes universitarios, se estudiaron los cambios del nivel de aspiración, cuando todo lo que el sujeto sabía era sus propias puntuaciones anteriores y cuando se les dijo que su puntuación estaba por encima o por debajo de uno de los tres grupos de referencia: estudiantes de bachillerato, estudiantes universitarios y licenciados. Encontraron que si la puntuación estaba por debajo de la de un grupo de poco prestigio (estudiantes de bachillerato) el nivel de aspiración aumentaba más; si estaba por encima la de un grupo, de prestigio elevado (licenciados), el nivel de aspiración disminuía más. Por lo tanto, la fijación de una meta está modificada por la búsqueda de prestigio, por la autoprotección y por otros objetivos que reflejan la situación en la que se produce la conducta motivada.

Además, de las experiencias anteriores León Festinger formuló la teoría conocida como *Disonancia Cognitiva* (1957) (Enciclopedia de la pedagogía moderna, 1985, 415). Esta teoría explica cómo cambian las personas sus condiciones (pensamientos, actitudes y creencias). Festinger propuso que las acciones de una persona están gobernadas por sus cogniciones y por el deseo de mantener un equilibrio o armonía

entre ellas. No obstante hay veces en que dos cogniciones entran en conflicto. Por ejemplo, un estudiante sabe que puede obtener una calificación alta, pero se da cuenta de que en ese momento consigue una baja. Probablemente habrá disonancia en este caso. La disonancia es un estado motivacional de descontento o desequilibrio. La persona que se encuentra en tal estado se siente motivada a reducir la disonancia. Lo puede hacer cambiando una o más creencias, añadiendo nuevas cogniciones o modificando su conducta. Cuando un estudiante se enfrenta a una discrepancia entre la calificación que cree pueda obtener y la que en realidad obtiene, por ejemplo, puede decirse así mismo que ha sobreestimado sus capacidades y que realmente no podría obtener esa calificación superior aunque se lo propusiese. También puede pensar que las notas que tiene en ese momento son injustas —que se deben a que no le gusta al profesor— o puede tratar de hallar a otras personas con capacidad parecida y también con notas bajas. De esta forma, el individuo se asegura a sí mismo que no hay nada anormal o disonante en sus calificaciones. Otra posibilidad es que simplemente, llegue a la conclusión de que la discrepancia es “real” y de que será preferible dedicarse con más empeño a mejorar sus calificaciones durante el próximo curso. En otras palabras, puede resolver su estado de disonancia cognitiva de muchas maneras. Cuanto mayor sea la disonancia y cuanto más importante sea el problema que la origina, más motivada estará la persona a resolverla mediante un cambio de ideas o de conductas.

La disonancia se puede provocar de diversas formas y en muchas circunstancias. Se puede originar al trabajar mucho en una tarea que da poca satisfacción o en una tarea que se creyó muy interesante al principio y terminó siendo aburrida, además cuando

se ve en la obligación de tomar una decisión difícil quedando la sensación de que se han dejado alternativas mejores. Con respecto a esta última Festinger y sus colaboradores trataron de explicar los efectos de la disonancia que se origina en la toma de decisiones, así como la forma y las condiciones en que reducen las personas este tipo de resonancias. A este respecto encontraron que las personas reducen la disonancia de la **toma de decisiones** hacienda hincapié en los aspectos positivos del objeto elegido y quitando importancia a los negativos. Al mismo tiempo, hacen lo contrario con los objetos que no eligen (Brehm, 1956; Festinger, 1964). Además existen algunos datos que indican que las personas están motivadas a escoger toda aquella información que respalde sus creencias o elecciones, a fin de reducir la disonancia.

Otra causa de disonancia puede ser una discrepancia entre las creencias de una persona y sus acciones. Este tipo de disonancia se produce cuando un individuo hace algo en público que entra en contradicción con sus creencias personales y, además lo hace para conseguir una recompensa bastante pequeña (Festinger y Carlsmith, 1959). Cuando una persona experimenta disonancia por hacer gustosamente algo en contra de sus creencias personales, y que no puede explicar en función de sobornos o cualquier otra fuerza exterior, un cambio de determinadas creencias o conductas puede reducir la disonancia. La causa de la disonancia puede ser también una renuncia más o menos libre a algo que a uno le guste. Los psicólogos han demostrado que una persona que renuncia más o menos voluntariamente a una conducta o a un objeto deseable, tiende después a considerar ese objeto menos atractivo (Aronson y

Carlsmith, 1963). Por otro lado, en una persona que se abstiene de realizar una tarea porque ha recibido una grave amenaza se produce muy poca o ninguna disonancia y, por tanto, no existe ninguna razón para que cambie sus opiniones. En resumen, si a una persona le resulta difícil explicar o armonizar sus pensamientos o conductas, lo más probable es que se produzca un cambio de actitudes o de conducta.

Las investigaciones experimentales relacionadas con la teoría de la disonancia llevaron a Festinger a postular que, si se persuade a una persona de que puede cambiar su conducta más o menos libremente, es probable que se produzca un cambio complementario de sus cogniciones. Por el contrario si la persona se siente forzada o amenazada lo más probable es que no llegue a verificarse el cambio.

Otras de las teorías en el campo cognoscitivo, que pretende explicar la motivación es **la teoría de la atribución (418)**, se desarrolló en un principio para explicar la forma en que interpretamos los acontecimientos y las causas a que atribuimos o achacamos dichos acontecimientos (Kelley, 1967). Esta teoría afirma que todos queremos explicar porque ocurren las cosas. Por lo tanto acostumbramos a formular explicaciones causales a todo lo que nos sucede. Además las relaciones causa-efecto que creemos que existen influyen en nuestra forma de comportarnos. Fritz Heider, inventor de la teoría de la atribución, sostenía, que en la conducta influyen factores relativos a las personas y a su medio ambiente. Sin embargo, hacía también hincapié en que la forma en que nos comportamos está determinada por nuestras consideraciones sobre la relación causal existente entre la persona y el medio ambiente. Por ejemplo, aprobar un examen puede depender del esfuerzo y la capacidad de un sujeto que son factores

personales. Puede también depender de la dificultad del examen y de los criterios de calificación del examinador, que son factores ambientales, o de una combinación de estos factores personales y ambientales. Pero de acuerdo con la teoría de Heider, la conducta del sujeto durante la realización del examen dependerá principalmente de sus creencias sobre la relación causa-efecto de esta relación. Si cree que el aprobar depende fundamentalmente de lo que haga, su forma de comportarse será muy distinta que si cree que los resultados del examen depende de factores ambientales, como, por ejemplo, un profesor excéntrico y partidista, con el que no se puede hacer casi nada. Según la teoría de la atribución, se supone, que somos seres dotados de razón, que atribuimos los acontecimientos a diversas causas y estamos motivados a actuar en función de estas relaciones causa-efecto.

Una teoría sobre **la Indefensión aprendida** (419), como consecuencia del hecho de no ser capaz de detectar una relación causa-efecto controlable en un suceso dado es propuesta por Maier, Seligman y Solomon (1969). La indefensión aprendida es la sensación de que “nada de lo que hago importa”. Por lo tanto, la indefensión aprendida y la teoría de la atribución están relacionadas. En un experimento realizado por Hiroto y Seligman (1975) se demostró que tanto los animales como los seres humanos están gobernados por las expectativas causales que desarrollan. Si se les induce a pensar que pueden hacer muy poco por cambiar una situación no deseable, tienden a ser pasivos. Aprenden a que están indefensos y, por lo tanto, actúan en consonancia aun cuando tengan la oportunidad de actuar en forma diferente.

Una idea relacionada directamente con la atribución es la localización del control. De las personas que creen que el control, o la causa, de los acontecimientos están localizados en ellas mismas se dice que tiene una **localización interna del control** (421). De las personas que piensan que los acontecimientos están controlados en gran parte por elementos externos a ella —es decir, por la suerte o por el destino— se dice que tienen una **localización externa del control**. Una visión realista de la vida parecería sugerir que hay determinados acontecimientos, como los terremotos, sobre los que nadie mantiene control alguno, y otros, como beber un trago de agua, sobre los que casi todos ejercemos un control. Sin embargo, hay muchas situaciones en las que varía el grado de control que diferentes personas puedan ejercer. Se trata, por ejemplo, de los acontecimientos políticos, del estatus social, del rendimiento escolar y de las oportunidades de trabajo.

Los psicólogos han llegado a conclusiones muy interesantes sobre la localización del control. Las investigaciones realizadas al respecto han demostrado que las personas con acusada localización interna del control buscan activamente información que pueda afectar a sus vidas (Seeman y Evans, 1962; Seeman, 1963). A este tipo de personas les gustan las tareas de dificultad intermedia que suponen un reto (Leverant y Scodel, 1960) y persisten en ellas aun cuando fracasan (Dwek y Reppucci, 1974). Así mismo tienden a tener unos objetivos educativos y un rendimiento académico muy altos (Gurin y otros, 1969; Lao, 1970).

Según los teóricos de la atribución no solo estamos motivados por el grado de **control** que **creemos tener sobre nuestras propias vidas** sino **también por** la medida en que

consideramos responsables a otras personas de lo que nos ocurre. Además estos juicios afectan a la forma en que nos comportamos con los demás (Weiner, 1974). La siguiente investigación demuestra cómo la gente no responde exclusivamente a la actuación de una persona, sino a lo que hayan inferido sobre las intenciones o motivaciones que la provocan. “Se castiga una actuación pobre cuando se atribuye a una baja motivación, a una falta de afán o de atención y a un esfuerzo escaso, pero no se castiga una actuación pobre si se atribuye a una falta de capacidad o simplemente a la dificultad de la tarea” (Lanzetta y Hannah, 1969).

La teoría de la atribución sugiere que aquello que los estudiantes consideran relaciones causa-efecto puede proporcionar importantes indicios sobre porque se comportan de una determinada manera. La apatía, la indiferencia o la falta de interés que se observa en algunos alumnos puede ser un reflejo de su creencia de que no pueden hacer nada para cambiar las cosas. A veces este tipo de creencias está determinado por prácticas escolares que, realmente, crean un sentimiento de *indefensión aprendida*. Algunos ejemplos de prácticas que probablemente causarán indefensión son:

- 1.** Una utilización incoherente o perjudicial de recompensas y castigos por parte del profesor.
- 2.** La administración de recompensas y castigos que no son equiparables al éxito alcanzado o a la infracción cometida.
- 3.** Cambios acusados en el humor y la conducta del profesor.
- 4.** La asignación continúa de tareas que siempre dan como resultado un fracaso del

alumno.

5. Una falta de estructuración del programa educativo, de los procedimientos y de las técnicas utilizadas (423).

Cuando las personas toman más conciencia de las relaciones causa-efecto, están más dispuestas a pensar en formas de cambiar los acontecimientos. Los profesores pueden tratar de inculcar a los alumnos que los cambios de conducta dan lugar a cambios en el rendimiento académico. Si no logran convencerles de que efectúen dichos cambios, posiblemente serán incapaces de reducir la apatía y la indiferencia que se deriva de la indefensión aprendida o de una localización externa del control.

La investigación de la atribución sugiere también que los profesores deben considerar sus propias percepciones causa-efecto. Y pueden mejorar sus percepciones de diversas formas. En primer lugar pueden hacer juicios causales minuciosos, basándose en la mejor Información de que disponen. En segundo lugar, pueden considerar sus juicios como algo provisional y estar preparados para cambiarlos si nuevos hechos justifican tal revisión. Por último pueden tratar de verificar sus juicios causa-efecto y distinguir entre los que parezcan estar claramente confirmados y los que gocen de menor confirmación.

David McClelland y John Atkinson creían que gran parte de la conducta humana se podía explicar en términos de una sola necesidad: **la necesidad de logro** (395), que se podría definir como un deseo de tener éxito en actividades que impliquen un nivel de prestigio o en actividades en las que se puedan definir claramente el éxito y el fracaso. Estos investigadores desarrollaron una teoría de la conducta de logro, y en

colaboración con diversos colegas, realizaron gran cantidad de investigaciones sobre la misma que pueden proporcionar un nuevo enfoque de la motivación humana.

Elementos de la necesidad de logro: Seguramente todas las personas tienen necesidad de logro y miedo al fracaso o necesidad de evitar el fracaso. Se supone que la intensidad relativa de estos dos elementos es diferente en cada sujeto. En muchos individuos el primero es mucho más intenso que el segundo. A estos sujetos se les denomina *personas con alta necesidad de logro*. En otros sucede lo contrario y se les denomina *personas con baja necesidad de logro*. La teoría postula que las primeras tienden a correr riesgos moderados. Las segundas elegirán, en general, tareas en las que el éxito sea casi seguro o en las que el fracaso sea lo más probable y se pueda achacar fácilmente a la dificultad de la tarea. Se supone también que las personas con alta necesidad de logro emprenden más tareas que conlleven un riesgo moderado de fracaso que las personas con baja necesidad de logro.

Otros factores relacionados con los factores de logro son la probabilidad de tener éxito y el valor de éxito en una tarea. Estos factores varían en función de las situaciones y ayudan a determinar la conducta de logro de una persona. Los experimentadores suelen manipular estos dos factores para intentar comprender mejor que es lo que motiva a personas con diferentes niveles de necesidad de logro.

Un psicólogo demostró en dos experimentos independientes que los estudiantes con alta motivación de éxito obtenían calificaciones mucho mejores a lo largo del curso cuando creían que este era muy importante para la carrera a la que pensaban dedicarse que aquellos que, teniendo una alta motivación de éxito, apenas veían

relación entre el curso y sus futuras ocupaciones (Raynor, 1970). En otras palabras el valor percibido del curso diferenciaba a ambos grupos de estudiantes cuya motivación de éxito era alta.

Diversos estudios han demostrado también que las personas cuya necesidad de éxito es más fuerte que la de evitar el fracaso suelen preferir tareas de éxito-fracaso, como, por ejemplo, resolver crucigramas, antes que actividades que no impliquen éxito tales como visitar museos (Weiner y Rosenbaum, 1965). Por otra parte los individuos cuya necesidad de evitar el fracaso es más intensa que su motivación de éxito elegirán probablemente tareas o bien bastante sencillas, para de esta forma prevenir el fracaso, o bien muy difíciles, con el objeto de tener una excusa aceptable en el caso de que fracasen (Atkinson y Litwin, 1960).

Una gran cantidad de datos de investigación implican que las personas con una necesidad de logro moderadamente alta tienen más éxito personal y social que aquellas en las que esta necesidad es muy baja. Por ejemplo, en un estudio en el que se comparó a muchachos delincuentes con otros que no lo eran se demostró que estos últimos obtenían puntuaciones más altas en una medición de la motivación de logro (Tutt, 1973). En otros estudios se descubrió que el rendimiento de los niños en la lectura se relacionaba con la necesidad de logro. Los niños que tenían una alta necesidad de logro leían mejor que los que tenían una necesidad baja (Kestenbaum, 1970). Estos descubrimientos llevaron a McClelland a tratar de encontrar métodos para desarrollar la motivación de éxito.

Para McClelland, la motivación de éxito era algo que se podía desarrollar. También

creía que él y sus colaboradores habían demostrado que una alta necesidad de logro era una característica muy valiosa en la educación, en la industria y en los negocios. Describió varias medidas que se podían tomar para desarrollar esta motivación. Entre sus recomendaciones (McClelland, 1965) figuran las siguientes:

- 1.** Dé razones a los individuos para que deseen desarrollar su motivación de éxito. Explíqueles cuan probable es que mejoren su actuación.
- 2.** Hábleles de cómo la motivación de éxito juega un papel muy importante y que tiene una función realista en nuestra cultura social, educativa e industrial.
- 3.** Aliente a los individuos a resolver o realizar cometidos que desarrollen esta motivación.
- 4.** Haga que los estudiantes se propongan metas específicas y efectúen un registro de los progresos que experimenten en la consecución de tales metas.
- 5.** Mantenga un ambiente que estimule a los individuos a desarrollar la motivación de éxito y refuerce sus tentativas de alcanzar las metas que se hayan propuesto.
- 6.** Aliente a los iguales o compañeros a trabajar juntos en desarrollo de esta motivación.

Además de estas recomendaciones propuestas por McClelland, otros consejos que podrían seguir los profesores para ayudar a alumnos con baja necesidad de logro son los siguientes: 1) controlar la dificultad de la tarea e incrementarla poco a poco, a medida que los alumnos vayan perdiendo el miedo al fracaso,

- 2)** reducir los aspectos desagradables del fracaso, dando oportunidades a los alumnos de corregir los errores y de regular las puntuaciones del rendimiento,
- 3)** dar a los alumnos la oportunidad de elegir tareas con distintos niveles de dificultad

y reforzarles en la elección de niveles moderadamente altos, 4) procurar no dar demasiada importancia al trabajo perfecto o a los exámenes sin ningún error.

Es igualmente importante atender a las necesidades de los alumnos que tengan una alta necesidad de logro. Lo más probable es que a estos alumnos no les resulten muy satisfactorias las tareas sencillas, sino que, seguramente, prefieran realizar tareas competitivas. Se mostrarán especialmente interesados por sus puntuaciones en los test, evaluaciones y exámenes. Si se les permite elegir actividades, escogerán probablemente cursos y materiales de aprendizaje bastante difíciles, ya que, se sienten atraídos por los desafíos. Puede que de vez en cuando tengan que admitir: “creo que es demasiado difícil”. Cuando ocurra esto, los profesores no deberán contestar: “ya te lo advertí” o “no deberías haber sobreestimado tus capacidades”. Por el contrario, a estos estudiantes se les debería dejar que escogieran otra tarea y ajustar así la dificultad de la tarea a su tolerancia al fracaso.

“Con respecto a la teoría de campo cognitivo del aprendizaje, se puede decir que una persona aprende por la diferenciación, generalización y reestructuración de su persona y de su ambiente psicológico. Para conseguir y obtener un conocimiento del mundo cognoscitivo de cada alumno, el maestro debe desarrollar una especie de disciplinada candidez. Para ver adecuadamente lo que determinado alumno ve, necesita ver a través del alumno. Necesita ver su persona y su ambiente tal como los ve. Cuando el maestro consigue la simpatía de su alumno —cuando obtiene su confianza— su influencia se extiende hasta sus regiones centrales, y se encuentra en buena posición para hablar de sus necesidades. Lo que una persona necesita, depende

primordialmente de la manera como ha captado su yo y su ambiente social y material. Los maestros deben comprender que un yo se va haciendo constantemente, al desarrollar nuevos conocimientos, cambiar los anteriores y formar nuevos hábitos. El adquirir un nuevo concepto educativo, puede tener tanta significación y trascendencia como enamorarse, convertirse o realizar un gran cambio en el ambiente físico y social. ” (pág. 519).

Hilgard 1986 (618), propone los principios sobre los que se enfatiza el aprendizaje en la teoría cognitiva:

- 1.** Las características perceptuales de acuerdo con las que se despliega el problema ante quien aprende, son condiciones importantes del aprendizaje (relaciones de figura-campo, signos direccionales, “que conduce a que”, interrelaciones orgánicas). Por tanto, un problema de aprendizaje debe estructurarse y presentarse de tal manera que las características esenciales estén abiertos a la inspección del que aprende.
- 2.** La organización del conocimiento debe ser de importancia esencial para el maestro o planificador educativo. Esto significa que la dirección de lo simple a lo complejo no va de las partes arbitrarias, sin significado, hacia todos con significados, sino que va de todos simplificados a todos más complejos. El problema de la parte y el todo es por tanto un problema de organización, y no puede tratarse de él sin una teoría acerca de la manera cómo se establece la complejidad.
- 3.** El aprendizaje con comprensión es más permanente y más transferible que el aprendizaje de memoria o el aprendizaje mediante fórmulas. Si se le expresa en esta forma, el enunciado pertenece a la teoría cognoscitiva, pero las teorías del E-

R insisten del mismo modo en la importancia de lo significativo en el aprendizaje y la retención.

- 4.** La retroalimentación cognoscitiva confirma el conocimiento correcto y corrige el aprendizaje erróneo. La idea es que quien aprende trata provisionalmente con algo, y después acepta o rechaza lo que hace con base en las consecuencias de lo primero. Esto es, por supuesto, el equivalente cognoscitivo del reforzamiento en la teoría del E-R, pero la teoría cognoscitiva tiende a recalcar más algo así como la comprobación de hipótesis a través de la retroalimentación.
- 5.** La determinación del objetivo que hace el que aprende, reviste importancia como motivación para el aprendizaje y sus éxitos y fracasos son determinante del modo cómo determinará las metas futuras.
- 6.** El pensamiento divergente, que conduce a soluciones inventadas de problemas o a la creación de productos nuevos y valiosos, debe fomentarse, y en el mismo caso está el pensamiento convergente, que lleva a las respuestas lógicamente correctas. Este pensamiento divergente requiere de que el sujeto se perciba a sí mismo como potencialmente creativo a través del apoyo adecuado (retroalimentación) de sus esfuerzos en pro de la originalidad.

La teoría sobre el campo vital de Lewin es también base para la propuesta desde la psicología humanista, que ha tomado gran fuerza en los últimos años.

3.3.5 Escuela Humanista. La psicología humanista se ha formado de la confluencia de un grupo heterogéneo de personas que provienen de diferentes campos tales como la psicología, la psicoterapia, el psicoanálisis, la antropología, la neurología. Todos de una

u otra manera entran a formular la Teoría Holista del hombre, la cual propugna por la integración total del hombre.

Hay cuatro temas básicos que parecen caracterizar la teoría Holista de la personalidad (Frick, 1973, 156). Dichos temas bosquejan los principios básicos del desarrollo que son esenciales en la Teoría Holista de la Personalidad.

Temas holistas básicos:

- 1. Organización:** La personalidad humana trata de crear una organización autocoherente y completar la estructura incompleta. Se concibe la personalidad como un todo organizado y como algo más que la mera suma de partes separadas. Hay un deseo de estabilidad y la necesidad de alcanzar unidad y orden.
- 2. Proceso:** La personalidad nunca es un fenómeno estático invariable, antes bien, siempre se encuentra en estado de flujo, de evolución y en el proceso de experimentar cambios. Hay un movimiento hacia niveles altos de conciencia.
- 3. Motivación suprema:** Una necesidad o motivo fundamental orienta, da energía e integra al organismo humano: la autorrealización.
- 4. Potencialidad:** El hombre posee enormes recursos internos y potenciales no realizados para el crecimiento. Hay un interés central por el desarrollo de ese potencial humano y por una conceptualización de persona sana. El acento está puesto en la normalidad y la salud y no en la psicopatología.

Por lo tanto los humanistas proponen la siguiente teoría holista de la personalidad, organizada en 15 proposiciones a saber:

- 1.** El organismo humano posee una naturaleza interna intrínseca de necesidades y tendencias direccionales. El modelo holista de la organización y el crecimiento de la personalidad es biológico. Hay tendencias direccionales orgánicas inherentes que controlan el desarrollo de la personalidad humana. El organismo debe afirmarse en estas direcciones para asegurar un crecimiento sano.
- 2.** Hay un impulso natural a la autorrealización; a acrecentar el propio organismo, la propia vida y desarrollo, a explorar y ampliar los propios potenciales y capacidades. Por ende, el organismo humano posee la capacidad y el deseo de autodeterminación. En el curso del crecimiento, el logro de una autodefinición constituye una meta central del impulso humano.
- 3.** El concepto de autorrealización incluye la necesidad de establecer unidad y auto coherencia y también de estimulación nueva que lleva al cambio, el crecimiento y la autor renovación.
- 4.** Los impulsos y las tendencias direccionales más básicos del organismo humano son de naturaleza positiva. El impulso humano tiene una tendencia claramente social. La conducción negativa y destructiva para con uno mismo o los demás constituye una consecuencia reactiva de la frustración de necesidades estrechamente vinculadas con las tendencias direccionales básicas.
- 5.** Hay un proceso evaluativo orgánico dentro del individuo. Dicho proceso se transforma en un sistema de valores y se convierte en el núcleo integrador de la personalidad.
- 6.** Estas direcciones orgánicas evaluativas que son comunes a la especie, proporcionan la base para criterios universales que permiten definir qué

entendemos por una personalidad sana.

7. Hay una discontinuidad en la motivación humana. El acento está puesto en la distinción entre la vida motivacional en niveles inferiores o detenidos del desarrollo y la conducta humana, y la vida motivacional del adulto sano y maduro. La diferencia se puede comparar con las características motivacionales del niño en relación con las de un adulto maduro. Los teóricos holistas rechazan los determinantes inconscientes y las conductas reforzadas de la infancia como paradigmas legítimos de la vida motivacional madura y adulta. En el primer caso, hay elementos psicopatológicos del hombre corriente que, en gran parte, no se han puesto de manifiesto.
8. El organismo humano representa una **Gestalt** temporal dinámica y con poderes simbólicos acrecentados para integrar el pasado, el presente y el futuro en beneficio de la personalidad total.
9. La personalidad sana siempre existe como una posibilidad futura. La estructura incompleta da ímpetu al organismo y lo orienta hacia el futuro.
10. En la personalidad sana, las experiencias pasadas y las posibilidades futuras son de cada momento y están permanentemente activas en la temporalidad del presente. La motivación humana ocupa una posición contemporánea como figura dentro de esta **Gestalt** temporal.
11. El organismo humano y el medio son componentes integrales que abarcan una esfera o campo más amplio. Hay reciprocidad, una mutualidad íntima de interacción dentro de ese campo.
12. El organismo humano es soberano dentro de ese campo dinámico que abarca

al organismo y al medio.

- 13.** La motivación humana, en su expresión más sana, está dotada de propósito y valor: realizar los rasgos netamente humanos del organismo y alcanzar el desarrollo más alto de las propias capacidades.
- 14.** La personalidad sana representa la emergencia y la articulación eficaz de las tendencias direccionales organísmicas, comunes a la especie. Dichas tendencias direccionales, si bien constituyen expresiones innatas del organismo, deben recibir alimento y apoyo del medio.
- 15.** La autopercepción es un componente esencial en el crecimiento sano del organismo. Sólo mediante una apercepción más profunda puede el individuo desarrollar al máximo sus potenciales, elegir su camino y participar en el proceso de su propio crecimiento (150).

Existe dentro de esta escuela psicológica una teoría sobre motivación conocida como **teoría de jerarquía de necesidades** (Maslow) (Enciclopedia de la pedagogía moderna, 1985), en la cual se propone que el desarrollo de la personalidad humana se realiza a partir de una necesidad, o motivo o impulso supremo. “El único principio holista que vincula la multiplicidad de los motivos humanos es la tendencia al surgimiento de una necesidad nueva y superior cuando la necesidad inferior se satisface al estar suficientemente gratificada”.

Como prefacio de la teoría motivacional, Maslow abandona el concepto de impulsos múltiples en la motivación humana, pues considera que carece de solidez desde el

punto de vista teórico. Tal enumeración atomista de impulsos aísla un impulso de los otros, sugiere su carácter discreto y su exclusión mutua, que no existen y pasa por alto su papel dinámico en la conducta humana.

Al igual que otros teóricos holistas, Maslow rechaza una definición de la motivación basada en los conceptos de equilibrio, homeóstasis o reducción de impulsos. Según este autor la investigación y la experiencia de los últimos años en psicoterapia, creatividad, psicología infantil y la labor con soldados con lesiones cerebrales, han llevado a rechazar decididamente esas teorías. Para reemplazar estos conceptos inadecuados y anticuados de la motivación humana, Maslow sugiere una tendencia intrínseca al crecimiento y la auto-perfección. A partir de aquí se hará referencia al motivo supremo de Maslow como la **tendencia positiva al crecimiento**. Se considera que esta expresión está libre de ambigüedades existente en el término autorrealización, ya que abarca todo el “carácter de proceso” evolutivo de la motivación y, por ende, incluye los motivos de carencia —deficiency motives, el impulso a satisfacer las necesidades más básicas— y los motivos del crecimiento.

Maslow define el crecimiento como: ...“los diversos procesos que llevan a la persona a la autorrealización final... Así se entiende el crecimiento no sólo como la gratificación progresiva de las necesidades básicas hasta el punto en que estas desaparecen, sino también en la forma de motivaciones específicas del crecimiento por encima de esas necesidades básicas, incluyendo los talentos, las tendencias creativas y las potencialidades constitucionales”.

Maslow, considera que la motivación humana funciona según una jerarquía de

necesidades instintoides. Tales necesidades son, en orden de importancia: 1) las necesidades fisiológicas; 2) las necesidades de seguridad; 3) las necesidades de pertenencia y amor; 4) las necesidades de estima, y 5) la necesidad de autorrealización. Es necesario satisfacer primero las necesidades fisiológicas básicas para que el organismo pueda dedicar su atención a sus necesidades de seguridad* Estas, a su vez, predominan con respecto a la búsqueda de satisfacción de las necesidades de amor. Así, la gratificación de cada necesidad en la jerarquía constituye un requisito para ocuparse de la siguiente.

Si bien esta jerarquía está ordenada según el grado decreciente de control instintoides, representa, a medida que la **tendencia positiva** al crecimiento adquiere más importancia, un grado creciente de salud psicológica, un movimiento hacia la plena humanización y un cambio cualitativo en la naturaleza de la motivación. La progresión apunta a ese valor final de la humanidad, la autorrealización, o...“a volverse plenamente humano, todo aquello en que la persona puede convertirse”.

Las necesidades que están por debajo del nivel de la autorrealización representan los motivos de carencia y plantean al individuo la tarea de elaborar los problemas y las frustraciones inevitables inherentes a la gratificación de esas necesidades básicas. Empero, en el nivel de la autorrealización, el foco y la cualidad de la motivación humana dejan de ser las de un organismo motivado por la carencia, que lucha por satisfacer las necesidades dominantes en la vida, para transformarse en un organismo que ya no es esclavo de las necesidades inferiores, de modo que puede dedicarse a

satisfacer las necesidades superiores, aunque menos imperiosas.

Aquellos que han cubierto las cuatro necesidades de orden más bajo y son libres de satisfacer sus necesidades de autorrealización se muestran: “mucho más autosuficientes y autocontroladas. Los determinantes que les gobiernan son fundamentalmente inferiores, más que sociales o ambientales. Son las leyes de su propia naturaleza interior, sus potencialidades y capacidades, sus talentos, sus recursos latentes, sus impulsos creativos, sus necesidades de conocerse a sí mismo y de estar mucho más integrados y unificados, de darse cuenta cada vez más de lo que son en realidad, de lo que verdaderamente quieren, de lo que va a ser su llamada, vocación o destino”.

En las diferentes escuelas psicológicas se han analizado los factores que influyen en el comportamiento desde varios ángulos. Así los conductistas sostienen que la conducta está regida por el reforzamiento previo y las contingencias actuales del ambiente (es decir se ocupan de los incentivos y los hábitos). Dando así prioridad a la conducta observable. En cambio los de tendencia cognitiva piensan que el hombre decide lo que desea conseguir y que con sus procesos ideacionales controla la conducta, así pues lo que más les interesa son las percepciones; por ejemplo, las discrepancias, el procesamiento de información, la comprensión y la curiosidad. Y a semejanza de ellos los humanistas afirman que el hombre actúa sobre el medio y toma decisiones acerca de lo que desea hacer. Pero les interesa más el desarrollo humano, la capacidad de llegar a ser lo que uno quiere y quitar los obstáculos que dificultan el desarrollo personal, es decir, trabajan más desde la afectividad y hacia la afectividad

sana de los individuos.

Hilgard y Bower (1986, 619), proponen algunos principios de la teoría de la motivación y la personalidad, que resultan de importancia para tener en cuenta en este trabajo:

- 1.** Las capacidades del que aprende son importantes, y deben tomarse medidas para los aprendices más lentos y más rápidos, así como para los que tienen capacidades especializadas.
- 2.** El desarrollo posnatal puede ser tan importante como los determinantes hereditarios y congénitos de la capacidad y el interés. Por tanto debe comprenderse al que aprende conforme a las influencias que han moldeado su desarrollo.
- 3.** El aprendizaje es culturalmente relativo. La gran cultura como la subcultura a que pertenece quien aprende puede afectar su aprendizaje.
- 4.** El nivel de ansiedad del aprendiz individual puede determinar los efectos benéficos o perjudiciales de cierto tipo de alientos para aprender. La generalización parece justificada, ya que en algunos tipos de tareas los aprendices con ansiedad alta trabajan mejor si ni se les recuerda que también (o mal) lo están haciendo, mientras que los aprendices con ansiedad baja lo hacen mejor si se les interrumpe con comentarlos acerca de su progreso.
- 5.** La misma situación objetiva puede tocar los motivos adecuados para un aprendiz y no para otro, y tal es el caso del contraste que existe entre los que son motivados por afiliación y los motivados por el logro.
- 6.** La organización de los motivos y los valores dentro del individuo son importantes. Algunas metas de largo alcance afectan las actividades de corto alcance. En tal virtud, los estudiantes de preparatoria con capacidad igual pueden conducirse mejor

en los cursos que perciben como importantes para sus mayores que en los que perciben como intrascendentes,

- 7.** La atmósfera de grupo del aprendizaje (competencia y cooperación, autoritarismo y democracia, aislamiento individual e identificación con el grupo) afectará a la satisfacción resultante del proceso, así como a los productos de este.

3.4 HIPOTESIS

La privación social-afectiva-cultural incide en la motivación para el aprendizaje significativo.

4. ANALISIS CATEGORIAL

4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente monografía es de tipo descriptivo-cualitativo. Este enfoque centra su interés en el dato “contenidos y significados” de los diferentes textos expresados en documentación o por los participantes en esta. Por tal razón la hipótesis es de tipo descriptivo, no estadístico y tiene la función de guiar la recolección, organización y análisis de la información.

En este enfoque la explicación del problema es una red de argumentos que dan cuenta del sentido o de las significaciones que construye el individuo en su contexto y que afectan su motivación para el aprendizaje significativo. La validez de estos argumentos es contextual.

4.2 CATEGORÍAS

4.2.1 Definición de las categorías

Deprivación Socio-Afectiva-Cultural: tomada desde el punto de vista de la carencia, de la falta de aquello a lo que se tiene derecho, de aquello a lo que no se puede acceder. Situación surgida como consecuencia de la interacción de las carencias a nivel social, afectivo y cultural.

- **Dimensión social:** tomada como aquella que determina las características y consecuencias de la pobreza, de ese estado de carencia de bienes materiales imprescindibles que permiten alcanzar niveles mínimos de vida que una sociedad considera como necesarios para el acceso a otro tipo de bienes de carácter más simbólico. La privación material que conduce al estado de pobreza lleva consigo unos modos y unas maneras muy peculiares de percibir la realidad, de comportarse ante ella y de transmitirla. Se dice que las personas sujetas a estas carencias poseen una cultura o una subcultura de la pobreza. Características de esta cultura son las actitudes de marginalidad, dependencia, desamparo y el sentimiento de inferioridad.
- **Dimensión afectiva:** tomada como la carencia del contacto materno y las relaciones de cariño y afecto que le son prodigadas a los niños desde el mismo momento en que su llegada al mundo es presentada. La falta de contacto y el rechazo causan profundas huellas en el desarrollo emocional del niño.
- **Dimensión cultural:** Tomado desde la perspectiva de aquel que tiene una carencia total o parcial de su propia cultura, debido a la falta de mediatización de las experiencias de aprendizaje por parte de sus padres o del adulto que lo tiene a cargo.

Motivación: Tomada desde el punto de vista cognoscitivo concordante con la

propuesta del aprendizaje significativo propuesto por Ausubell.

Motivación de logro: Como el deseo de tener éxitos en actividades que impliquen un nivel de prestigio o en actividades en las que se puedan definir claramente el éxito y el fracaso.

- **Dimensión impulso cognitivo:** Aquel definido como el deseo de saber y entender, de dominar el conocimiento, de formular y de resolver problemas como fines en sí mismo.
- **Dimensión de mejoramiento del yo:** Entendido desde el aprovechamiento como fuente de estatus primario u obtenido.
- **Dimensión afiliativa:** Como el aprovechamiento que le asegura al individuo la aprobación de una persona o grupo supraordinado, con los cuales se identifica de manera independiente y por cuya aceptación adquiere estatus vicario o derivado.
- **Aprendizaje significativo.** Tomado como aquel que permite al alumno la adquisición de significados nuevos. Su esencia reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de manera no arbitraria y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Para que el aprendizaje significativo se de, es necesario, que el alumno tenga una actitud de aprendizaje significativo, y

además, que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa.

- **Dimensión Intrapersonal:** Tomada como la actitud del alumno hacia el aprendizaje significativo.
- **Dimensión situacional:** Tomada como la tarea de aprendizaje potencialmente significativa.

De acuerdo con la anterior definición conceptual del objeto, las categorías que intervienen son:

4.2.2 Análisis de categorías

Categoría incidente:

Contexto socio-afectivo-cultural: La deprivación socio-afectiva-cultural incide en forma determinante en el niño en su motivación para el aprendizaje significativo. Según Ausubell (1991), "...el ambiente del marginamiento cultural no solo impide el desarrollo intelectual, sino también el de las motivaciones adecuadas para el aprovechamiento académico".

Para Bruner (1995,112), existen tres factores interrelacionados asociados a la pobreza. El primero hace referencia a la oportunidad, al estímulo y al manejo de

la búsqueda de metas y la resolución de problemas, y refleja diferencias en la percepción subjetiva de poder o impotencia y en las expectativas realistas de la recompensa por el esfuerzo. *Qué* es lo que el niño se esfuerza por conseguir, *cómo* resuelve el problema del análisis de medios y fines, *cuáles* son sus expectativas de éxito o de fracaso, su modo de afrontar *la demora* de la gratificación y su *ritmo* en la fijación de metas son aspectos cruciales por sí solos, pero también por el modo en que afectan el uso del lenguaje, la organización de la atención, el procesamiento de la información, etc. El segundo factor es el lingüístico. Al verse expuestos a numerosas situaciones y sometidos a muchas exigencias, los niños aprenden a *utilizar* el lenguaje de diferentes maneras, sobre todo como instrumento de pensamiento, de control e interacción social, de planificación y otras funciones similares. El tercer factor es el patrón de reciprocidad en que se ve inmerso el niño, tanto si pertenece a la clase media como si procede de un ambiente pobre. Las expectativas de los padres, las exigencias de los maestros y las previsiones de los iguales contribuyen a modelar las actitudes y la conducta del niño.

Los ambientes de marginamiento cultural se caracterizan por una gama restringida y secuencias de estimulación menos convenientes y menos ordenadas sistemáticamente (Deutsch, 1963). Los efectos de este medio incluyen deficiente discriminación perceptual!, incapacidad de recurrir a los adultos como fuente de información, corrección y prueba de la realidad, así como de instrumentos para satisfacer la curiosidad, un depauperizado sistema de lenguaje simbólico y carencia de información, conceptos y proposiciones. (Aussubell, 1991,195).

El mayor retraso intelectual manifestado en niños marginados es el retraso en el lenguaje causado por varios factores:

- El hogar del niño marginado culturalmente carece de gran variedad de objetos, utensilios, juguetes, cuadros, etc. que requieren "etiquetar" y sirven de referentes en la adquisición del lenguaje en los hogares de clase media.
- Los adultos no le hablan ni le leen mucho al niño marginado culturalmente.
- Lo anterior aunado al elevado nivel de ruido que prima en esta clase de hogares, genera una deficiente discriminación auditiva en los niños.
- Reciben escasa retroalimentación correctiva sobre su enunciación, pronunciación y gramática. (Deutsch, 1963; John y Goldstein, 1964).
- Los modelos de vocabulario y de sintaxis que les proporcionan sus padres son característicamente insuficientes y defectuosos.
- El aspecto irterpersonal de la comunicación adulto-niño y de control social en los hogares de las clases inferiores contribuyen al retraso del lenguaje (Hess y Shipman, 1965).
- Las madres se comunican con sus hijos en un lenguaje "restringido"; esto es, su manera de hablar tiende a ser abreviada, no es precisa ni explícita, y es indiferente con respecto a la persona, al asunto y a la circunstancia.
- El estilo de control social complica aún más la situación ya que las decisiones de los padres son arbitrarias y se justifican invocando a la autoridad y las diferencias de estatus, en lugar de que se expliquen y justifiquen apelando a la razón y a la equidad. (1991,196).

Como consecuencia el medio social le ofrece al niño:

- Una gama muy estrecha de alternativas de pensamiento y acción.
- Pocas oportunidades para aprender expresiones lingüísticas exactas y diferenciadas.
- La no utilización del lenguaje en su uso cognoscitivo ya que sólo se utiliza este para expresar sus sentimientos y como medio para controlar la conducta de sus hijos, más no para comunicar ideas (nombrar, identificar, comparar, explicar, esclarecer diferencias). (Bereiter, Engelmann, 1966).
- Se ve impedido de adquirir conceptos y términos conjuntivos nuevos, principalmente de manera verbal por definición y por el contexto del habla y de la lectura, debido a la escasez de extracciones en el vocabulario cotidiano de sus mayores; la carencia de conversación estimulante en su hogar, la relativa falta de libros, revistas y periódicos en su medio circundante y la falta de ejemplos de adultos que lean dentro del hogar.
- El crecimiento del conocimiento sintáctico en los años de primaria y de secundaria también se ve impedido por la exposición a un modelo pobre de la sintaxis en el hogar y en el grupo de compañeros, y por la falta de práctica en las habilidades lingüísticas. (1991,196).

Dando como resultado un niño marginado con;

- Vocabulario abstracto deficiente tanto en alcance como en precisión. (Deutsch, 1973; Me. Carthy, 1930; Schulman y Havighurst, 1947; M.E. Smith, 1935).
- Desempeño simbólico deficiente. (Sigel y Mc Bane, 1966).

- Gramática y lenguaje burdo.
- Atención y memoria poco desarrolladas.

- Carencia de ciertos conocimientos relacionados con el lenguaje como son los conceptos numéricos, la información acerca de la propia identidad y la comprensión de los medios físicos, geométricos y geográficos. (Sigel y Mc Bane, 1966).
- Existe un efecto acumulativo tanto de la privación ambiental continua como de la deficiencia temprana en el desarrollo del lenguaje. (1991,197).

La orientación hacia el lenguaje de niño marginado es totalmente distinta de la de los niños de clase media. El niño marginado:

- Responde más a las propiedades concretas, tangibles, inmediatas y particularizadas de los objetos y las situaciones y no así a sus propiedades abstractas, categoriales y de relaciones. (Bemstein, 1968, 1960; Siller, 1957).
- Su habla resulta instigada más por los objetos y las acciones que observa que por las ideas abstractas que emanan de unos y otras.
- Emplea de manera más subsidiaria las formas no verbales de comunicación como son los gestos y las expresiones faciales. (Bemstein, 1960; Deutsch, 1963). (Aussubell, 1991, 197)

Por lo tanto, en actividades escolares los niños privados culturalmente ejecutan relativamente bien tareas motoras, tareas que requieran corto tiempo, y tareas que puedan relacionarse fácilmente con objetos y servicios concretos, pero son inferiores en general a los niños de clase media en lo que se refiere al pensamiento abstracto. (Mussen, 1979,632).

Así el lenguaje del niño marginado culturalmente es más concreto, expresivo e

informal, manifiesta deficiencias en sus aspectos formales, abstractos y sintácticos (Bernstein, 1960; Deutsch, 1963). Sus frases son breves, incisivas y plagadas de expresiones tomadas del caló y frases hechas; rara vez son de estructura compleja o compuesta (Bernstein, 1960; Deutsch, 1963). Emplea pocas conjunciones, adjetivos, adverbios y frases o cláusulas calificativas. Pero la consecuencia más importante del retraso en el desarrollo del lenguaje del niño marginado culturalmente es su transición más lenta y menos completa de los modos concretos a los abstractos de pensamiento y comprensión (Aussubell, 1991). Existen dos razones para esto; 1) el niño marginado culturalmente carece del repertorio necesario de abstracciones claras y estables y de términos “conjuntivos” (Conjunciones condicionales, adjetivos calificativos) que constituyen el prerrequisito obvio para la manipulación directa y la comprensión de relaciones entre abstracciones. 2) Faltándole la práctica adecuada, no adquiere la suficiente capacidad para relacionar abstracciones entre sí, con el beneficio de apoyos empírico-concretos, de modo que pueda prescindir más tarde de la ayuda de estos a la misma edad que sus coetáneos más favorecidos desde el punto de vista ambiental. Como en las operaciones concretas se emplea necesariamente más tiempo que en sus contrapartes abstracto-verbales, y por lo fácilmente que se distrae, por su desconocimiento del lenguaje formal, su confianza en sí mismo deteriorada y su falta de responsabilidad a los apremios del tiempo, el niño marginado culturalmente trabaja con más lentitud que el niño de clase media en un ambiente académico. (Chapanis y Williams, 1945) (Aussubell, 198).

La influencia de un ambiente deprivado trae consecuencias en el desarrollo cognitivo del niño”, es razonable suponer que cualesquiera que sean las potencialidades genéticas del individuo, el desarrollo cognoscitivo ocurre en gran parte en respuesta a una gama variable de estimulación, que es preciso incorporar, acomodar, ajustar y reconciliar. Cuanto más variable sea el medio al que son expuestos los individuos, tanto mayor será el nivel resultante de estimulación efectiva. (Aussubell, 1991, 195). Hebb (1949) subraya la importancia de las experiencias sensoriales y perceptuales tempranas con respecto a la posterior habilidad para solucionar problemas.

La cultura, la clase social y la familia poseen muchas formas de influir en el nivel obtenido de desarrollo cognoscitivo. Conceder más o menos oportunidades de adiestramiento y experiencia, infundir más o menos ánimos, valorar y recompensar selectivamente el logro intelectual, en fin, la operación de todos estos factores produce diferencias sustanciales en los resultados últimos a que llegarán individuos con potencialidades genéticas comparables. Las variables de la personalidad, originadas en la complejión y en el ambiente, desempeñan un papel semejante. De especial importancia en este respecto son: 1) Aquellos determinantes de la motivación orientada a la tarea como la curiosidad intelectual, el nivel de actividad y la capacidad para correr riesgos; 2) la intensidad y el área de involucración del yo; 3) aquellos correlatos de la motivación hacia el fortalecimiento del yo como la necesidad de logro, la competitividad, la responsabilidad a incentivos de prestigio, el nivel de aspiración del yo, la tenacidad

en la persecución de metas, la tolerancia a la frustración y el nivel de ansiedad, y
4) la necesidad de independencia volitiva y ejecutiva.

El niño dotado intelectualmente tiende a destacar en la mayoría de estos rasgos (Lightfoot, 1951; Terman y Oden, 1949). Aunque algo de la relación positiva que existe entre las superioridades motivacionales e intelectual puede atribuirse a la asociación común de estas con el estatus socioeconómicamente elevado o a la mayor capacidad de los niños más inteligentes para percibir los componentes caracterológicos del éxito, es por entero concebible que el nivel de motivación influya directamente en el grado de realización del potencial genético, en lo que respecta al desarrollo de la inteligencia (Zigler y Butterfield, 1968). (Aussubell, 1991,245)

Los ambientes de deprivación no solo afectan al niño en el desarrollo del lenguaje y en su estructura cognitiva, además influye de manera contundente en el desarrollo social y afectivo del niño, Ronce de León (1987) dice al respecto "el niño crece en un ambiente lleno de tremendas frustraciones y de enormes limitaciones, fracasa una y otra vez. Nota que los adultos también fracasan, no importa que existan oportunidades o que el niño pobre tenga un nivel de inteligencia normal. En muchos casos se aprende a ser pobre, a pensar que no hay esperanzas, a creer que la culpa es de Dios. El marginado crece frustrado, inseguro, apático y se auto-menosprecia".

"En este medio ambiente los niños padecen desnutrición crónica y crecen débiles y enfermizos esto afecta su desarrollo físico, psicológico e intelectual. De ahí que

los marginados tengan dificultades para la abstracción y la simbolización, y actúen impulsivamente.” Además, “la calle es insalubre y peligrosa y el ambiente de la casa limita y afecta su desarrollo psicosocial, el hacinamiento reduce su libertad de movimiento, en tanto, que la promiscuidad y la violencia repercuten en la salud emocional”. (86).

“En el medio referido las capacidades del niño marginado encuentran más obstáculos y agresiones que estímulos para su desarrollo. Los niños son los marginados de los marginados; sus padres los golpean, los explotan, los abandonan física o emocionalmente; su entorno los ataca y el estado los olvida. En estas condiciones el pequeño se educa, se socializa, se incorpora a su ambiente y aprende los papeles del marginado, con ello se reproduce el modo de vida y el folclore de la comunidad.

Para Lawton (Gras, 1975, 62) refiriéndose a los aportes realizados por B. Bernstein quien propone “el entorno propio de la clase obrera inferior suscita una resistencia a la educación formal que se puede expresar por, a) indisciplina; b) rechazo de los valores enseñados por los profesores; c) una incapacidad para adquirir lenguaje extenso, y d) preferencia por procesos cognitivos descriptivos más que analíticos. Según Bernstein esta resistencia se explica por una «manera de percibir y de sentir caracterizada por una sensibilidad al contenido antes que a la estructura de los objetos», es decir, que los dos grupos sociales tienen una percepción de un tipo cualitativo diferente” (la sensibilidad al contenido se define,

como una función de la actitud adquirida de responder a los límites de un objeto antes que a la matriz de sus relaciones y de sus interrelaciones con otros objetos). (Gras, 1975, 62).

El niño de la clase obrera al proceder de una estructura familiar menos estrictamente organizada presentará características tales como a) una visión menos neta del universo, tanto en el espacio como en el tiempo; b) la autoridad le parece a menudo arbitraria; c) los objetivos a largo plazo le resultan menos importantes que una gratificación inmediata, ya que no tiene más que una vaga noción del futuro, dominada más por la idea de oportunidad que de proyecto. Este entorno limita «la percepción de y en el tiempo del niño que crece.

El lenguaje entre la madre y el niño es público: poco empleo de referencias personales y recurso a un simbolismo concreto, lo que tiende a restringir la expresión oral de los sentimientos; la diferenciación cognoscitiva y emocional realizada por el niño de la clase obrera esta menos desarrollada, de tal modo, que será sensible al contenido de los objetos, porque su lenguaje restringido «le impide reconocer en la estructura de los objetos puntos de referencia esenciales».

Bernstein comprende la diferencia entre la estructura y el contenido como «grados en el interior de una jerarquía intelectual». La sensibilidad al contenido significa que «solamente se tiene conocimiento de las implicaciones lógicas más sencillas o de los límites de la estructura. Con más precisión, ciertos aspectos de un objeto

no son registrados como indicaciones significativas, o, cuando lo son, la respuesta verbal será mal determinada». Una de las consecuencias del crecimiento en este tipo de entorno es favorecer un proceso cognoscitivo descriptivo, que afronta los acontecimientos como incidentes aislados más bien que como partes de un modelo lógico, lo que está directamente ligado al grado de curiosidad. El entorno de la clase obrera se opone, pues, a la educación formal en los términos siguientes:

- 1.** discordancia entre las respuestas inmediatas y habituales del niño y las respuestas mediatas exigidas en clase;
- 2.** incapacidad de comunicarse con el profesor al nivel de éste;
- 3.** incapacidad de utilizar el lenguaje apropiado a la situación creada por la desigualdad de estatus entre el profesor el alumno;
- 4.** el niño de la clase obrera se defiende contra una extensión de su vocabulario y contra esfuerzos tendentes a mejorar su control del lenguaje;
- 5.** aborda con dificultad conceptos más abstractos en matemáticas o en otras materias;
- 6.** su débil grado de curiosidad, así como su tendencia a preferir una descripción detallada a un análisis abstracto son interpretados como una mala aplicación al trabajo, y
- 7.** tiene pocas ocasiones de hacer valer su amor propio. (Gras 1975, 64).

Bernstein considera el lenguaje como uno de los principales medios de esbozar, sintetizar y reforzar modos de pensar, de sentir y de comportarse funcionalmente ligados al grupo social. No impide por sí mismo la expresión de ideas particulares

y no restringe al individuo a un nivel dado de conceptualización, pero ciertas ideas y generalizaciones quedan más facilitadas que otras, es decir, que la utilización del lenguaje favorece el desarrollo en una dirección particular, sin cerrar por eso las restantes direcciones posibles.

Bernstein subraya además: que un niño de la clase media se distingue de uno de la clase obrera no solamente por la amplitud de su vocabulario, sino también por su sensibilidad a la manera de organizar la experiencia y de reaccionar frente a esta. (Gras, 1975, 67)

Categorías afectadas:

Motivación de logro para el aprendizaje significativo: El nivel de *motivación de logro* está relacionado con los antecedentes socio-culturales del niño. "Los niños de clase media presentan una mayor motivación de logro que los niños de clase baja." (Douvan, 1956; Lott y Lott, 1963; Mussen, Urbano y Bouterline - Young, 1961).

Como aclara Ausubell (1991,426)," No todos los niños de la clase inferior son marginados culturales ya que el marginamiento cultural no se refringe a los barrios pobres de la ciudad. El estatus de clase social inferior es condición necesaria pero no suficiente del marginamiento cultural. Además, un hogar culturalmente marginado, se caracteriza por extrema pobreza intelectual y por lo que Lewis (1961) llama "cultura de la pobreza". Esto supone algo más que pobreza económica. Incluye también actitudes de desesperanza, dependencia y

marginalidad, nivel de aspiraciones muy deprimido y sentimientos de enajenación con respecto a la cultura total “

Esta diferencia en la motivación de logro tiene que ver con la forma en que las madres de clase media y de clase baja educan a sus hijos. En las madres de clase media se observa que estas en primer lugar, se preocupan por mantener un flujo continuo de acciones orientadas a metas. En segundo lugar, se comprobó que estas madres permiten en mayor medida que el niño marque su propio ritmo y tome sus propias decisiones. En tercer lugar, se inmiscuyen menos y de forma no tan directa en el proceso mismo de resolución de problemas. En cuarto lugar, estructuran la tarea de búsqueda a base de preguntas que constriñen y al propio tiempo facilitan la búsqueda de medios. En quinto lugar se orientan más hacia la estructura global de la tarea que hacia los componentes aislados de la misma. En sexto lugar, reaccionan más hacia los aciertos del niño que hacia sus errores (lo que sin duda provoca una mayor interacción verbal entre el niño y el adulto). Para Brunner, en estos aspectos radican, las diferencias fundamentales que distinguen las pautas de búsqueda de metas de los niños de clases acomodadas de la de los niños de clases poco favorecidas económicamente. Brunner, además, retoma las conclusiones de Kogan y Moss (1962) donde afirman: “Todo parece indicar que el factor determinante del interés del niño por su rendimiento intelectual es la protección materna, seguida del estímulo y la aceleración de las conductas de dominio... a la hora de establecer cuáles son las pautas más deseables en la educación de los niños, nuestro criterio es que la inteligencia se ve favorecida por

el afecto, el apoyo y la abundancia de oportunidades y de recompensas por el rendimiento y la autonomía. Por otra parte, también es importante proveer al niño de unas figuras parentales de ambos sexos, activas, cariñosas y con elevadas aspiraciones, que sirvan de ejemplo para establecer unos roles adecuados. Brunner (1995,116)

Si las actitudes de las madres y el contexto familiar y social de los niños marginados son contrarias a estas, debido a: 1) su escasa educación, 2) a la deficiente relación afectiva con sus hijos (las madres por lo general trabajan mayor número de horas y desempeñan trabajos extenuantes con muy poca remuneración), 3) a la utilización de un lenguaje pobre. Se puede entender por qué los niños marginados: —no están en capacidad de fijarse metas realistas- y no han desarrollado una adecuada motivación de logro.

Para Ausubel (1991,427), el desarrollo del impulso cognoscitivo o de la motivación intrínseca para aprender (con objeto de adquirir el conocimiento como fin en sí mismo o por su propio valor), *es la estrategia motivacional más prometedora que puede adoptarse en relación con el niño marginado culturalmente.* Y aduce además, que la “motivación intrínseca para aprender es más potente, pertinente, durable y fácil de despertar que su equivalente extrínseca.”

El aprendizaje escolar significativo en contraste con la mayoría de los tipos de aprendizaje mecánico de laboratorio, exige relativamente pocos esfuerzos o incentivos extrínsecos y, cuando tiene éxito, suministra su propia recompensa. En muchos casos del aprendizaje escolar, el impulso cognoscitivo es también la única motivación inmediatamente *pertinente*, pues la mayor parte de este aprendizaje no puede ser racionalizado como necesario para satisfacer las demandas de la vida cotidiana. Además no pierde su pertinencia ni su potencia en la vida adulta ulterior cuando dejan de ser aplicables las consideraciones utilitarias y de progreso en la carrera.

- Recurrir a la motivación extrínseca con niños y jóvenes marginados tiene sus complicaciones, por la clase de ideología desarrollada en su contexto, como por ejemplo: una limitada perspectiva temporal, concentrada principalmente en el presente; una estructura de carácter que se orienta más hacia la satisfacción inmediata de las necesidades que hacia la satisfacción demorada de las mismas; la falta de rasgos de personalidad necesarios para poner en ejecución las aspiraciones académicas y las expectativas familiares, del grupo de compañeros y de la comunidad; y la irrealidad e imposibilidad aparentes de alcanzar las recompensas correspondientes a los esfuerzos y los sacrificios prolongados (en vista de las condiciones de vida y de las circunstancias familiares ordinarias, de los anteriores fracasos escolares y de las actitudes discriminatorias de la sociedad de clase media). Por lo tanto, el niño marginado culturalmente manifiesta de manera característica poca motivación intrínseca

para aprender. Procede de ambientes familiares y culturales en que la veneración del aprendizaje por sí mismo no constituye un valor conspicuo y donde hay poca o ninguna tradición de escolaridad.. Además sus anteriores esfuerzos por aprender no se han visto coronados por ningún éxito escolar notable. (Aussubell, 1991, 428).

Si se tiene en cuenta que uno de los indicadores de la motivación de logro es la dimensión afiliativa, es decir, el deseo que muestra el niño por alcanzar la aceptación de sus padres o del adulto que lo tiene a cargo, es necesario tener en cuenta como incide el interés de los padres por la educación, al respecto Mussen argumenta (1979), "el interés de los padres por la escuela es menos común en los grupos socio-económicos inferiores. Los padres de la clase media superior están firmemente convencidos del valor que tiene la educación como solución de muchos problemas, económicos, sociales y personales. Los padres de la clase media inferior y de la clase inferior superior tienden a considerar la escuela como una manera de ir preparando a los niños para una vida adulta. No creen gran cosa en la educación en sí, pero la consideran necesaria para el éxito vocacional. No obstante, todos estos grupos, en comparación con los grupos de las clases inferior-inferior, refuerzan el valor de la escuela hasta cierto punto, pues esperan que esta tenga algún valor para sus hijos.

Varios factores están relacionados significativamente con las actitudes más positivas respecto al éxito académico que muestran los niños y los padres de los

grupos socioeconómicos superiores; 1) la identificación con la clase social en el niño de escuela primaria tiende a ser fuerte. 2) el éxito en la escuela es mucho más importante para mantener la membresía en clase en los grupos sociales superiores que en los inferiores. Por lo tanto los niños de clase media y alta están más motivados para alcanzarlo. Se dan cuenta de que las clases de empleos a los que ellos y otros miembros de su clase social aspiran dependen considerablemente de la adquisición de destrezas académicas. Evidentemente, el éxito en la escuela es mucho más importante para el futuro banquero, abogado o gerente de empresas, que para el peón o para el obrero no calificado. 3) los padres de clase superior y media suelen estimular a sus hijos para que se esfuercen en la escuela por razón de su interés auténtica en los avances académicos de sus hijos y por la amenaza que representa para su propia posición social tener un hijo “que no pudo pasar”. Sin embargo, todos los padres, independientemente de cual sea su clase social, suelen desear que sus hijos mejoren de posición social. 4) los padres de la clase media se presentan al niño como modelos para la identificación intelectual, en su calidad de personas que no sólo estimulan al niño para que alcance metas intelectuales, sino que también muestran una apreciación de las mismas en sus propias vidas. Hacen lo que predicán. Los padres de las clases inferiores no suelen entregarse tanto a las actividades intelectuales y, por consiguiente, no proporcionan modelos de intereses intelectuales o estímulos para el dominio de tareas de carácter intelectual.

Los niños de clase inferior, suelen estar mucho menos motivados, y poseer aspiraciones más bajas de aprovechamiento escolar que los niños de la clase media. Deutsch en Mussen (1979, 628) se refiere en los siguientes términos a este problema “los niños de clase inferior tienen muchas menos oportunidades que los de la clase media para advertir las relaciones que median entre el aprovechamiento escolar y el éxito en la vida; por consiguiente, suelen mostrar alguna indiferencia con respecto a la escuela. Sus padres frecuentemente se sienten aislados, temerosos, indiferentes u hostiles por lo que respecta a la escuela considerada como institución, y a menudo la consideran simplemente como una expresión más de los *intereses creados* de la clase media que no les incumbe.”

La aceptación por parte de los compañeros, también juega un papel importante en la dimensión afiliativa, mientras que para los niños de clase media el tener éxito escolar les da popularidad, no es así para los niños de clases desfavorecidas, “Los niños de clase inferior, y especialmente los de los barrios miserables, no suelen ser recompensados ni por los padres, ni por sus compañeros cuando logran destacarse en la escuela”. (628). Muchos son avergonzados por sus compañeros y son motivo de burla.

Los niños de clase inferior tienen dificultades para ser aceptados dentro del grupo de compañeros, pues características tales como: ansiedad, incertidumbre, la indiferencia social, el retraimiento, la rebeldía, la agresividad y la hostilidad, son

atributos que causan rechazo entre los niños. (Musen 1979,647)... “Los niños de clase inferior propenden a gozar de peores reputaciones entre sus semejantes de todas las clases sociales, sin exceptuar a la suya propia. Suelen tener pocos amigos y se considera en general que van mal vestidos, que no son guapos, que no son populares, que resultan agresivos, que no les gusta la escuela, que tienen malos modales, que no se muestran contentos, y que hacen trampas en los juegos.

Factores económicos explican en parte la mala posición social relativa de los niños de clases inferiores. La pobreza puede ser causa de mala salud, de ropas inadecuadas y de escasa participación en actividades sociales.

Mussen hace referencia a una investigación sobre cuáles eran los atributos que respetaban los niños, y encontraron que, en niños de clases inferiores respetaban dos tipos masculinos. El primero fue el del chico agresivo beligerante al que sus iguales respetaban por ser duro y fuerte. En el segundo figuraron muchachos extrovertidos y sociables, pero no excesivamente agresivos. La estructura de personalidad rechazada era la de “marica” que hacía lo que pedía el maestro y obtenía buenas calificaciones. Se observa como el niño de clase inferior que sale bien en la escuela se expone a quedar separado de sus compañeros y, por consiguiente, tal vez rechace el trabajo de la escuela para evitar un conflicto (648).

La experiencia escolar para el niño marginado culturalmente debe ser realmente dolorosa por la profunda sensación de fracaso e incapacidad que debe soportar,

si como aduce Mussen (631), "El alumno culturalmente menoscabado suele estar mal preparado para ingresar en el marco de la escuela tradicional y progresar en él. A consecuencia, en gran parte, de las influencias que en su desarrollo han ejercido la familia y el medio social general en el que vive, que son notablemente diferentes de las que experimentan los niños de la clase media y alta, suele hallarse en desventaja por lo que toca a la realización de tareas escolares que requieren de toda una variedad de capacidades cognoscitivas fundamentales. El desarrollo de su lenguaje suele ser limitado: toda una variedad de estudios indica que los niños menoscabados culteramente usan menos palabras por observación, tipos de oraciones menos maduros, construcción de oraciones menos complejas y conceptos menos pormenorizados. EL lenguaje del niño menoscabado culturalmente tiende a poseer una forma simple, le sirve para comunicar señales e instrucciones y, generalmente, limita el pensamiento a un nivel relativamente bajo de repetición. Además las diferencias de clase social en materia de lenguaje tienden a aumentar de acuerdo con la edad del niño. A medida que va aumentando la edad, el niño menoscabado se va quedando cada vez más rezagado respecto a los niños de clase media." (632).

Si es verdad que "la adquisición del lenguaje es un requisito previo para la adquisición de conceptos y la solución de problemas, entonces, la presencia de esta deficiencia del lenguaje indicaría un tremendo déficit en la clase inferior en materia de tención conceptual". Por lo tanto es lógico que, los niños culturalmente marginados ejecuten relativamente bien tareas motoras, tareas que requieren un

corto tiempo, y tareas que pueden relacionarse fácilmente con objetos y servicios concretos, pero son inferiores en forma general a los niños de la clase media en lo que se refiere a pensamiento abstracto. (632), como se había referenciado con anterioridad.

En general parece ser que los niños menoscabados “propenden a depender de las experiencias de la vida real más tangibles que de la experiencia simbólica para el desarrollo de ideas y destrezas. Su funcionamiento tiende a ser más lento, su orientación temporal más breve, y menos buena su capacidad de atender a las tareas escolares prolongadas y de concentrar su atención en ellas. Si a ello sumamos que, propenden a estar menos motivados y a tener aspiraciones de aprovechamiento escolar más bajas que los niños de clase media, además de que reciben poco estímulo académico de sus padres o de sus compañeros. Los progresos escolares del niño marginado estarán limitados, además por sentimientos de insuficiencia y un poco halagador concepto de sí mismo resultante de las mayores dificultades con las que tropieza y por el sentimiento de no “pertenecer” a un marco social caracterizado por metas y códigos de conductas que no conoce o que le son extrañas. (632).

La motivación, como fue expresado con anterioridad es *absolutamente* necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina dada. Sus efectos son mediados principalmente por la intervención de variables como la concentración de la atención, la persistencia y la tolerancia aumentada a la frustración, características que el niño deprivado culturalmente no posee.

Otro de los aspectos a tener en cuenta en el aprendizaje significativo dentro de la pertinencia de la tarea es el desarrollo cognitivo logrado por el alumno a través de su experiencia educativa.

Existen una variedad de determinantes en las habilidades intelectuales según lo considera Bayley (1970), quien realizó algunos estudios para mostrar que la herencia, el marco socio-económico, el deterioro ambiental y físico, la intervención y el clima emocional en que vive el niño, son posibles determinantes de la habilidad intelectual general.

- 1.** El papel de la herencia. La herencia ejerce una gran influencia sobre la naturaleza y el nivel de las habilidades mentales de la gente hasta un punto no específico.
- 2.** Marco socio-económico. Los ingresos familiares, la educación y ocupación del padre, la educación de la madre entre otros factores se utilizan para comprobar el nivel socio-económico de la familia en que un niño se cría. Hasta los dos años aproximadamente, la correlación entre estas variables socioeconómicas y la inteligencia comprobada en el niño, es baja y unas veces positiva y otras negativas. De los tres años en adelante hasta la adolescencia la correlación aumenta, es positiva y a menudo llega a 40. Esto se ha interpretado como una evidencia de que las condiciones socioeconómicas constituyen un factor determinante parcial de la inteligencia.
- 3.** El deterioro ambiental. Los niños que crecen en medios pobres tienen puntuaciones bajas en los test de inteligencia. Aparentemente los medios

deteriorados contribuyen a formar inteligencias con bajos niveles y mientras más pobres sean mayor es el efecto de deterioro.

4. Deterioro físico. La mala alimentación, las enfermedades, el crecimiento lento, la estatura anormal, son factores relacionados con el bajo nivel socio-económico y el deterioro ambiental, que también contribuyen a la mengua de la habilidad mental. Como resulta difícil hacer la diferencia entre el deterioro físico y otras clases de deficiencias ambientales, lo cierto es que una mala salud y una mala alimentación contribuyen por sí solas a disminuir las habilidades mentales. Parece que las deficiencias dietéticas, especialmente las de proteínas perjudican realmente los tejidos nerviosos y en consecuencia las habilidades decrecen.

5. Intervención. Durante todo el tiempo en que los psicólogos y educadores desconocieron o no aceptaron la idea de que los CI de los niños cambiaban con el tiempo, no se realizaban estudios de investigación. Hoy en día es sabido que las investigaciones que puedan mejorar la motivación, crean mejores oportunidades para aprender, reducir la angustia o eliminar las enfermedades o la mala nutrición, también puede elevar la puntuación de los CI. Por medio de algunos estudios ya se ha demostrado que los incrementos en los CI no son solamente temporales para cortos períodos, sino que se pueden conservar durante muchos años.

6. Clima emocional. Mediante un gran número de estudios longitudinales que se han realizado, se ha podido demostrar que el clima emocional en que crece el niño afecta el desarrollo mental. Las fluctuaciones del CI por ejemplo se ha encontrado que van paralelas con las fluctuaciones del clima emocional del hogar.

El amor materno y la aceptación también se ha visto que en los muchachos están correlacionados con un desarrollo lento al principio pero con un alto rendimiento posterior y habilidades mentales más brillantes; entre madres altivas y severas se ha observado el fenómeno contrario. Con las mujeres sin embargo sucede que el amor maternal es paralelo a las puntuaciones altas en la infancia pero su influencia disminuye después de los tres años y luego se detiene casi totalmente.

(Klausmeier y Goodwin, 1977, 70-71)

5. CONCLUSIONES

La incidencia de la privación socio-afectiva-cultural sobre la motivación para el aprendizaje significativo se podría extraer, dando una explicación sobre la actitud del niño en el aula de clase y su relación con las diferentes características que trae consigo como consecuencia de la privación.

Si se observa la actitud del niño (joven) en el aula se detecta, apatía, desano, poco interés por aprender. Esta actitud tiene su explicación al interior de las familias marginadas y su contexto social igualmente marginado. Ponce de León (1987, 59) afirma: "Las familias de contextos marginados interiorizan la cultura y la ideología dominante, y éstas influyen en sus actitudes psicosociales y políticas; los mensajes de radio y televisión, el trato social que reciben y los prejuicios a los cuales se enfrentan aumentan su desaliento y sabotean sus esfuerzos a salir adelante". Las familias de estas comunidades se ven influidas por lo que el autor denomina *educación no formal asistemática*, en la que transmiten nociones ideológicas al sujeto, quien además, adquiere por ese medio su folclore familiar y social. Las ideas, concepciones, tradiciones, prejuicios y creencias, se combinan en forma dispersa y caótica en la mente del individuo. Algunas pertenecen a su folclore familiar y regional y otras a la ideología y cultura nacional (80).

La familia es el primer agente de influencia social con quien interactúa el niño iniciando el proceso de socialización primaria, transmitiéndole sus hábitos y

maneras de pensar, con base en esta educación familiar contextual, el pequeño interioriza y construye sus concepciones y estructura su personalidad. Según lo anterior los niños que nacen en el seno de familias marginadas “aprenden” a ser marginado creciendo frustrados, inseguros, apáticos y se auto-menosprecian. (84).

La frustración podría ser causada por la “indefensión aprendida” explicada en términos “nada de lo que yo haga va a cambiar las cosas”. Esto se traduce entonces en desgano y apatía. Los niños no establecen relaciones causa- efecto y por lo tanto ellos no ven en el aprendizaje un cambio o ganancia para su vida.

Para estos niños la motivación está acentuada en la satisfacción de necesidades primarias: 1) fisiológicas, 2) seguridad y protección, 3) amor y pertenencia, 4) estima, valía, autorrespeto.

Para Maslow (1968) y los humanistas la motivación suprema es la autorrealización y esta proporciona energía y direccionalidad; pero enfatiza que primero deben estar satisfechas las necesidades nombradas anteriormente. Aunado a esto, el niño o el adolescente no entienden lo que sucede en el aula de clase. Le hablan de un mundo que él no conoce, por lo tanto le queda difícil establecer relaciones significativas entre ese mundo y su mundo limitado y caótico. El proceso educativo formal es estructurado desde y para la clase media, por lo tanto, sus contenidos,

experiencias y significantes son ajenos a los niños de estos contextos y sienten pereza, desgano y desmotivación porque es como si se les “hablara en chino”, no encuentran significados que se puedan apropiarse en la propuesta educativa.

- No se ha tenido en cuenta sus necesidades e intereses. Las carencias que se han acumulado con el pasar de los años, iniciándose estas desde el momento mismo de la concepción cuando el niño es presentado como una carga más o con resignación, por las condiciones difíciles a que están sometidas estas familias. Empieza así el crecimiento del niño en un medio de carencias:
- Carencias de alimentación, agua, espacio que sin ser muy marcadas pueden producir en los niños retardos mentales leves o profundos.
- Carencia de seguridad y protección, desde muy temprano los niños son alejados de la madre ya que esta debe trabajar. Impidiéndose así el diálogo tónico que inicia el desarrollo afectivo del niño. La relación afectiva con la madre es preponderante ya que está llena las necesidades de seguridad y protección, al no estar la madre el niño crece con la sensación de inseguridad y de indefensión.

La relación con la madre le provee además de un lenguaje inicialmente gestual y poco a poco formal. Pero, si este contacto se cercena a temprana edad y la madre cuando se encuentra con el niño se limita a dar órdenes cortas y no entabla diálogo con el niño, este no podrá iniciar la construcción de su yo, de su individualidad, de su entorno y por último del mundo.

El niño crece solo, encerrado en espacios poco estimulantes, hacinados, donde su creatividad y curiosidad se van aletargando ya que no tiene nada que explorar ni con que asombrarse. El medio sólo le ofrece escenas de violencia al interior y fuera de las familias, sus experiencias más significativas se reducen a éstas —ver anexo A: La situación de un niño marginado en relación con el marco socioafectivo necesario para un desarrollo sano—.

Cuando el niño está en el aula de clase, no puede narrar historias en forma escrita, ni en forma oral y difícilmente en otros lenguajes porque su experiencia y su lenguaje no le alcanzan. El niño se sentirá fracasado e incapaz, sentirá que no puede lograrlo y esto aumentará su desmotivación y su alejamiento cada vez mayor del aprendizaje del aula de clase. Su indefensión aumentará en la misma medida.

El lenguaje es el medio a través del cual el hombre construye, explica y se relaciona con el mundo. Para B. Bernstein, la diferencia entre el éxito y el fracaso de los niños en la escuela se explica esencialmente por la desigualdad de acceso al lenguaje “formal” y a su código elaborado que favorece a las clases medias. En contraposición al lenguaje “público” poco personalizado y concreto de las clases populares, hace difícil la verbalización de los sentimientos y por lo tanto, la

diferenciación cognitiva y emocional —ver anexo B: Lenguaje formal - lenguaje público— iniciándose así las primeras carencias significativas de aprendizaje y como consecuencia final la privación cultural.

Teniendo en cuenta la propuesta de Feuerstein, Sánchez (1986, 98) un deprivado cultural “es aquel que tiene una carencia total o parcial de su propia cultura”. El individuo puede ser privado de su propia cultura por el simple hecho de que su grupo al cual pertenece no le transmite o media su cultura, y en tal sentido no existen culturas que sean en sí mismas privadoras. La transmisión y mediación para los niños se hace en forma verbal cuando los padres o aquellos quienes le cuidan, le hablan, explican y ayudan a resolver inquietudes. La privación cultural es un estado de modificabilidad cognitiva reducida que se genera como respuesta a la exposición directa del individuo o fuentes de estímulo, Se manifiesta en forma de funciones cognitivas, deficientes, capacidad reducida para organizar y elaborar estímulos y para hacer uso futuro de ellas a través de procesos mentales y ausencia de valores, conocimientos y patrones culturales que inducen al individuo a percibir el mundo como algo desligado de sí mismo y carente de significado (93). La ausencia de figuras adultas o mediadores de experiencias como propone Feuerstein, son características de los medios donde nacen y se desarrollan los niños marginados, ya sea porque los padres están ausentes —trabajando— o porque, no cuentan con los recursos cognitivos —ya que ellos mismos son deprivados culturales— para ayudarle al niño a construir su mundo.

Para Feuerstein (1980), un “mediador usualmente, un padre, un hermano, maestro u otra persona, **transforma** los estímulos emitidos por el ambiente. Este mediador, guiado por sus intenciones, cultura e investidura emocional, se interpone entre el organismo y el estímulo, selecciona aquellos que considera más apropiados, los organiza, los transforma y determina el grado de su presentación u ocurrencia. El mediador enriquece la interacción entre el organismo y el ambiente con aspectos que no pertenecen a la situación inmediata, sino a un mundo de significados e intenciones y transmite de esta forma, valores, creencias y patrones culturales —ver anexo C: Funciones cognitivas deficientes del acto mental—.

La deficiencia de habilidades cognitivas como consecuencia de la privación cultural, harán sentir al niño incapaz cuando no puede “lograr” aquello que es propuesto para el grupo y que él no puede entender. El lenguaje de su maestro —formal— está muy lejos de sus significados, las tareas no las comprende, no puede realizar conexiones, si cree que entiende algo en el momento de clase, rápidamente se borra de su memoria, no tienen como realizar anclajes fuertes.

La ausencia de estimulación temprana —ausencia de la madre—, el hacinamiento, el trabajo que muchos deben realizar, la escasa recreación y la falta de espacio, no les brinda oportunidades para un adecuado desarrollo psicomotor como asevera Lueckert (1977,209) con respecto a las experiencias de

movimiento, manipulación de bloques, plastilina, educación rítmico-gimnástica. “Ello no implica logros artísticos, sino la extensión y fluidez de las formas de movimiento que corresponden a su edad específica. Con los juegos y ejercicios gimnásticos el niño aprende paso a paso, por medio del control corporal y emocional: aprende a adaptarse a situaciones sociales cambiantes, a acomodarse a los demás jugadores. Mediante la combinación de música, palabras y movimiento el niño se muestra cada vez más diestro en el “movimiento expresivo”.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede considerar por qué los niños y jóvenes de las instituciones no están en capacidad de respetar reglas, de trabajar en grupo, de aceptar cambios ambientales y sociales inesperados, no piensan antes de actuar, si se sienten agredidos reaccionan con agresividad.

Según todo lo anterior las características de un niño con Deprivación afectiva-social-cultural, son:

- 1.** Sentimiento de indefensión, no es capaz de encontrar relaciones causa- efecto.
No entienden el mundo.
- 2.** Actitudes extremas de temor (timidez) o de agresividad por su incapacidad de entender cambios ambientales.
- 3.** Niños silenciosos, con poca interacción grupal y timidez para responder preguntas o entablar un diálogo. Su lenguaje, su concepto del mundo, sus experiencias son muy limitadas.
- 4.** Incapacidad de realizar conexiones, viven en un “presente continuo”, no hay

pasado significativo marcado por experiencias dignas de recordar. Y, no se imaginan un futuro. Su vida está marcada por conseguir para satisfacer las necesidades del día.

- 5.** Sus aportes al grupo se ven limitados ante la escasez de experiencias. Sus relatos serán cortos y centrados en sus vivencias y anhelos: violencia y paz.
- 6.** Sus movimientos serán torpes, tendrá dificultades para manejar y ubicarse en el espacio.
- 7.** La falta de una imagen de su “yo” adecuado y completo le impide su propio conocimiento, no es capaz de conocer y aceptar sus habilidades y destrezas. No reconoce sus aspectos positivos. Y por lo tanto, no identifica sus carencias y dificultades. El niño no piensa en sí-mismo, no se “construye”, la motivación intrínseca, la autoevaluación y la autorregulación son procesos difíciles para él.
- 8.** La curiosidad, la imaginación y la fantasía no son visualizados como procesos importantes para el aprendizaje en el contexto familiar. Por lo tanto, estos no son potenciados, no se les da importancia y muchas veces el niño es castigado cuando hace uso de estas. Estas habilidades también encuentran enemigos en las aulas de clases, cuando los profesores no los potencian. Los niños no tienen tiempo de jugar, no tienen quien les lea y cuando ven televisión no tienen quien le descifre sus significados.
- 9.** Los discursos institucionales acerca del “futuro” no tienen sentido para él, ya que no ve una relación directa entre su permanencia en la escuela y el mejoramiento de su calidad de vida.

10. A estos muchachos no les interesa nada, no hay manera de motivarlos. Y esto es cierto en la medida en que es el profesor, quien desde sus propias vivencias determina lo que “necesita” o lo que le “interesa” al muchacho. El muchacho percibe que el maestro no entiende sus necesidades ni le ayuda en la realización de sus intereses. Las actividades que les proponen no las pueden realizar por falta de experiencias adecuadas y poco desarrollo cognitivo.

Por esto es necesario ante todo el conocimiento real de los niños y jóvenes que ocupan estas aulas día tras día. Conocimiento que se traduce en entendimiento y permite la realización de acciones que propicien un aprendizaje significativo, que motiven a los niños y jóvenes a la acción y al cambio de estructuras cognitivas y comportamentales en el aula de clase. “Sólo se aprende, lo que se quiere aprender”. La función del maestro es por lo tanto, tratar de encontrar la forma para que el niño “quiera” aprender.

Lo primero que debe hacer el maestro es construir un ambiente adecuado en el aula, donde el niño se sienta seguro, un lugar en el cual los efectos tengan relación directa con la causa. El aula debe propiciar el desarrollo de la causalidad, para que el niño pueda sentir y comprobar que “si se puede hacer algo” y que ese algo produce un efecto, que él en un momento dado puede predeterminedar. Esto permitirá que el estudiante vaya dejando a un lado el sentimiento de indefensión aprendida y que perciba que su vida está en sus manos y que puede incidir sobre

los resultados.

Este clima de seguridad, también debe tener acento en la afectividad, en el aula el niño debe saber que se puede equivocar, que puede cometer errores y que si su comportamiento no es el adecuado, puede revisar estos y cambiar, sin perder el afecto de sus compañeros y maestros. En el aula se debe percibir el derecho a “equivocarse” y a “rectificar”. Así el niño se siente perteneciente a un grupo que le apoya y estimula el cambio. Va comprendiendo que si él se puede equivocar sus compañeros también tienen ese mismo derecho y, empieza a generarse una corriente de comprensión y solidaridad. Llenándose poco a poco los niveles inferiores de necesidades: seguridad, protección, amor, afecto, pertenencia. Para llegar finalmente al nivel de estima, valía y respeto porque el niño va aprendiendo en el aula de clase a re-conocerse, a re-construirse, desde ese pensar en sí mismo, cuando se le permite equivocarse y re-comenzar. El aula se convierte entonces en el lugar del “re” (re-comenzar, re-construirse, re-conocerse).

Cuando el alumno logra llegar a este nivel, empieza a proponerse logros, a medir sus fuerzas y sus capacidades. Algunas veces pretenderá logros muy altos —pero sabe que puede equivocarse y reconsiderar—. Si los logros son demasiado bajos los elevará. Para esto debe permitirse que el mismo se vaya asignando sus tareas, es decir, el aula será un lugar donde se estimulará la libertad, la flexibilidad y la responsabilidad —ya sabe que sus logros son contingentes a la acción—.

Pero la actividad del maestro va mucho más allá, si es el mediador de experiencias de aprendizaje y conoce a sus alumnos, puede motivar a estos también produciendo en ellos disonancias cognitivas, creándoles discrepancias entre sus creencias y lo que presenta el profesor, dando lugar a discusiones que promuevan a la acción a todos los estudiantes.

Se hace notar como cada teoría de motivación, puede ser utilizada en el aula de clase para lograr la vinculación del alumno a su aprendizaje. Por lo tanto al hacer esto, se da un giro centrando la actividad y el interés en el alumno, él se convierte en centro, iniciando así un proceso de significación del aprendizaje, se centra en el niño parte de sus necesidades e intereses es comprometido, automotivado y autorregulado. El fija sus límites. El mediador propone estímulos excita la curiosidad, potencia la imaginación y la fantasía, provee medios para la adquisición de un lenguaje formal y por ende de estructuras cognitivas adecuadas.

Cuando una persona logra esto, está a un paso de la motivación suprema: la autorrealización. El proceso en el aula lo condujo a **aprender a aprender** y, podrá desde su autoconocimiento ir llenando carencias y potenciando habilidades.

Se ha insistido desde muchas instituciones, desde muchos congresos, “que las prácticas educativas y de socialización, tanto anteriores como posteriores al ingreso del niño en la escuela, reflejan y refuerzan las desigualdades propias del sistema de clases. Tales prácticas restringen el acceso al conocimiento a las

capas sociales menos favorecidas mientras que se lo facilitan a las más acomodadas. Esta acusación adquiere tonos más graves al señalar que nuestras prácticas educativas dentro y fuera de la escuela garantizan una distribución desigual no sólo del conocimiento, sino también de la capacidad de sacar un mejor provecho del mismo. Este tratamiento desigual se lleva a efecto limitando y agotando las capacidades de los niños de las clases pobres con repetidas experiencias de fracaso, hasta llegar a convencerlos de que todo lo relacionado con la escuela carece de utilidad. (Brunner, 1995,110).

Dado el desarrollo de la automatización y la creciente complejidad de la moderna sociedad tecnológica, un número cada vez menor de empleos queda al alcance del individuo poco instruido, que carece incluso de destrezas técnicas o vocacionales fundamentales. En cambio, para quienes poseen una capacidad, una educación y destrezas superiores, las oportunidades y vocaciones son probablemente más grandes ahora que en cualquier otro periodo de la historia. Por consiguiente es esencial proporcionar oportunidades educativas máximas, congruentes con la capacidad y el potencial del individuo, a todos los niños. Además, esta educación debe ajustarse a las necesidades reales (intelectuales, sociales y vocacionales) del niño, especialmente del menoscabado. (Mussen 1979,636)

- Para los niños con deprivación es necesario implementar programas de

enloquecimiento. Los programas de enriquecimiento no pueden ver al niño como un ser pasivo, al contrario, para que un niño pueda sacar provecho de la enseñanza es preciso que se le ayude al mismo, a adquirir con el tiempo un dominio de sus propios recursos. Esta noción de dominio es la que debe cultivarse y fomentarse.

Los programas de enriquecimiento surtirán efecto, si se les proporciona a la madre y al niño oportunidades para desempeñar actividades en forma estructurada. (Brunner, 1995,129).

Dados los problemas a los que se enfrentan los niños de las clases inferiores para hacer frente a las demandas académicas tradicionales, en la escuela se debería proporcionar una ayuda mayor que a los niños mejor preparados de la clase media. Sin embargo, ocurre lo contrario, las escuelas a donde van estos niños suelen estar más deterioradas físicamente (a menudo hasta el punto de ofrecer un peligro real para su salud y su seguridad), hallarse superpoblada, carecer de recursos físicos esenciales, de personal suficiente y del equipo fundamental. Es un error suponer que lo que necesita un niño deprivado culturalmente consiste simplemente en proporcionarle una mayor cantidad de lo que tradicionalmente se le ha proporcionado a los niños de clase media. Además de necesitar espacios físicos agradables, seguros y con buenos recursos, necesita maneras nuevas e imaginativas de entender su desarrollo educativo y académico; su orientación personal, social y vocacional y de despertar el interés de la comunidad por la escuela.

La motivación, según Ausubell (1991,374), puede ser incrementada en el aula de clase, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: 1) La motivación es tanto un *efecto* como una causa del aprendizaje. Así pues, no se espere que la motivación se desarrolle antes de empeñar a un estudiante en actividades de aprendizaje. 2) Hágase siempre el objetivo de una tarea dada de aprendizaje tan explícito y específico como sea posible. En el caso de objetivos imprácticos, debiera señalarse la relación de las tareas de aprendizaje con otras clases de conocimientos y de capacidades intelectuales. 3) Recúrrase a todos los intereses y motivaciones existentes, pero no se deje limitar por éstos. 4) Elévese al máximo el impulso cognoscitivo despertando la curiosidad intelectual, empleando materiales que atraigan la atención y arreglando las lecciones de tal manera que se asegure el éxito final del aprendizaje. 5) Asígnese tareas que sean apropiadas al nivel de capacidad de cada alumno. Nada apaga tanto la motivación como las costumbres del fracaso y la frustración. 6) Ayúdese a los alumnos a que se impongan metas realistas y a que evalúen sus progresos hacia estos proporcionándoles tareas que sometan a prueba los límites de sus capacidades y suministrándoles generosamente retroalimentación informativa acerca del grado de acercamiento a la meta. 7) Téngase en cuenta los cambios de los patrones de motivación debidos al desarrollo y diferencias individuales. 8) Hágase uso prudente de las motivaciones extrínsecas y aversivas, evitando niveles exageradamente de cada una de ellas.

Aunque las variables motivacionales influyen en el proceso de aprendizaje

significativo lo hacen solamente de manera catalítica e inespecífica al energizarlo. Y al considerarse la motivación de logro como una variable multifactorial en la cual encontramos: factores normativos de la personalidad; diferencias individuales del desarrollo de ésta; interacción diferencial con los padres, compañeros, profesores y la cultura más amplia; rasgos de temperamento genéticamente determinados; y afiliación de clase social, racial, étnica y sexual. Se encuentran por lo tanto diferentes proporciones del impulso cognitivo, pulsión afiliativa y motivación de la mejoría del yo, en cada uno de los integrantes que conforman el grupo.

En niños deprivados el impulso cognitivo y la motivación por la mejoría del yo están poco desarrollados, su motivación se mueve más hacia la pulsión afiliativa, por lo general, la de sus iguales. Así su trabajo escolar queda rezagado ante la búsqueda que hace el niño por formar parte de un grupo que le acepte, aceptando sus normas y reglas aunque estas vayan en contravía de las normas y reglas escolares.

Para estos niños la motivación por la mejoría del yo es muy poca, ya que su visión de un futuro mejor mediado por la educación, no tiene modelos en el medio en el cual ha vivido.

El hambre, la sed, el dolor, etc., rara vez motivan el aprendizaje humano; y aunque las recompensas materiales sean efectivas a menudo, los motivos intrínsecos (orientados a la tarea) y de mejoramiento del yo, con el avance de la edad tienden

a dominar cada vez más el cuadro motivacional. Las recompensas materiales tienden a volverse menos fines en sí mismas, que los símbolos del estatus obtenido o atribuido y las fuentes de autoestimación (Aussubell, 1991,349)

La relación causal entre motivación y aprendizaje, antes que unilateral, es característicamente recíproca. Por esta razón, y también porque la motivación no es condición indispensable del aprendizaje, resulta superfluo posponer ciertas actividades de aprendizaje hasta que surjan los intereses y las motivaciones adecuadas. Con frecuencia, la mejor manera de enseñarle a un alumno no motivado consiste en desentenderse, de momento, de su estado motivacional, y concentrarse en enseñarlo tan eficazmente como sea posible. De todas maneras, sobrevendrá algún aprendizaje; y de la satisfacción inicial por este aprendizaje es de esperarse que se desarrolle la motivación para aprender más. De todas las maneras, una de las más apropiadas para despertar la motivación para aprender consiste en concentrarse en los aspectos cognoscitivos antes que en los motivacionales del aprendizaje, y en confiar en que la motivación resultante del rendimiento educativo favorable impulsará el aprendizaje ulterior. (Aussubell, 1991, 350).

6. PROPUESTA

6.1 JUSTIFICACIÓN

Para iniciar la Implementación de las estrategias que propendan por un aprendizaje significativo, en el aula de clase, se necesitan unos elementos básicos en el niño a nivel afectivo, social y cognitivo; que en niños de clases más desfavorecidas se pueden encontrar deformados o ausentes.

Por lo tanto es necesario realizar actividades de aprestamiento para la implementación de nuevas estrategias. Para esto necesario tener en cuenta que el individuo deprivado está afectado en múltiples aspectos de la conformación de su yo.

Sí bien se pueden encontrar actividades variadas dirigidas a suplir estas carencias, encontramos en el juego la más interesante porque le permite al individuo elaborar sus conflictos a nivel afectivo que inciden en su desarrollo social, psicomotor y cognitivo. Es una actividad que por la edad de los alumnos, por sus estructuras mentales y su forma de relacionarse con el mundo, permiten resultados eficientes en la reestructuración del yo.

Para la implementación de las estrategias que propendan por un aprendizaje

significativo (por ejemplo las de PRYCREA), con niños deprivados socio-afectiva culturalmente, la propuesta es iniciar con actividades lúdicas que preparen y fortalezcan al individuo, para la nueva experiencia del aprendizaje significativo.

Siendo una de las consecuencias graves de la deprivación socio-afectiva-cultural, la estructuración inadecuada del yo, es la connotación terapéutica del juego la principal característica de este que, hace que sea el ideal para la propuesta, ya que, "el niño representa su conflicto dramáticamente con escenas inventadas por el mismo, en las que puede intervenir activamente el pedagogo". (Gili y Donnell, 1979 113).

"En el juego el niño vive en su totalidad el conflicto, en tanto que, en las representaciones verbales sólo lo hace conceptualmente e intelectualmente y por ello, no le otorga ninguna eficacia terapéutica. El juego está más cerca del niño que la palabra, a diferencia de lo que ocurre con el adulto". (Zulliger, 1986,135).

Si como propone Zulliger, "la terapéutica de juego disuelve la fijación, sin que sea necesario poner las relaciones inconscientes a la luz de la conciencia" (1986,135). Esto quiere decir, que no es necesario que el maestro sea un eminente psicoanalista, sino que, permita al niño elaborar sus conflictos y, que mejor manera de hacerlo que a través del juego, actividad tan propia de la naturaleza del niño y, además poder hacerlo rodeado de sus iguales, en un ambiente que no

le representa peligro.

Sí bien es cierto que el niño tiene una inadecuada estructuración de su yo, no deja de ser igualmente cierto, que estos niños también tiene una estructuración inadecuada del mundo. Por lo tanto, el niño debe entrar también a reconstruir ese mundo. La intención es que los niños y jóvenes a través del juego articulen una relación entre lo exterior y el interior donde puedan explorar la realidad y experimentar diferentes estrategias para operar sobre la misma.

Las relaciones sociales que se generan en esta subcultura son de carácter rígido y, por lo tanto, re-produce en el niño modos de pensamiento igualmente rígidos que le impiden desarrollar la curiosidad, la imaginación, la argumentación y el abordar el mundo desde variados panoramas. El juego propicia “un espacio donde la incertidumbre y el error son posibles y productivas; donde es factible desafiar la realidad y ensayarle alternativas donde la libertad y el límite no son irreconciliables sino complementarias. Donde las cosas pueden tener varios significados y sentidos, no solo uno. Donde las máscaras pueden ser quitadas para ganar en autenticidad, o puestas para ganar en opciones, donde el poder y el saber se reparten, porque hay un espacio para la participación”. (Sorin, 1992,108).

Esta alternativa es ideal “cuando el aprendizaje es concebido como una aventura y no como un chaleco de fuerza. Como un acto apasionado y no como ritual

aburrido, como transgresión lúdica y no como sometimiento al poder de los conocimientos, como re-creación activa y no como representación pasiva, como la exaltación de la persona y no como del *hombre-máquina*, cuando el aprendizaje es concebido como todo eso, entonces el juego —lejos de ser el receso o el descanso entre un aprendizaje y otro— está en el centro mismo del proceso de aprendizaje”. (Sorin, 1992 108).

Por todo lo anterior, se espera que un trabajo desde la lúdica en el “enseñaje” de niños y jóvenes deprivados, subsane en gran parte sus principales falencias en el proceso de desarrollo de los factores biológicos, psicológicos, sociales y cognitivos que afectan las capacidades, destrezas y habilidades, que impiden al individuo alcanzar el potencial máximo de cada persona en cada una de sus etapas. (Sorin, 1992, 18).

Teniendo en cuenta que “el juego es parte inherente a la condición humana, cuando por múltiples condiciones tiene que dejarse de lado o extirparle el componente lúdico de la vida, el sujeto enferma”.

Encontramos que los jóvenes y niños deprivados están afectados en su salud mental, (en el anexo E) se esbozan los diversos criterios de salud mental de Marie Jahoda (citada por Alipio Sánchez en Sorin).

Sí bien es difícil que un sujeto a finales del presente siglo reúna en su totalidad

requisitos es importante comprender el complejo condicionamiento de la salud mental.

La salud del individuo es necesario para el “enseñaje” ya que es un proceso de alta tensión y dolor. Aprender no siempre resulta cordial, y alcanza momentos de gran violencia interna. Por eso la construcción y reconstrucción de verdades, implica en muchos casos un dramático proceso de desgarramiento.

Aprender moviliza la resistencia al cambio y mucho más como lo vimos anteriormente en las clases más desfavorecidas. Poder vencer la resistencia al cambio exige de una alta capacidad creadora que puede ser propiciada a través de la lúdica.

6.2 Funciones del juego.

Se entiende por funciones del juego aquellos ejercicios o acciones vitales que el mismo promueve en el transcurso de su desarrollo.

a) *El juego es medio fundamental para la estructuración del lenguaje y del pensamiento.* El niño al nacer tan solo sabe ingerir el alimento y resolver algunas necesidades básicas. A pesar de tanta imposibilidad, los demás le juegan alrededor desde los primeros días, tal como si fuera un objeto lúdico.

Desde allí, a partir de la broma propia del juego, el niño empieza a atreverse tanto a pensar como a hablar. En todo momento del crecimiento el juego estimula la actividad combinatoria, pieza clave en el desarrollo de la lengua y del pensamiento.

- b)** *El juego es un factor de permanente activación y estructuración de las relaciones humanas.* El individuo logra relaciones más saludables en campos lúdicos. En medio de climas con altos márgenes de libertad como es el juego, las personas se conectan mucho más allá de los prejuicios, los estereotipos u otros tipos de ataduras sociales, las frustraciones, los miedos y el amor, elementos todos esenciales en la búsqueda de la propia identidad.
- c)** *El juego es factor de acción continua sobre el equilibrio psicosomático.* Esta actividad se presenta en forma natural, con un circuito autorregulable de tensiones y relajaciones. Dicho circuito permite recuperar el equilibrio perdido. Quien esta tenso, lograra relajarse y quien este demasiado relajado, lograra activarse. El juego es autorregulador y equilibrante de las tensiones y/o presiones que sufre el individuo frente al medio. El valor plurifuncional del juego radica en que produce una acción equilibrante de manera simultánea en el cuerpo, la mente y las relaciones sociales.
- d)** *El juego posibilita una catarsis elaborativa inmediata.* El juego permite convertir lo siniestro en fantástico dentro de un clima de disfrute. Estimula la expulsión del conflicto y abre así nuevos espacios internos para el conocer y el comprender.

e) *Forma parte de la naturaleza intrínseca del juego, la sensación continua de exploración y descubrimiento. El juego se presenta como un "banco permanente de prueba" para niños, jóvenes y adultos. Como un tender continuo hacia la resolución de la situación problemática, como un desafío permanente a sacar "la cubierta" de aquello que aparentemente aparece cubierto.*

f) *El juego posibilita a la persona aprendizaje de fuerte significación. Sobre ellos habitualmente no se producen regresiones en etapas posteriores del desarrollo.*

En el clima propio de distracción que promueve el juego, los controles o defensas psicológicas se vuelven menos duras o más flexibles. Por efectos de esta maniobra, el individuo se permite acciones que antes le eran vedadas y comienza a disfrutar de las situaciones. Estos nuevos esquemas de aprendizaje instalados en un campo de juego, obviamente en razón de la existencia de una altísima permisividad, generalmente no tiene regresión. Así mismo su accionar es transferido a la vida cotidiana.

g) *El juego estimula en la vida del individuo una altísima acción religante. Esto significa que conecta, liga o une escenas del juego con otras escenas vividas, de su propia historia y de la historia de su comunidad. Obviamente, este poder religante hace que la persona opere desde su pensamiento con universos amplios de variables. Así mismo permite hacer recuperaciones importantes de datos residuales que desde otras actividades podrían presentarse como perdidos u olvidados. Al favorecer conexiones continuadas con el pasado, ayuda a desarrollar lo potencial, lo que podría haber quedado frenado,*

paralizado, reprimido.

- h)** *El juego reduce la sensación de gravedad frente a errores y fracasos. El juego como “banco de prueba”, permite explorar y descubrir nuevas alternativas. Este esquema mental ayuda y estimula enormemente a proseguir, continuar, crecer... Se agudiza la sensación de búsqueda en la realidad del enorme aprendizaje que deja el error. Para este logro el juego actúa como mecanismo desestructurante de juicios calificativos.*
- i)** *El juego permite una evasión saludable de la realidad cotidiana.*
- j)** *El juego recupera escenas lúdicas pasadas, junto con el clima de libertad en la que ellas transcurrieron (Cañeque, 1993. 62-64).*

6.3 DEFINICIÓN

Para Huizinga el juego es “una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real”.
(1993,3)

6.4 TIPOS DE JUEGOS

- a)** *Jugar por jugar*. Es convertir en juego una circunstancia, un hecho imprevisto. Por ejemplo: llueve y empezamos a cantar; a buscar refugios antiaéreos o a juntar pepitas de oro que caen al suelo.
- b)** *Juegos tradicionales*. Son juegos reglados que se fueron pasando de generación en generación. Algunos suponen una cierta infraestructura o están asociados a temporadas: “golosa”; “escondidijo”; “fútbol”; “estatua”.
- c)** *Juegos tradicionales con variantes*. Cuando el propio grupo, espontáneamente decide establecer nuevas reglas que modifican parcialmente la estructura de un juego tradicional, se puede considerar una forma de juego espontáneo. Cuando el coordinador organiza la discusión y el consenso de nuevas reglas o bien propone variantes para alcanzar un objetivo, se tomara como un juego didáctico.
- d)** *Juegos espontáneos*. Se estructuran en torno a un “objeto transicional” y permite al sujeto re-vivenciar simbólicamente deseos y conflictos profundos. El juego espontáneo realizado grupalmente conduce al establecimiento de “acuerdos” que dan lugar al juego reglado.
- e)** *Juegos didácticos*. En pos de un objetivo educativo se estructura un juego reglado que incluye momentos de acción (pre-reflexiva) y de simbolización o apropiación (abstracta-lógica) de lo vivido.
- f)** *Juegos de proyecto*. Son juegos didácticos cuyo objetivo último es la

apropiación por parte del jugador, de la capacidad de estructurar un proyecto para alcanzar un fin deseado, fomentando el desarrollo tanto de la creatividad como del pragmatismo.

6.5 CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS DIDÁCTICOS

A) Básicos y de integración.

A-I: Objetivos de autoconocimiento, autoestima y convivencia.

A-II: Objetivos de aprestamiento dentro de un aprendizaje asistemático.

B) De aprestamiento y apropiación.

B-I Construcción de la imagen corporal (cuerpo-espacio-tiempo) y de la imagen de sí (identidad).

B-II: Aprestamiento a la apropiación de objetivos auriculares (lecto-escritura; matemáticas...).

B-III: Estrategias de inserción socio-cultural. Juegos de proyectos.

Ejemplos correspondientes a cada una de estas clases se mostrarán en el anexo

F.

6.6 APRENDER DESDE EL SABER

¿Es necesario dejar de jugar para empezar a aprender? ¿Por qué tenemos asociada la expresión "aprender" a una actividad pasiva, a un recibir desde un no-saber; y no a una actividad, a un descubrir desde lo que uno ya sabe o ya tiene?

Sólo moderadamente hemos aprendido a valorar por ejemplo lo que el niño ya trae consigo cuando ingresa a la escuela.

Hasta no hace demasiado tiempo la expresión "aprender" evocaba en nosotros una serie de posturas actitudinales en las cuales debían colocarse los alumnos para recibir la información que el maestro pretendía "enseñarles".

Durante años los estados han obligado a los estratos jóvenes de la población a confinarse en "islas" (escuelas). Esperaban que en ese nuevo contexto de homogeneidad relacional y de uniformidad espacial, la nueva generación "aprendiera" aquello que debía saber-hacer-querer-valorar-expresar-decir...

Se pensaba además que para que este trasvasamiento del saber ocurriera, era necesario que cada alumno se desconectara de sus deseos particulares de ese momento; de sus propios procesos afectivos; de sus modos particulares de vincularse consigo mismo en el mundo; de sus necesidades emergentes...

También se creyó necesario que cada niño se sintiera solo, se convenciera de que

él era un “alumno” (*a-lumen*: sin luz propia) y que la Verdad, la Bondad, la Belleza... eran objetos acabados, definitivamente circunscriptos a las definiciones “**contenidas**” en los libros ya “sabidos” por sus “maestros” (*magis-ter*: que sabe tres veces más).

La estrategia incluía innumerables reglas con sus respectivos premios y castigos y prometía que la asimilación del saber ocurría al mismo tiempo en un mismo grupo de jóvenes... todos debían por ello interesarse por un determinado tema en un determinado momento, según un determinado “programa”.

Es bastante fácil suponer por qué la actividad libre y lúdica debía evitarse. En ella el sujeto acciona desde su más íntima y particular necesidad, representándose los actos con el agrado o desagrado que éstos le provocan de acuerdo a su situación personal y única. Los jugadores construyen acuerdos provisorios y modificables por consenso; aprenden aquello que sienten como necesidad en ese momento; intentan integrarse al propio contexto socio- cultural al que pertenecen. Construyen con los otros una verdad, una bondad y una belleza particulares y relativas modificando anteriores representaciones a medida que **descubren** nuevos datos; **elaboran** hipótesis que pueden ratificar con su experiencia; **establecen** vínculos con sus padres, con sus mayores y con sus menores, construyéndose a sí mismo como seres vinculares...

En la actividad lúdico-creativa el sujeto **utiliza todo lo que ya sabe** al tiempo que descubre e **inventa** nuevas soluciones. **Aprende de los otros y enseña a los otros.** A menudo comparte una tarea en la cual las ocurrencias y saberes del grupo se **complementan.**

Todo esto provoca en el sujeto y los grupos una imagen del mundo y de sí mismo que pone en peligro el sistema educativo tradicional. La imagen del mundo como algo no acabado, no concluido y en el que queda un cierto margen de participación y de re-creación. **La imagen de un mundo que está siendo construido** como un “acuerdo” o consenso, modificador de anteriores acuerdos y susceptible de futuras modificaciones.

La imagen de sí como jugador de ese juego de construir el mundo. Como participe desde el propio saber-querer-proponer-convencer-aprender-enseñar. (Tomado de Ivern 1994, 56-58)

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, David y NOVAK Joseph. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México. Editorial Trillas. 1991. 632 p.

BIGGE, M.L. y HUNT. *Bases Psicológicas de la Educación.* México. Editorial Trillas. 1980. 735 p.

BRUNER, Joseph. *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid. Editorial Pablo del Río. 1995. 360 p.

CAÑEQUE, Hilda. *Juego y vida.* Buenos Aires. El Ateneo Editorial. 1993. 161 p

DESARROLLO DE HABILIDADES COGNOSCITIVAS I . Volumen II. Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador y Universidad Nacional Abierta. 1986. 176 p.

DICCIONARIO ENCICLOPEDICO DE EDUCACION ESPECIAL. Santillana S.A. 1985.

ENCICLOPEDIA DE LA PEDAGOGIA. Tomo 2. Madrid. Plaza y Janes. 1984. 397 p.

ENCICLOPEDIA DE LA PSICOLOGIA. Tomo 5. Barcelona. Editorial Oceano. 1982. 270 p.

FRICK, Willard B. Psicología Humanística. Buenos Aires. Editorial Guadalupe. 1973. 202 p.

GOOD. T. L. y BROPHY, J. E. Psicología Educacional. México. Editorial Interamericana. 1986.

GRAS, Alain. Sociología de la Educación. Madrid. Editorial Narcea S.A. 1975. 374 p.

HILGARD. E. R. Introducción a la Psicología. Madrid. Editorial Moratta S.A. 1973. 2 V.

HILGARD, Ernest y BOWER, Gordon. Teorías del Aprendizaje. México. Editorial Trillas. 1986. 703 p

HUIZINGA, Johan. Homo ludens. Buenos Aires. Editorial Emece. 1957. 279 p.

IVERN, Alberto. ¿A qué jugamos?. Buenos Aires. Editorial Bonum. 1994. 215 p

JARAMILLO MARTINEZ, Julio Y BEDOYA MARIN, Diego Alejandro. Ensayo interdisciplinario sobre sicariato. Violencia juvenil. Medellín. Editorial Lealon. 1990. 150 p.

KLAUSMEIER, Herbert J. y GOODWIN, William. Psicología educativa. Habilidades humanas y aprendizaje. México. Editorial Harla. 1977. 527 p.

MUSSEN, Paul Henry y Otros. Desarrollo de la personalidad en el niño. México. Editorial Trillas. 1979. 278 p.

NICKERSON, Raymond S. y PERKIN, N. David. Enseñar a Pensar. Barcelona. Editorial Paidós. 1990. 432 p.

PONCE DE LEÓN, Esmeralda. Los marginados de la ciudad. La educación en la comunidad. México. Editorial Trillas. 1987. 140 p.

ROGERS, Carl. Libertad y creatividad en el Educación. Barcelona. Ediciones Paidós. 1980. 256 p.

SORÍN, Mónica. Creatividad. ¿Cómo, por qué, para quién?. Barcelona. Editorial Labor S.A. 1992. 191 p.

ANEXOS

ANEXO A. La situación de un niño marginado en relación con el marco socio – afectivo necesario para un desarrollo sano

ANEXO A. La situación de un niño marginado en relación con el marco socio-afectivo necesario para un desarrollo sano

Marco Socio-afectivo para un desarrollo sano	Construcción de la conducta operativa
Primera Infancia	
Un niño es deseado y esperado.	Yo existo.
Se va preparando un lugar para él. Un lugar físico y un lugar como miembro del núcleo familiar	Yo importo, soy importante. Soy querido, deseado, esperado.
Es bienvenido: su llegada es festejada con alegría	
Se le da un nombre. Se le dedica tiempo.	Yo pertenezco. tengo un nombre. Soy alguien (primera identidad).
Se da un proceso de aprendizaje recíproco: la madre aprende a amamantarlo, a conocer sus necesidades y a satisfacerlas. Le da significado a cada angustia del niño. El niño aprende a descifrarse, aprende a pedir, a alimentarse	Aprendo qué significa el dolor.
Este aprendizaje es a su vez el encuentro de dos necesidades y dos deseos: la madre quiere (disfruta) en el amamantamiento y el niño también.	Yo valgo, soy valioso. Estoy protegido.
	Soy automanifiesto, me expreso, me hago presente ante mí y ante los otros.
Entre la madre y el niño va teniendo lugar una primera relación afectiva corporal. caricias, posturas, contacto.	Accedo a los "organizadores corporales". Ese ser indefenso que nace y que necesita de un otro tiene un único modo de comunicarse, una

única manera de transmitir sus necesidades, su cuerpo mantiene por esto, una simbiosis tónico-afectiva con su madre.

El niño emite señales corporales que van a ser decodificadas o significadas por los que lo rodean, quienes responden, de acuerdo con su interpretación, anticipando, distendiendo, demorando, pero lo más importante es que otorga significados estableciéndose un diálogo tónico emocional que va a permitir que aquello que es del orden de la especie humana se signifique, y se cumpla para constituir un sujeto psico-motor. Esto se expresa en los organizadores corporales:

El sostén muscular.

La organización de la mirada.

La sonrisa.

El llanto.

El tono muscular.

La organización del placer funcional.

La significación del cuerpo, el lenguaje, el juego y todas sus producciones primarias y más tarde:

el desarrollo postural,

la organización de las coordinaciones,

la lateralidad,

la organización de los proyectos de acción corporal, etc.

Va siendo contenido y protegido. Se le van permitiendo grados crecientes de elección (juegos, comida, ropa, acciones) y medios de expresión. Tiene un referente continuo. Siente, sabe que alguien está siempre con él.

Vivir es un con-vivir segurizante. La especie humana no sabe de su cuerpo ni de sí mismo. Uno es a partir de un otro, que lo sostiene, lo significa, lo cualifica otorgándole sentido propio.

Será importante no sólo si es alimentado, sino especialmente en el cómo es alimentado.

Y así con todas las funciones corporales que será las organizadoras de la personalidad del niño.

Así el cuerpo se construye en la relación con otro ser humano y para vincular al niño con los seres humanos y con el mundo.

Ante las primeras conductas independientes el niño es aprobado, festejado, valorado.

Va escuchando los primeros "sí" (se puede) y los primeros "no" (límites). Recibe las primeras pautas de "socialización" en un marco de afecto.

A través del juego voy internalizando los "objetos" del mundo. Existe una primera etapa en la que el cuerpo del niño es objeto del accionar del adulto.

Luego el cuerpo del niño es objeto del accionar de al mismo.

Luego el cuerpo intermediario instrumental y afectivo del accionar de los objetos del mundo, El juego, es el modo natural que el cuerpo tiene para internalizar los objetos del mundo al mundo interno del ser humano.

Tengo gustos tengo derechos, tengo deberes (discrimino).

Empiezo a saber autoregularme sin perder mi autoestima.

Se le siguen brindando nuevos medios: (dibujo, lenguaje, juegos, teatralización, estimulaciones musicales, visuales) para que vaya representándose a sí mismo y a su experiencia en el medio (ubicación familiar, roles, situaciones, emociones).

Voy adquiriendo diferentes mediatizadores alternativos a la acción directa.

A través del lenguaje (narrar, dibujar, teatralizar, moverse...) voy "simbolizando" y así construyendo una imagen de mí (cuerpo, espacio, tiempo), voy construyendo una imagen familiar, a través de las fotos, dibujos, relatos..., voy teniendo conciencia de mí como

sujeto de una historia (lugares, acontecimientos, personas...).

Se lo va haciendo partícipe de la historia familiar.

Voy asimilando una cultura

Ingreso Jardín

Se lo lleva al jardín de infantes: nuevos amigos, compañeros, nuevos adultos, nuevas regla o en diferente contexto.

Veo otros chicos, otros padres, otros adultos.

Conozco nuevos espacios y personas.
Aprendo nuevos vínculos y nuevos roles: compañero, educando, maestra.

Aprendo a regular el tiempo y a estructurarlo.

Voy tendiendo responsabilidades y roles útiles.

Juegos reglados. Convenciones sociales, estructuración y regulación del tiempo.

Estimulación específica, seguimiento, diagnósticos, prevención de futuras dificultades de aprendizaje.

Ingreso a la primaria

Se le ofrece un nuevo contexto, nuevas reglas de convivencia, un nuevo ritmo de trabajo.

Se me abre un nuevo espectro de convivencia y de pertenencia.

Adquiero nuevos hábitos de estudio y de aprendizaje.

Accedo a nuevos códigos de comunicación y de expresión. Aprendo a leer y a escribir cada vez más fluidamente.

Se afianza mi proceso de identidad personal-

familiar-cultural.

Aprendo a capitalizar experiencias y a prever anticipadamente. A formular hipótesis y a experimentar. Aprendo a trabajar en equipo, a compartir actividades gratificantes (fiestas, campamentos...).

Voy viviendo más intensamente mi problemática sexual, vocacional, mi historia personal.

tengo proyectos personales: a partir de un objetivo (deseo) proyecto estrategias y tácticas para lograrlo y aprovecho experiencias (futuro-presente-pasado).

Sistematización del aprendizaje.

Sistematización del aprendizaje.

Nueva estimulación de acuerdo a su madurez.

Nuevos aprendizajes: lecto-escritura, matemáticas, ciencias.

Nuevos medios de expresión. se le exige mayor socialización. Valores culturales y sociales.

Nuevos grupos de pares dentro y fuera del marco escolar.

ANEXO B. Lenguaje formal - Lenguaje público

El lenguaje es un resumen de aspectos del uso lingüístico que distinguen a la clase media y que Bernstein llama "formales":

- 1.** La modificación lógica y el acento lógico se transmiten mediante una construcción fraseológica gramaticalmente compleja (por sobre todo, con el concurso de conjunciones y cláusulas subordinadas.)
- 2.** Uso frecuente de preposiciones que indican tantas relaciones puramente lógicas cuanto una proximidad temporal o espacial.
- 3.** Empleo abundante de los pronombres impersonales "ello" y "uno".
- 4.** Selección discriminada a partir de una serie de adjetivos y adverbios.
- 5.** El simbolismo expresivo, que está condicionado por esta forma lingüística, da a lo que se dice menor significación lógica que apoyo afectivo.
- 6.** La clasificación individual se comunica verbalmente a través de la estructura y las relaciones dentro y entre las frases. En ciertas circunstancias, la intención subjetiva se exterioriza mediante palabras.
- 7.** Es cuestión de la forma del uso lingüístico lo que indica las posibilidades inherentes en una jerarquía conceptual compleja y que permiten la organización de la experiencia.

En la clase obrera, las calificaciones personales, las emociones, los deseos y los juicios temáticos se expresan esencialmente con el auxilio del simbolismo expresivo, ósea con menor uso de la modalidad lingüística. En su relación con la madre, el niño aprende a reaccionar ante estímulos directos y no tanto ante otros comunicados por el habla. Los aspectos capitales de este uso lingüístico, denominado "público" o "restrictivo", son como sigue:

- 1.** Oraciones breves, gramaticalmente simples, a menudo incompletas y con sintaxis inadecuada, que por lo general se expresan en la forma activa.
- 2.** Empleo de conjunciones simples (siempre las mismas, como "así", "entonces" e "y").
- 3.** Uso abundante de órdenes y preguntas cortas.
- 4.** Uso poco frecuente de los pronombres impersonales "ello" y "uno".

5. Utilización fija y limitada de adjetivos adverbios.
6. El establecimiento de un hecho se emplea muchas veces en el sentido de argumento o razón o, dicho con más precisión, el argumento y la razón se lanzan simultáneamente y al final aparece una afirmación categórica como “¡tú no dejas esta casa!” o “¡déjalo en paz!”
7. La selección individual entre una serie de frases o aforismos tradicionales cumple un rol importante.

8.

Las

aseveraciones se formulan como cuestiones implícitas que luego dan lugar a una suerte de conversión circular en la que los participantes se aseguran mutua simpatía. En otras palabras, conversan conforme a círculos de acuerdo recíproco. Veamos por ejemplo: “¿Lo hubieras imaginado?”, “¡Jamás hubiera pensado eso!”. Otro ejemplo ilustrativo: “Bien, ¿qué piensas acerca de Dora?” “Que es una verdadera vergüenza” “Tienes razón. Realmente es una vergüenza. ¡Y sus pobres padres!” “Sí, pobres padres. ¿En qué pensaba la chica al hacer eso?” “No pensaba en nada. Sólo hizo su gusto.” “Para mí es una vergüenza, una verdadera vergüenza para toda la familia.”

9. El simbolismo posee un grado reducido de generalidad.
10. La calificación personal se deja friera de la frase o sólo está allí de modo implícito, razón por la cual la intención subjetiva no se hace verbalmente explícita o expresa.

ANEXO C. Funciones Cognitivas deficientes del acto mental.
(R. Feuerstein)

1. Fase de entrada: Se refiere a todos aquellos factores relacionados con la cantidad y la calidad de los datos o información obtenida por el individuo, previo al inicio de la resolución del problema o aún previo a la observación de la naturaleza del mismo. Por ejemplo:

- Percepción poco clara del problema.
- Conducta impulsiva, asistemática y no planeada.
- Carencia o deficiencia en la orientación espacial y temporal (tamaño, forma, cantidad, orientación) a través de las variaciones en ciertas dimensiones del objeto percibido.
- La deficiencia en cuanto a la precisión y exactitud en la obtención de datos.
- La incapacidad para considerar dos fuentes de información a la vez y otras.

2. Fase de elaboración: Se refiere a aquellas que le impiden al individuo hacer uso eficiente de los datos a que tiene acceso.

- Inadecuación entre la percepción de la existencia y la definición de un problema, proveniente de un conjunto de elementos percibidos.
- La inhabilidad para seleccionar elementos relevantes o claves en la definición de un problema: la carencia de una conducta comparativa espontánea.
- La percepción episódica de la realidad, reflejada en una limitada conducta sumativa, la falta de pensamiento divergente.
- La falta de orientación y necesidad de evidencia lógica.
- Las deficiencias en las estrategias para la evaluación de hipótesis.

3. Fase de salida: Se refiere a aquellos factores que determinan una comunicación inadecuada de los resultados del proceso de elaboración.

- Dificultades en la proyección de relaciones virtuales
- El bloqueo.
- Las respuestas por ensayo y error.
- La falta o deficiencia en el transporte visual.
- La carencia de precisión y exactitud en la comunicación de las respuestas.
- La comunicación egocéntrica.

4. Factores afectivo-motivacionales: Los factores señalados anteriormente, constituyen una forma práctica de analizar y presentar el problema. De ninguna manera pueden entenderse estos niveles como comportamientos estáticos, ni en relación lineal. El acto mental es un proceso activo donde se da diferentes grados de superposición.

ANEXO D. Adquisición y evolución de los componentes en base a los cuales se estructura el dinamismo de la motivación de logro.
(Tomado de infancia y aprendizaje, 1984. 26,3 -13)

HASTA LOS 6,5 - 7 AÑOS

1. Incentivo:

- A partir de los cuatro años los niños pueden distinguir el éxito del fracaso y percibir que ellos son la causa de los mismos (McClelland, 1958; Heckhausen, 1967, y Veroff, 1969).

2. Dificultad de la tarea:

- No son capaces de percibir distintos niveles de dificultad (Nicholls, 1978 b), excepto si los indicios están muy claros (McClelland, 1958) a partir de la estructura de la tarea y del patrón de resultados propios.

3. Esfuerzo:

- Carecemos de información sobre si los niños son capaces de inferir el grado de esfuerzo a partir de los indicios de esfuerzo (intensidad de dedicación a la tarea y persistencia en la misma).
- No distinguen el esfuerzo del resultado ni de la habilidad (Nicholls, 1978 b; Kun, Parsons y Ruble, 1974).

4. Habilidad:

- No son capaces de inferir la habilidad a partir de la secuencia anterior de resultados, al parecer por dificultades de integración de la información serial (Shaklee, 1976).
- No distinguen la habilidad del esfuerzo (Nicholls, 1978 b; Kun, Parsons y Ruble, 1974).

5. Suerte:

- Los niños de este grupo son incapaces de percibir lo aleatorio de los resultados y, en consecuencia, la noción de suerte (Inhelder y Piaget, 1951).

6. Esquemas causales:

- Son capaces de utilizar el “esquema gradual” (Kun, Parsons y Ruble, 1974).
- No son capaces de utilizar el esquema de “compensación”, lo que implica una comprensión inadecuada de las relaciones entre esfuerzos y habilidad.
- En lugar del esquema de compensación utilizan el “esquema halo” (kun, 1977).

7. Expectativas:

- No utilizan la información procedente de la historia de resultados anteriores para formar expectativas (Heckhausen, 1967; Parsons y Ruble, 1972; Shaklee, 1976; Parsons y Ruble, 1977; Nicholls, 1978 b).
- No obstante parecen que son capaces de esperar el éxito (Heckhausen y Roelofsen, 1962).

A PARTIR DE LOS 7-8 AÑOS

1. Incentivo:

- Se intensifica la reacción afectiva ante el fracaso, reacción que antes era mínima (Ruble, Parsons y Ross, 1976).

A partir de los ocho años el 70 por 100 de los sujetos son capaces de percibir distintos niveles de incentivos ligados a distintos niveles de dificultad. A los 7, sólo el 50 por 100 (Nicholls, 1978 b).

2. Dificultad de la tarea:

- El 70 por 100 de los sujetos son capaces de percibir la existencia de distintos niveles de dificultad a partir del patrón de resultados desde los 7 años (Nicholls, 1978 b).
- Los niños son capaces de utilizar la información relativa a los resultados

obtenidos por otros para inferir el nivel de dificultad (Veroff, 1969; Ruble, Parsons y Ross, 1976; Shaklee, 1976).

3. Esfuerzo:

- Los niños son capaces de distinguir esfuerzo y resultado como causa y efecto (Nicholls, 1978 b).
- Los niños son capaces de inferir el grado de esfuerzo realizado a partir de los indicios de esfuerzo (Nicholls, 1978 a).
- El 91 por 100 de los niños son capaces de inferir el esfuerzo realizado a partir de los indicios sobre el grado de habilidad (Kaarbenick y Heller, 1976).

4. Habilidad:

- Hay resultados contradictorios. Para Karabenick y Heller (1976), el 63 por 100 de los sujetos son capaces de inferir la habilidad a partir de los indicios de esfuerzo, no siendo capaces de inferir aquella causa cuando el esfuerzo no es suficiente para explicar el resultado.

5. Suerte:

- Comienza a utilizarse la noción de suerte (Inhelder y Piaget, 1951).
- Si los resultados son inconsistentes con la falta de esfuerzo, se atribuyen a la suerte (Nicholls, 1978 a).

6. Esquemas causales:

- A partir de los 8 años los niños son capaces de utilizar el esquema de "compensación inversa" e inferir el esfuerzo a partir de la habilidad (Kun, 1977).

7. Expectativas:

- Comienzan a ser capaces de formarse expectativas realistas a partir del patrón de resultados (Heckhausen, 1967; Parsons y Ruble, 1972; Nicholls, 1975;

Shaklee, 1976; Nicholls, 1978).

A PARTIR DE LOS 10- 11 AÑOS

1. Habilidad:

- Según Nicholls (1978 b) es a esta edad cuando comienza a inferirse la habilidad a partir del esfuerzo. En la misma línea están los resultados de Kun (1977).

2. Suerte:

- Perciben claramente lo aleatorio de los resultados, siendo capaces de inferir su dependencia del azar y la suerte (Inhelder y Piaget, 1951).

3. Esquemas causales:

- Son capaces de utilizar correctamente el esquema de compensación inversa (Kun, 1977).

4. Expectativas:

- Varían monótonicamente en función del éxito, pero no del fracaso (Parsons y Ruble, 1977).

ANEXO E. Clasificación de habilidades cognitivas (Tomado de Klausmeller y Goodwin. 1977,56 - 59)

Habilidades mentales primarias. (Cronbach.1970)

V- Significado verbal: es la habilidad para entender las ideas expresadas con palabras.

N- Facilidad numérica: es la habilidad para trabajar con los números, para manejar problemas cuantitativos sencillos en forma rápida y precisa y para entender y reconocer las diferencias cuantitativas.

R- Razonamiento: es la habilidad para resolver problemas lógicos.

P- Rapidez perceptual: es la habilidad para reconocer las semejanzas y diferencias entre objetos o símbolos en forma rápida y precisa.

E- Relaciones espaciales: es la habilidad para visualizar objetos y figuras que giran en el espacio y las relaciones que existan entre ellos.

Habilidades específicas. (Guilford. 1966)

Operaciones. Las operaciones comprenden las clases principales de actividades o procesos intelectuales; las cosas que hace el organismo con la materia prima que da la información, definiendo la información, como "aquello que el organismo discrimina".

C- Cognición. Es el descubrimiento inmediato, el conocimiento y el redescubrimiento o reconocimiento de la información en diferentes formas: su comprensión o entendimiento.

M- Memoria. Es la retención o almacenamiento de la información (con cierto grado de disponibilidad), en la misma forma en que fue confiada al almacenamiento y en respuesta a las mismas pistas en relación, con las que fue aprendida.

D- Producción divergente. Es la generación de información a partir de otra información dada, donde se hace énfasis en la variedad y cantidad de los productos provenientes de la misma fuente. Involucra lo que se necesita transferir. Esta operación está claramente implícita en las aptitudes de potencial creativo.

N- Producción convergente. Es la generación de información proveniente de una información dada, donde se hace énfasis en lograr que los mejores resultados sean únicos o aceptados convencionalmente. La información dada (pista) determina plenamente la respuesta.

E- Evaluación. Es tomar la decisión o juzgar aquello que tenga relación con la satisfacción crítica de la información (corrección, idoneidad, propiedad, conveniencia, etc).

Contenido. Los contenidos son las grandes clases o tipos de información que el organismo puede discriminar.

F- Figurativo. Es la información dada en forma concreta como se percibió o recordó a manera de imágenes. El término "figurativo" implica por lo menos una organización perceptiva de la Imagen. La información espacial visual es figurativa. Pueden estar involucradas diferentes modalidades la de sensación, como por ejemplo la visual, la cinética.

S- Simbólico. Es la información dada en forma de signos denotativos, que no tienen un significado en sí ni de por sí como las letras, los números, las notas musicales, los códigos y las palabras cuando no se toman en consideración los

significados y la forma.

M- Semántico. Es la información dada en forma de significados a los cuales comúnmente se unen las palabras; muy importante en el raciocinio verbal y en la comunicación verbal pero que no se identifica con las palabras. Las representaciones o cuadros significativos tienen también con frecuencia información semántica.

C- Conductual. Es la información (esencialmente no verbal) implícita en las interacciones humanas donde están involucradas las actitudes, necesidades, deseos, disposición de ánimo, intenciones, percepciones, pensamientos etc. propios y de la demás gente.

Productos. Los productos son las formas que toma la información cuando el organismo la está procesando.

U- Unidades. Son parte de las informaciones relativamente separadas o circunscritas que tienen el carácter de "cosa". Puede ser algo muy parecido a la psicología de la Gestalt. "figura en un campo"

C- Clases. Son los conceptos que sustentan a los conjuntos de partes de información agrupadas en virtud de sus propiedades comunes.

R- Relaciones. Son conexiones entre parte de información que se basan en variables o puntos de contacto que se pueden aplicar a ellas. Las conexiones de relación tienen más sentido y pueden definirse mejor que las "implicaciones".

S- Sistemas. Son acumulaciones organizadas o estructuradas de partes de la información; complejos de partes interrelacionadas o que interactúan.

T- Transformaciones. Son cambios de diferentes clases de información ya

existentes {redefinición, revisión o modificaciones) o de sus funciones.

I- Implicaciones. Son extrapolaciones de la información que tiene la forma de expectativa, predicciones, antecedentes conocidos o sospechados, concomitancias o consecuencias. La conexión entre la información dada y la extrapolada es más general y menos definible que una conexión de relación.

ANEXO F. LOS JUEGOS (Tomado de Ivem.
1994)

A) Juegos didácticos básicos y de integración

A-I: Objetivos de autoconocimiento, autoestima y de integración

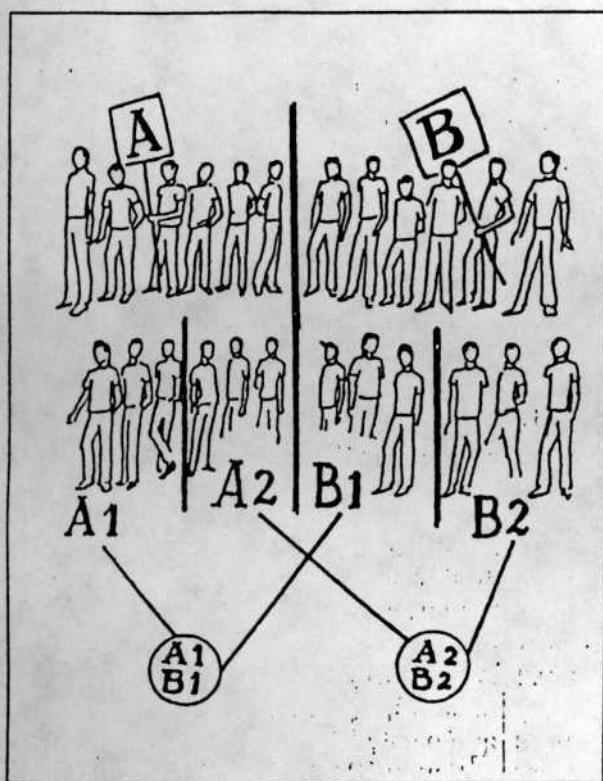
JUEGO

- 1 - "La frase"
- 2 - "Quién soy"
- 3 - "La selva"
- 4 - "Mis semejantes"
- 5 - "Animales en peligro"
- 6 - "Las olimpiadas"
- 7 - "El intérprete"
- 8 - "Los refugiados"
- 9 - "Qué digo cuando digo"
- 10 - a) "retrato - garabato"
- 10 - b) "Si fuera, que sería"
- 11 - "El espejo"
- 12 - "El defensor"
- 13 - "La guerra de papel"
- 14 - "Ciegos - videntes"
- 15 - "La etiqueta"
- 16 - "El mudo, el ciego y el manco" ...
- 17 - "Un paso adelante, un paso atrás"
- 18 - "Qué es, para qué sirve"
- 19 - "La isla de las estatuas"

OBJETIVO

- Presentación.
- Presentación y representación.
- Presentación, integración.
- Reconocimiento de semejanzas y diferencias individuales
- Integración: reconocimiento de las diferencias individuales.
- Integración: valorización de las diferencias y talentos individuales.
- Reflexionar sobre lo que uno dice y lo que el otro oye.
¿Desde dónde miramos y escuchamos?
- Idem "el intérprete".
- Valorar la forma de decir como parte de lo que quiero decir.
- Representación de la imagen que uno tiene de si y de la que tienen los demás
- Como me ven los demás.
- ¿Veo y digo lo que soy?
- Reconocimiento de aspectos contradictorios en uno mismo.
- Simbolizar diferentes niveles de integración: desde la agresión al acuerdo.
- Descubrir características individuales que no se ven con los ojos.
- Comprender que los rótulos no nos dejan ser nosotros mismos ni cambiar.
- Unir esfuerzos y ayudarse. Complementarse.
- Representar a qué distancia estamos de otro.
- Representar qué me puede dar y qué le puedo dar al grupo
- Representar la propia identidad y el rol que uno tiene a ocupar en un grupo y en una institución.

A-I, 1



"La Frase"

Objetivo: presentación
memoria (A - II - 1)

- 1) El número total de jugadores se divide en dos grupos: A y B
- 2) En cada grupo: cada chico dice una frase que no le gustó escuchar y una frase que sí le gustó escuchar.

- 3) Cada grupo es subdividido en dos sub-grupos: A-1; A-2 y B-1 y B-2. A-1 y B-1 forman un equipo; mientras que A-2 y B-2 forman el otro.
- 4) Cada equipo se pone un nombre e inventa un "hurra".
- 5) El equipo "XX" pregunta: "A quién no le gustó que le dijeran...". Si el equipo "CC" responde bien obtiene 10 puntos. Se invierten los roles: pregunta "CC"; responde "XX".
- 6) Así una vez cada equipo formula un tipo de pregunta como estas:
 - ¿Qué frase le gustó escuchar...?
 - ¿A quién le gustó que le digan y a quién no le gustó que digan...? (refiriéndose a dos jugadores distintos).
 - ¿Qué frase le gustó y cuál no le gustó...? (a un mismo jugador).
 - ¿A quién le gustó que le digan y no le gustó que le digan...?

(Las variantes son infinitas. Pueden elaborarlas los propios grupos).

Otras Variantes:

En lugar de "la frase"; "el juego" (que más me gustó o me gusta y el que no. O bien "cuál y por qué...").

Hechos lindos y feos.
Sueños. Descos. Temores.
Sucesos extraños.

Si saben escribir: escribir frases que no nos gusta escuchar. Romperlas separando las palabras (preservándolas enteras). Formar nuevas frases (agradables).

A-I,5



"Animales en peligro"

Objetivo: integración; reconocimiento de diferencias individuales

Cálculo, suma, resta (A-II), (B-II)

- 1) Cada jugador se ha identificado con un animal que eligió; mimetizó; dibujó en una tarjeta (ver: "La selva").
- 2) Imaginemos entre todos diferentes "peligros" y obstáculos que puedan acechar a todos los animales: arenas movedizas; ríos torrentosos; abismos. Cuando alguien nombre un peligro u obstáculo, todos los demás (repre-

reparten formando dos mazos iguales invertidos, uno en cada lado de la frontera.

- 7) Ambos equipos dan vuelta a una carta. Luego se da vuelta a un peligro. Gana la vuelta el equipo cuyo animal tenga mayor puntaje para ese peligro.

sentando cada uno a su propio animal combatimos o tratamos de superar ese obstáculo.

- 3) El coordinador agrega algunos peligros-obstáculos que no hayan surgido espontáneamente.
- 4) Entre todos se eligen algunos peligros-obstáculos; los cuales se anotan uno debajo del otro en la "Tabla de puntajes" (ver figura). Se trata de un cuadro de doble entrada en el que se anotan arriba uno al lado del otro los nombres de los animales participantes, para anotar debajo de cada uno de ellos el puntaje que van obteniendo en cada peligro combatido.

- 5) Cada jugador explica qué puede hacer su animal para enfrentar el peligro u obstáculo en cuestión. Y entre todos se le otorga puntaje utilizando la "tabla de criterios" (ver gráfico). (El puntaje se anota en la tabla de puntaje).

Se construyen naipes con los animales y con los peligros-obstáculos.

- 6) Se forman dos equipos: A y B. Los equipos se sientan enfrentados a ambos lados de una frontera. Se coloca el mazo de peligros y obstáculos en el medio. Los naipes de animales se mezclan

Variación:

- Los jugadores pueden mirar sus tarjetas. Eligen la que quieren poner. Primero pone uno y luego el otro equipo.
- Se reparten los animales y los peligros. A un equipo le toca poner un peligro y al otro un animal. Luego a la inversa y se cotejan los puntajes obtenidos.

"Animales en Peligro"
Cuadro de puntajes

Peligros	Obstáculos	Animales participantes y puntajes de supervivencia específica				
		Tigre	Caballo	Perro	Pájaro...	etc.
1 -	Arena movediza	1	2	1	3	
2 -	Pantano	1	8	8	3	
3 -	Río torrentoso	1	9	7	2	
4 -	Grieta profunda	3	6	7	3	
5 -	Incendios	8	9	9	10	
6 -	Terremotos	9	9	9	7	
7 -	Inundaciones	1	10	8	8	
8 -	Cazadores	10	6	10	10	
9 -	Trampa pozo	3	1	6	2	
10 -	Trampa red-jaula	6	3	3	1	

Tabla de criterios

<i>Acción emprendida ante el peligro</i>	<i>Puntaje otorgado</i>
1) Salvarse a sí mismo (con ayuda, sin ayuda, sin perjudicar a otro).	1 - 2 puntos
2) Salvar a otro (con dificultades; avisando; ayudando; guiando...).	3 - 5 puntos
3) Salvar a varios (avisando, ayudando).	6 - 8 puntos
4) Salvar a todos (avisando; ayudando; protegiendo; guiando...).	9 - 10 puntos

I,7: "El intérprete"

Objetivo: Lo que yo digo; lo que el otro oye.

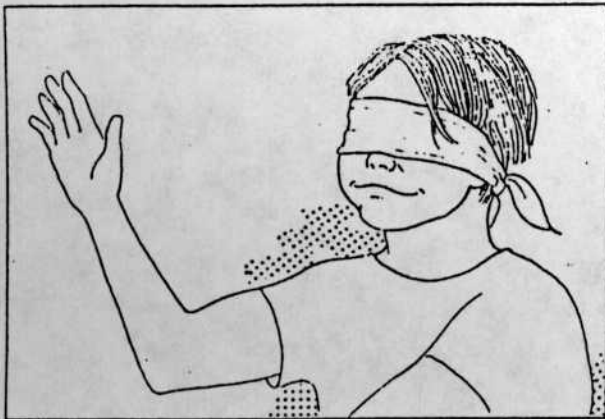
Uno es elegido "intérprete". Estará afuera del juego (ingresará al final). Otro es elegido para salir, leer una consigna y volver a entrar:

Consigna: en un minuto deberá entusiasmar al grupo para que improvisen una fiesta y bailen. Si logras su colaboración no sólo se divertirán sino que habrán ganado su liberación.

Mientras tanto el grupo recibió otra consigna. Consigna: "la persona que vendrá tratará de convencernos de que limpiemos este sa-

lón. Tratará de lograr ese objetivo prometiéndonos algo o con alguna excusa muy bien estudiada. Sin contrariarla, trataremos de que no cumpla su cometido. Así habrá comenzado nuestra liberación".

- 3) Entra el de afuera y durante 1' se produce un diálogo-discusión, etc.
- 4) El intérprete, quien no conoce ninguna de las dos consignas, debe tratar de interpretar que ocurre. Finalizado el minuto se entrevistará con todos y los interrogará hasta deducir por qué no se entendieron.



"Ciegos - videntes"

Objetivo: Descubrir características individuales que no se ven con los ojos.

Preparación:

- 1) Todos los jugadores con los ojos vendados. Giran sobre sí mismos para autodesorientarse. Luego buscan estar frente a otro jugador a unos 30 cm. No pueden hablar.
- 2) Cuando el coordinador ve que están formados todos los pares, les pide que se den la mano. Permanecen así tomados unos segundos y cuando creen que se han saludado lo suficiente, se despiden. Volviendo a girar y mezclándose en el grupo.
- 3) Por último el coordinador les pide a todos que se saquen las vendas de los ojos y que se junten con aquella persona a la que le dieron la mano (para lo cual deberán darle la mano a todos, hasta encontrar la correspondiente).

Primera parte

- 1) Tres ciegos (vendados) reciben caricias de otros tres (videntes, quienes se turnan para acariciar a los tres ciegos). Los ciegos revelan las características de cada uno de los acariciadores y adivinan quiénes eran (quién fue el primero, quién el segundo y quién el tercero).
- 2) Aclarar que se trata de registrar los modos de ser del otro (suave; nervioso; fuerte; positivo; frío... etc.) y no sus características físicas (tiene un anillo; mano grande y áspera; es gordo...).

Repetir la experiencia cambiando de roles.

Segunda parte

- 1) Elegir los mejores ciegos (los que adivinaron mejor las características internas de los personajes). Distribuirlos en el espacio, distantes entre sí. Son adivinos de un oráculo. Los demás van pasando por todos los adivinos y se van haciendo leer sus manos. Tratando de registrar qué características comunes nos fueron revelando tanto un ciego como otro.

A-I,16



"El mudo, el ciego y el manco"

Objetivo: Complementariedad

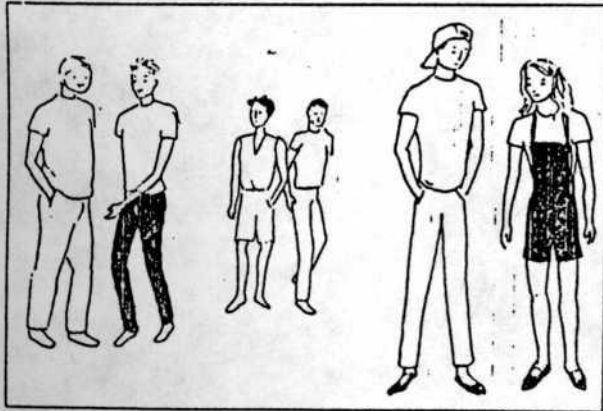
1) Se forman equipos de tres jugadores. Uno tendrá un pañuelo en los ojos (ciego);

otro tendrá un corcho en la boca (mudo) y otro tendrá los brazos atados (manco).
2) El mudo recibe una consigna oral. Debe transmitirla por señas al manco y éste una vez que la entendió se la explica al ciego, quien debe ejecutarla.

Consigna: dibujar un cuerpo humano,
dibujar una casa,
etc.

3) Cambiar de roles dentro de cada equipo. Luego de la tercer consigna cada jugador da una opinión sobre la enseñanza que le dejó este juego.

A-I,17



"Un paso adelante, un paso atrás"

Objetivo: Representar a que distancia estamos unos de otros.

- 1) Charlar durante unos minutos de cosas que puedan acercarnos a una persona y cosas que puedan alejarnos de ella. Ejemplos simples: su modo de vestirse; su modo de expresarse; me molesta que se burle; me gusta porque da pases, no es egoísta... etc.
- 2) Ponerse cada uno frente a una cierta distancia que establezcan ambos de común acuerdo.
- 3) Cada uno (turnándose) le dice al otro qué lo distancia, qué lo aleja y da un paso atrás. Luego le dice qué lo acerca y da un paso adelante.
- 4) El coordinador advierte que es importante el tamaño del paso: si el paso es grande quiere decir que algo me acerca o me aleja mucho; si el paso es pequeño quiere decir que ese asunto es un detalle menor.

5) Puede ocurrir que dos jugadores no tengan nada más que decirse y que estén a una cierta distancia. Se quedan así un momento y luego se dispersan para cotejarse con otros.

Puede ocurrir que entre dos jugadores no haya ninguna distancia. Se abrazan y se dispersan para cotejarse con otros.



"Qué es, para qué sirve"

Objetivo: Cotejar las representaciones internas. Lo que cada uno cree que es el grupo y lo que cree que es él para el grupo (querer = creer).

- 1) El coordinador nombra un objeto y los jugadores dicen espontáneamente para qué sirve. Ej: una goma (para borrar). Cuando el coordinador dice para qué sirve, los jugadores deben adivinar qué es, ej.:

Consignas	Respuestas
Para encontrar un teléfono	(una guía telefónica).
Para apoyarse	(un bastón).
Un andador	(para aprender a caminar).
Un camino	(para llegar a una meta).
Para encontrar una dirección, una ruta ..	(una guía).

- Una goma (para borrar).
- Para recuperar fuerzas (una vitamina).
- Un amigo (para compartir algo).
- Un grupo (para pertenecer).

- 2) Subdivididos en dos grupos: un grupo dice "qué es" y el otro grupo responde para qué sirve y viceversa. Luego, cambio de roles.
- 3) Uno hace un dibujo. Los demás (según lo que interpretan que es) dicen para qué sirve (gana el que más se aproxima).
- 4) Uno piensa en algo y dice para qué sirve. Todos hacen un dibujo de lo que suponen que es.
- 5) Cada uno dibuja qué es el grupo para él. Si está conforme con ello escribe en el dibujo: "logrado". Si no está conforme con lo que el grupo es para él; hace un dibujo de lo que quisiera que el grupo fuera para él y sobre ese dibujo escribe "pedido".
- 7) En otro papel dibuja lo que cree que es él para el grupo. Si está conforme escribe en ese papel: "querido". Si no está conforme puede representar lo que quisiera ser él para el grupo y entonces escribe: "ofrecido".
- 8) Comparar los pedidos con los ofrecidos; charlar sobre los pedidos insatisfechos y los ofrecidos que se desaprovechan... etc.

Nota: Si los dibujos se hacen sobre "naipes" se les pueden agregar comodines: "cumpleaños" (pedí lo que querás) y anti-comodines (aportá lo que necesitamos). Y así componer un juego.

A-II) Objetivos de apostamiento dentro de un aprendizaje asistemático

JUEGOS

- 1 - "La frase" (A-I,1)
- 2 - "Animales en peligro" (A-I,5).
- 3 - "Las olimpiadas" (A-I,6)
- 4 - "Querer es poder"
- a) "A suerte o verdad"
- b) "El candidato"
- c) "Una larga historia"
- d) "Desgracia con suerte"
- e) Idem (variación)
- f) "Querer es poder"
- 5 - "Qué ocurrirá"
- 6 - "La regla secreta"
- 7 - "La travesía"
- 8 - "Paraiso y purgatorio"
- a) "Mi muñeco en apuros"
- b) "Clave para entrar"
- c) "Segundo tiempo"

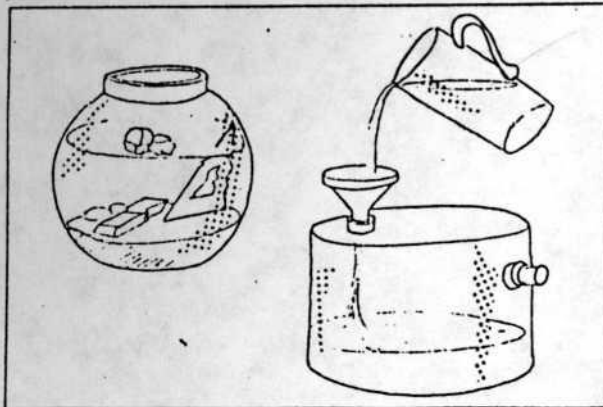
OBJETIVOS

- Memoria auditiva. Conjuntos.
- Conjunto. Cálculo. Suma, resta. Prepara: proyecto (recursos)
- Cálculo. Más, menos. Prepara "recursos humanos". (B-II y B-III).
- Previsión y adecuación. Prepara "proyecto" (B-III).
- Conjunto. Pertenencia, no-pertenencia, correspondencia. Clasificación. Cálculo, suma resta. Más, menos.
- Memoria. Concentración. Correspondencia término a término. Asociación, semejanzas y diferencias.
- Secuencias lógicas. Narración de una secuencia histórica. Memoria.
- Clasificación. Asociación. Cálculo.
- Anticipación. Previsión. Suma. Fracciones.
- Previsión-adaptación. Suma-resta. Prepara proyecto.
- Método de la ciencia experimental. Descubrimiento y aplicación de leyes físico-matemáticas. Las reglas para que algo salga bien.
- Valoración de la regla como camino al triunfo.
- Descubrir nexos relacionales entre logros satisfactorios y conductas emprendidas para alcanzarlos.
- Descubrimiento de las reglas como acuerdos para convivir más felizmente.
- Representación de sí en situaciones favorables en relación con normas de convivencia (sin responsabilidad en los hechos).
- Descubrimiento de una regla de convivencia como clave para entrar en un grupo o lugar del cual estoy marginado.
- Necesidad de respetar una norma que consensuamos grupalmente para participar y compartir una actividad con mis pares.

"Qué ocurrirá"

Objetivo: Descubrir algunas leyes físicas que rigen algunos fenómenos.
Valorar las reglas como necesarias para que algo salga bien.
Practicar el método científico de investigación experimental.

A-II,5a



Primera investigación:

- Los niños tratan de anticipar "qué ocurrirá". Estamos por introducir en una pecera, **una piedra y una maderita**.
 - ¿Por qué la piedra se hunde y la maderita flota?
 - **Primera conclusión:** la flotación tiene algo que ver con el **peso**
- Dos objetos que pesan lo mismo: **una maderita con una tuerca, una madera con una tuerquita**.
 - ¿Qué pasará?
 - ¿Cómo se explica que un objeto se hunde y el otro no si ambos pesan lo mismo? ¿En qué se diferencian?
 - **Segunda conclusión:** La flotación tiene algo que ver con el **tamaño**
- Explicar por qué flota un barco carguero y cómo podemos calcular la carga que puede llevar sin hundirse. (el problema quedará planteado, sin resolución).

A-II, 6
"La regla secreta"

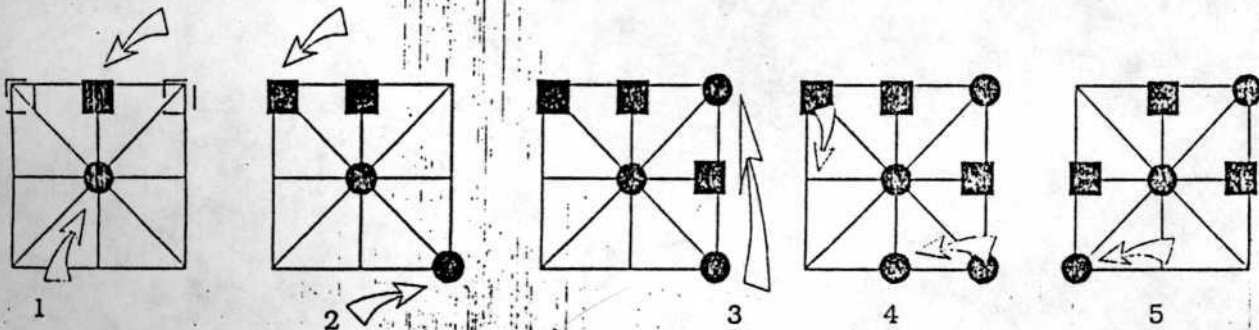
Objetivo: valorar la regla como camino al triunfo.

- 1) Jugamos un rato al TATETÍ
- 2) Existe una regla matemática. Quien la conoce puede ganar siempre al tateti (tratar de descubrirla).
- 3) Primera ayuda: "Si uno empieza el juego y se ubica en el centro no puede perder. (Experimentar. Describir la regla o fórmula).

4) Si uno empieza el juego, ocupa el centro y luego obliga al otro jugador a colocar su segunda ficha al lado de la que puso antes, no puede perder.

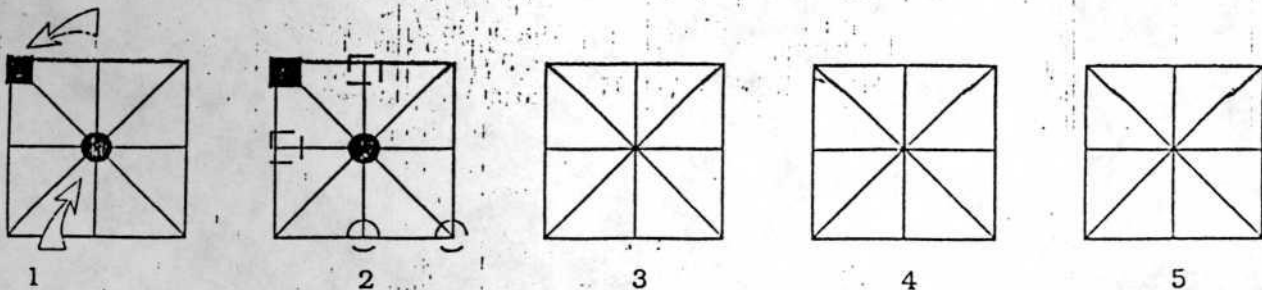
5) **Formula:** a) Empezar el juego ocupando el centro. b) Obligar al adversario a colocar su segunda ficha al lado de la que puso antes. c) Colocar nuestra tercera ficha tapando el tercer lugar de su fila. d) Mover nuestra segunda ficha hacia el casillero que corresponde para hacer tateti (como tenemos una jugada de ventaja no podemos perder).

Ejemplo:



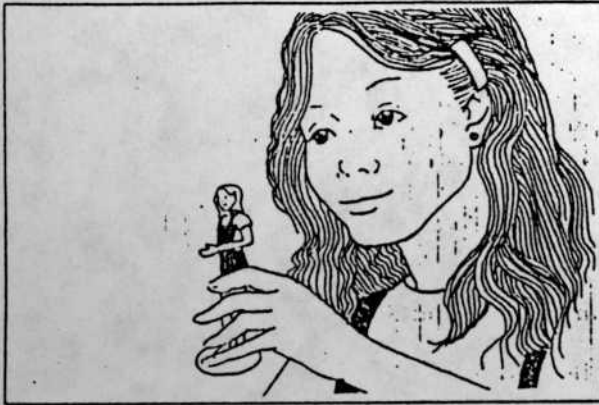
Matemáticamente es imposible que el cuadrado pueda impedirlo porque llegará después.

Actividad: Diseñar otros ejemplos de aplicación de la fórmula exitosa en tateti. Dibujando las distintas alternativas del adversario.



Reflexión: Hay juegos en los cuales conocer la regla nos asegura el triunfo.

A-II.8a



"Paraiso, infierno, purgatorio"

Objetivo: Descubrimiento de reglas para que el convivir sea más divertido.

A-II.8a "Mi muñeco en apuros"

- 1) Realizar con masa (harina, sal y agua) una escultura auto-retrato. Dejarlo endurecer al sol o cocinarlo. Luego pintarle la ropa.
- 2) Mientras se seca o cocina escribir entre todos una larga lista de acciones, con las cuales confeccionar:
 - 10 (diez) tarjetas verdes: acciones que contribuyen a la convivencia;
 - 5 (cinco) tarjetas amarillas: acciones que no contribuyen a la convivencia;
 - 5 (cinco) tarjetas rojas: acciones que perjudican o rompen la convivencia.
- 3) En esas tarjetas agregar: "cosas lindas" y "cosas feas" que les puedan pasar a cada muñeco. Ejemplos: cosas lindas (para poner en las tarjetas verdes): "Le convidan con torta de chocolate; ponen su música preferida; recibe felicitaciones; medallas; abrazos; muchos amigos vienen a buscarlo para jugar"... etc. Cosas feas (para poner en las tarjetas

amarillas): lo dejan solo; no lo dejan jugar; nadie quiere acompañarlo... etc.

Cosas feas (para poner en las tarjetas rojas): lo echan del grupo; le quitan sus juguetes; lo tratan como a un enfermo contagioso...

- 4) Construir tarjetas "clave" (servirán durante el juego para pasar de una situación fea a otra linda).
- 5) Construir un dado con 3 caras verdes; dos caras amarillas y una cara roja. Y "objetos valiosos" que simbolicen las cosas lindas (torta; radio-grabador; invitaciones... etc). Ponerlos en una caja.
- 6) Trazar un gran círculo o cuadrado en un papel o en el suelo. Dividirlo en dos mitades por medio de una soga o madera larga. Una parte será el "cielo", la otra el "infierno".
- 7) Cada jugador recibe una tarjeta clave; otras claves se mezclan entre las tarjetas rojas y amarillas.

Primera rueda: si saca...

Color	Situación anterior	Situación nueva
Verde	Tenia clave	Conserva clave y saca tarjeta verde. Entra al cielo.
Amarillo	Tenia clave	Pierde la clave (la coloca en el mazo amarillo). Entra al cielo.
Rojo	Tenia clave	Pierde la clave (la coloca en el mazo rojo). Entra al cielo.

Segunda rueda

(se corre la madera o sogá agrandando un poquito el cielo (y achicando el "infierno").

Dado color Situación Anterior Situación nueva

Verde En el cielo con clave Sigue en el cielo.
Recibe otra clave
(tiene dos)

En el cielo sin clave
Amarillo Tenía clave Pierde clave. Sigue
en el cielo.

Estaba sin clave Va al purgatorio:
es el mismo cielo
(pero no tira el
dado, a su turno
dará vuelta a una
carta amarilla)

Rojo Tenía clave Pierde la clave
Estaba sin clave Va al infierno; del
otro lado de la
línea.

Tercera Rueda y Siguietes

(Cada rueda se corre un poquito la madera o límite,
hasta que quede todo "cielo" = fin del juego)

A su turno los jugadores que están en el cielo
tiran el dado y sus muñecos van viviendo las
alternativas que la suerte les vaya deparando
(como en la segunda rueda).

Los jugadores que están en el infierno o en el
purgatorio, en lugar de tirar el dado dan vuelta
una tarjeta del mazo correspondiente, hasta ha-
llar la "clave" para entrar en el cielo (antes que el
infierno desaparezca y queden fuera de juego).

Posiciones:

Primero: los que quedaron en el cielo con
claves a favor.

Segundos: los que quedaron en el cielo sin
claves.

Terceros: los que quedaron en el purgatorio.

Cuartos: los que quedaron fuera de juego.

B) Juegos didácticos de aprestamiento - apropiación

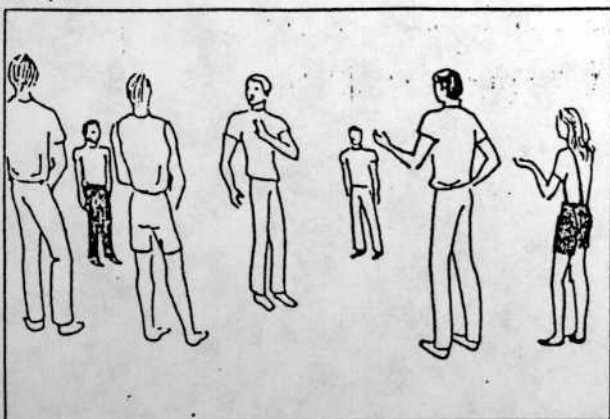
B- Juegos Didácticos de Aprestamiento y Apropiación

B-1: De construcción de la imagen corporal (cuerpo-espacio-tiempo) y de la imagen de sí (identidad)

JUEGOS

1- "El globo"	Cuerpo. Percepción global.
2- "El muñeco pinchado"	Cuerpo: reconocimiento segmentado.
3- "Los borrachos"	Cuerpo: reconstrucción de la globalidad. Dominio del mov. global (blando).
4- "La ciudad dormida"	Cuerpo: segmentación-globalidad.
5- "El muñeco de arcilla"	Cuerpo: autopercepción, autodomínio del tono muscular: duro-blando. Figura humana.
6- "El internauta"	Cuerpo: figura humana.
7- "Los extraterrestres"	Cuerpo: dominio del movimiento global.
a- "El entrenamiento" (mimesis)	
b- "La exploración de la tierra"	
8- "De qué está lleno"	Espacio: percepción global.
9- "Quién es, dónde está"	Espacio: segmentación.
10- "La casa"	Cuerpo-espacio gráfico.
11- "a": "Esferas mágicas"	
"b": "La consigna secreta"	Cuerpo-espacio: ubicación posicionamiento espacial.
12- "El sembrador"	Cuerpo-espacio: lateralidad.
13- "El barco"	Cuerpo-espacio topográfico.
14- "Los encapuchados"	Espacio: afianzamiento de la ubicación espacial.
15- "Las hermanas"	Tiempo: duración (tardar más o menos en hacer lo mismo).
16- "Los apostadores"	Tiempo: duración en relación con la velocidad y con la distancia.
17- "La espera"	Tiempo: duración en relación con el interés.
18- "Actividades rítmicas"	Tiempo: ritmo.
19- "Historias e historietas"	Tiempo: sucesión (antes, durante, después).
20- "El muñeco memorioso"	Cuerpo-espacio, tiempo.
21- "Quién soy, cómo soy"	Imagen de sí.
22- "El álbum de imágenes"	(B-III, 1). Imagen de sí.

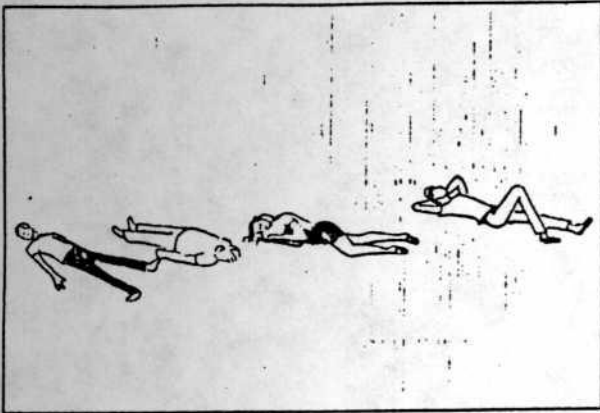
B-I, 1



"El Globo"

Objetivo: cuerpo: percepción global de sí

Consignas	Acciones	Objetivo
1) Somos un globo que se desinfla.	Inflarse y desinflarse globalmente.	Percepción global de sí.
2) Se infla. (nos inflamamos) totalmente, hasta los últimos rincones.		
3) Nos desinflamamos idem.		Idem.
4) El que quiere propone una manera distinta de inflarse y desinflarse. Los demás lo imitamos.		Idem.
5) Variantes: proponer las que no aparecieron espontáneamente. Ejemplos: - "Hacerlo rápidamente". - "Hacerlo lentamente".		Autodominio global.
6) Primero inflarse lento, luego desinflarse rápido. Volver a inflarse rápido y desinflarse lento.	Hacerlo durante más tiempo (tardando más o menos). Escuchar una secuencia y reproducirla en el orden indicado.	Duración. Idem Sucesión (antes-después).
7) Inflarse de a poco escuchando el ritmo de un inflador manual (hacer el ruido).	Inflarse y desinflarse según un ritmo.	Ritmo.
8) Desinflarse un poquito cada		



"La ciudad dormida"

Objetivo: Cuerpo: segmentación-globalidad

Consignas

- 1) Estamos completamente dormidos. Hace siglos que dormimos. Somos los habitantes de una ciudad dormida.

Acciones

Distenderse. Relajarse acostados.

Objetivos

Relajación.
Concentración.

Por las noches, los ruidos de los tambores de las fiestas de los pueblos vecinos. Al salir el sol se desvanecen.

- 2) Una noche, ante el sonido de una batucada (ruido) una mano se despertó y comprobó que sabía y que le gustaba bailar. Bailó toda la noche hasta que el sol se llevó el sonido de los tambores.
- 3) A la noche siguiente volvió a despertarse y mientras bailaba se despertó su brazo. Bailando fueron a despertar al otro brazo y a su mano. Bailaron hasta que el sol se llevó el sonido...
- 4) Otra noche se despertó un pie y su pierna... (idem), la otra pierna (idem)...

Movilizar cada parte nombrada hasta movilizar todo el cuerpo.

Reconocimiento segmentado.

5) Pero a la noche se despertó la cabeza que era el rey de la ciudad. Enseguida se dio cuenta de que sabía y que le gustaba mucho bailar... Pero no le agradaba hacerlo en esa posición.

El cuello recibió la orden de erguirse lo más posible.

6) No contenta con esto, la cabeza -sin dejar de bailar- ordenó a la columna que se enderezara y el tronco se puso a bailar.

7) Con el movimiento se despertaron los hombros, los brazos y las manos. Y dado que estaban casi todos bailando, decidieron despertar a las piernas. Las piernas no

se hicieron rogar de modo que la ciudad se puso toda de pie y bailó al ritmo de los tambores.

8) Como no podía ser de otro modo, con tanto ruido y alboroto... se despertaron las caderas (subir el volumen de tambores y después bajar).

Recomposición de la globalidad por integración de movimientos segmentados.

9) ¿Conocen la historia de los muñecos pinchados que se emborracharon y se quedaron dormidos?

Entre todos inventar, narrar, escribir o teatralizar una historia con acciones, personajes y lugares.

Conexión casual de episodios componiendo una historia.

B-I.6



"El internauta"

Objetivo: Cuerpo: figura humana.

- 1) Estamos en el piso. Acostados. Nos relajamos (nos aflojamos; nos desanudamos; nos desinflamos; nos derretimos; nos ablandamos... etc.)
 - 2) Nos hacemos chiquititos y nos subimos a una pequeña nave espacial. Con la que hacemos piruetas en el espacio nos metemos en los huecos; escalamos las cimas...
 - 3) Nos vamos a meter con nuestra nave adentro de nosotros mismos. Vamos a viajar por adentro de nosotros. Empezamos por recorrer nuestra cabeza. Nos metemos y damos vueltas recorriendo nuestro cerebro... Entramos y salimos de cada oreja; ojo; nariz; boca...
 - 4) Cuando cada uno haya terminado de recorrer su cabeza se va hacia el cuello y desde allí hacia todas las demás partes y partecitas de sí mismo.
-
- 5) Finalmente salimos.
Bajamos de la nave y volvemos a entrar en nosotros. Nos hacemos grandes. Ocupamos todo el espacio interno. Se despierta la cabeza; el cuello; hombros y brazos; tronco; caderas; piernas.
Nos despertamos completamente y nos desperezamos con bostezos y movimientos de remolonear en la cama.
 - 6) Con un marcador de punta fina, reproducimos gráficamente el recorrido de la nave.

Relajación de la globalidad.

Evocación anamnesis, construcción y abordaje de un espacio interior.

Representación gráfica del recorrido interior (imagen).

B-I, 19



Actividades rítmicas

Objetivo: tiempo: ritmo.

1) Construimos entre todos una máquina de...

- Cada jugador es una pieza que encaja o se conecta con otra.
- La máquina marcha al ritmo que le impone el coordinador a:
- Acelerar, desacelerar (conservando todas las piezas un mismo ritmo).

- Dos máquinas (equipos) dirigidos por sus "dueños" compiten a quién puede ir más rápido y quién más lento (conservando un ritmo grupal).

2) Somos una locomotora. Sentados unos detrás de otros marcamos el ritmo de la marcha con brazos y sonido (más lento en las subidas, más rápido en el descenso, pero conservando un ritmo -acuerdo- grupal).

3) Remamos todos al ritmo de una canción.

4) Llegamos a una tribu. Para que no nos descubran bailamos al ritmo de sus tambores imitando también sus movimientos.

5) Escuchamos una música. Marcamos el ritmo. Lo remarcamos con palmas, con pies. Bailamos al ritmo.

6) Con ese mismo ritmo hacemos una coreografía; cavamos, sembramos, cortamos el arroz, recogemos, nos vamos con las bolsas cargadas (danza ritual japonesa).

7) Planeamos una escena en la que varios personajes están involucrados y la representamos como si fuera un audiovisual (cuadrado por cuadrado) rítmico y sonoro (tanto los movimientos como las palabras van saliendo "cortadas" -silabas-).

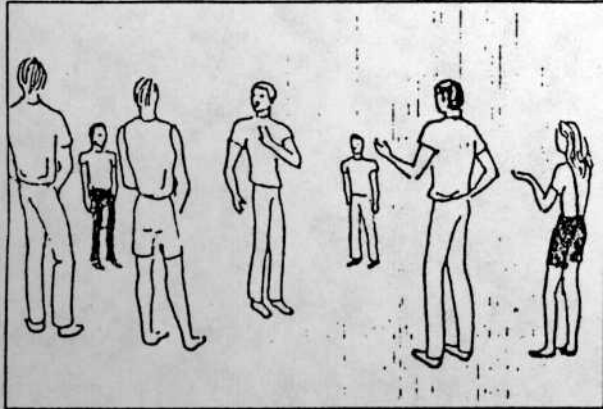
B-II: Juegos de Aprestamiento a la Lecto-escritura y a las Matemáticas

JUEGOS

1: "La frase" (A-I,1)	Memoria auditiva
2: "El candidato" (A-II,4,b)	Memoria visual
3: "Si fuera, qué sería" (A-I,10.b)	Asociar varios elementos (características, predicados) pertenecientes a un todo (sujeto)
4: "Una larga historia" (A-II,4,c)	Memoria auditiva y visual. Narración de una secuencia histórica.
5: "El muñeco memorioso" (B-I,20)	Narración de una secuencia ordenada de hechos (historia)
6: "Historias e historietas" (B-I,19)	Narración de una secuencia histórica
7: "El garabato, 1"	Representación gráfica de un recorrido en el espacio topográfico
8: "El aeroplano"	Reproducción gráfica de un recorrido en el aire
9: "La mariposa"	Representación gráfica de un movimiento sonorizado
10: "El ascensor preso"	Necesidad de un acuerdo (orden gramatical)
11: "El ascensor loco"	Idem
12: "Ascensor libre"	Representación gráfica del movimiento expresivo
13: "La clave sonora"	Representación gráfica de la duración de un sonido
14: "Misión imposible"	Reforzamiento de la relación "fonema-grafema"
15: "Las tribus"	Construcción de un código con el que se puede leer y escribir
16: "Quién soy, 1ª parte" (A-I,2)	Reconocer el propio nombre
17: "El tesoro escondido"	Reconocimiento de la relación específica entre un fonema (lenguaje hablado) y un grafema (letras, palabras, frases)
18: "Adivinar la historia"	Análisis. Inducción. Deducción. Intuición
19: "Jugando con el lenguaje"	Texto expresivo e informalivo
a. Cambiar la historia	Imaginación - Re-creación
b. El diccionario	Imaginación - Precisión
c. Componer una historia	Imaginación - Creación.
20: "Perros, lobos y cazadores"	Conjunto. Pertenencia. Cantidad: más - menos. Espacio gráfico. Tiempo: secuencia (antes - después), duración.
21: "Iguales, semejantes y convivientes"	Conjunto: pertenencia - no-pertenencia
22: "Los espías"	Pertenencia - no-pertenencia
23: "El candidato" (A-II,4, a y b)	Correspondencia término a término entre conjuntos
24: "Los extraterrestres" (B-I,7)	Pertenencia - no-pertenencia. Clasificación. Todo-parte
25: "Quién es, dónde está" (B-I,9)	Conjunto, pertenencia
26: "La red"	Cantidad: más, menos, el doble, la mitad.
27: "El museo de cera"	Cantidad: más, menos
28: "Los indios querandíes"	Conservación de la cantidad
29: "Protones y neutrones"	Cantidad: suma, resta. Reversibilidad.
30: "Ovejas, lobos y pastores"	Conjuntos. Cantidad. Suma, resta, clasificación. Línea cerrada y línea abierta.
31: "Mis semejantes" (A-I,4)	Suma, resta.
32: "Animales en peligro" (A-I,5)	Suma, resta.
33: "Las olimpiadas" (A-I,6)	Cálculo: más, menos. Suma.
34: "Desgracia con suerte, variación" (A-II,4,e)	Suma. Fracciones.
35: "Querer es poder" (A-II,4,f)	Suma, resta.
36: "Exploradores, guerreros, conquistadores"	Multiplicación, División.
37: "8 problemas 8"	Suma, resta, multiplicación, división.
38: "Cómo será la figura"	Construcción de figuras geométricas.

OBJETIVOS

B-II, 11



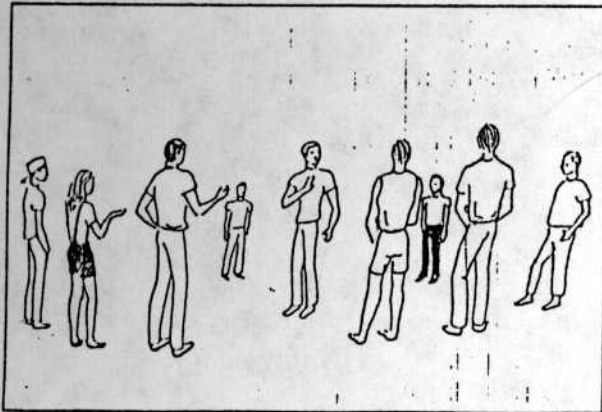
"El ascensor loco" (garabato 5)

- 1) Había un ascensor que subía, bajaba y cuando estaba arriba podía también girar (ver ascensor loco).
- 2) En su afán de ser muy servicial el ascensor loco se propuso acompañar a los pasajeros hasta adentro de sus departamentos. Un día en el cual todos los habitantes del edificio se habían ido de vacaciones, se propuso avanzar, retroceder, ir hacia un costado y hacia otro.

Pero sólo logró avanzar, provocando un túnel con gran decisión ¿Cómo es el ruido de avanzar? (concertar entre todos).

- 3) Entre todos concertamos como representaremos gráficamente el movimiento sonoro de avanzar.
- 4) ¿Cómo se las arreglará para llevar a cada pasajero a su departamento, si sólo puede avanzar? -siendo que hay puertas hacia todas las direcciones-.
Tendrá que girar arriba pero sólo lo necesario para posicionarse, luego bajar ya orientado hacia la puerta y encarar de frente.
Para posicionarse tal vez tenga que hacer solo medio giro, un cuarto de giro, o tres cuartos de giro (ya que sólo gira hacia un lado).
¿Cómo representaremos gráficamente estos giros, medios giros, cuartos de giro...? (deducirlo del "giro completo").
- 5) Un grupo escribe un "programa" para que el otro grupo lo represente (con movimientos y sonidos). Antes de intercambiarse los programas, cada grupo ensaya (para ver si está bien "escrito").

B-II, 29



"Protones y neutrones"

Objetivo: Suma, resta.

Prepara: multiplicación y división.

- 1) Ambos equipos comenzarán a hacer de nuevo toda la cadena (ida y vuelta); gana el equipo que explote primero.

- 1) El grupo se divide en "protones y neutrones" (la misma cantidad de cada clase: ej.: 16 y 16 para 32 jugadores).
- 2) Formar dos equipos con igual cantidad de protones y neutrones.
- 3) Cada protón se junta con un neutrón formando un átomo indivisible.
- 4) Dos átomos forman una molécula (grupos de cuatro).
- 5) Dos moléculas forman una célula (grupos de ocho).
- 6) Dos células forman un animal (todo el equipo = 16 jugadores).
- 7) Cada animal se divide en dos células iguales.
- 8) Cada célula se divide en dos moléculas iguales.
- 9) Cada molécula se divide en dos átomos iguales.
- 10) Explotan los átomos...

- 12) Repechaje o desempate: gana el equipo que primero logre representar gráficamente todo el proceso (dibujándolo o con papelitos recortados).

B-II,30b



B-II, 30b "Cada lobo en su cueva"

1) Cada equipo elige un pastor, dos lobos, tres árboles y un conjunto de ovejas, y cuatro palos-alambres (corral).

A un equipo le corresponderá la zona Norte y Oeste. Al otro el Sur y el Este.

2) Las ovejas del Sur (con un trapo negro en sus espaldas) deberán salir de su corral, ir hacia el Este, pasar cerca del corral del Norte, luego cerca de la cueva del Oeste y finalmente meterse en su corral. Bordeando de este modo el bosque (no pueden cruzar por el centro del bosque).

Mientras tanto los lobos de la cueva del Oeste (del equipo contrario) tratarán de sacarles el trapito negro de sus espaldas. Deberán hacerlo con la boca y llevarlo con la boca hasta su cueva.

3) Luego les toca el turno a las ovejas del Norte, las cuales rodearán el bosque en el sentido inverso (E-S-O-N-) mientras los lobos de la

cueva del Este tratarán de "comerlas" (sacarles el trapito blanco que llevan en su lomo).

4) Mientras tanto los "árboles" fiscalizarán el cumplimiento de las reglas. Si un árbol descubre alguna falta (Ej.: un lobo toma el trapo con la mano, una oveja se pone otro trapo...) hace sonar su silbato. Cuando un árbol hace sonar su silbato todos deben detenerse donde están (si se mueven pierden, quedan descalificados). Hasta que el coordinador verifica la falta y hace proseguir el juego.

A todo esto los pastores abrieron el corral y vuelven a cerrarlo cuando entran las ovejas, para que el lobo no se introduzca en el corral. Los lobos no pueden traspasar esa frontera cuando está cerrada.

5) Finalmente parten **al mismo tiempo** ambos grupos de ovejas siguiendo los rumbos indicados. Las acompañan sus pastores. Las ovejas que van muriendo se transforman en árboles.

Una vez que cada manada de ovejas regresó a su corral, los pastores cierran las puertas.

6) Puntaje:

cada oveja que hizo el circuito: 10 puntos
cada oveja capturada: 10 puntos (para el lobo)

cada infracción detectada y correctamente sancionada: 10 puntos (para el árbol que la detectó)

cada jugador eliminado: 5 puntos menos;

cada jugador que terminó el juego: 5 puntos.

B-II,37



"8 problemas 8"

Objetivo: suma, resta, multiplicación, división

- 1) 32 jugadores (si hay) avanzan siguiendo el recorrido de los guerreros exploradores (B-II,36)

Cada uno va completando su informe numérico en las tablas a medida que avanzan, informan el número de islas o total de islas abordadas (1,2,4,8,16,32) y el número de indios que van quedando en cada isla luego de cada movimiento (32,16,8,4,2,1) - idem al regresar.

- 2) Reunidos en dos equipos, cada equipo coteja las tablas de cada jugador para asegurarse de que estén bien. Serán vitales para resolver los 8 enigmas que plantea este juego.

Todo lo que necesiten para resolverlos está escrito en las tablas.

- 3) A cada equipo (o a cada jugador) se le provee de un "mapa" de los archipiélagos, con los colores ya indicados (B-II,36). Y asimismo poseerán 64 figuritas que representarán indios (se pueden construir entre todos, dibujar y recortar).

Para resolver un enigma la tribu puede apelar a las tablas, puede colocar figuritas en el mapa, o incluso arriesgar una respuesta.

Cuando considere que ha resuelto un enigma lo festejan gritando como indios. Y luego sigue con el siguiente, mientras el coordinador lo corrige. Si el enigma está mal resuelto el coordinador se lo devuelve.

Gana el equipo que primero resuelve bien todos los enigmas.

Los 8 enigmas del gran cacique igualito

- a) ¿Cuántos guerreros necesito para poblar 8 islas con un guerrero en cada una? (ocho).

TABLA DE INFORMES - IDA					
		CANTIDAD DE ISLAS CONQUISTADAS	CANTIDAD DE INDIOS EN CADA ISLA	TOTAL DE INDIOS	
1	=	1	=	x	=
1x2	=	1+1	=	x	=
2x2	=	2+2	=	x	=
4x2	=	4+4	=	x	=
8x2	=	8+8	=	x	=
16x2	=	16+16	=	x	=
32x2	=	32+32	=	x	=
64x2	=	64+64	=	x	=

- b) ¿Cuántos conquistadores necesito para poblar 4 islas con dos conquistadores en cada una? (ocho).
- c) ¿Cuántos exploradores necesito para poblar dos islas con 4 exploradores en cada una? (ocho).
- d) Si los indios "Igualitos" eran a la vez exploradores, guerreros y conquistadores, ¿cuántos indios fueron necesarios para

TABLA DE INFORMES - REGRESO				
		CANTIDAD DE ISLAS OCUPADAS	CANTIDAD DE INDIOS EN CADA ISLA	TOTAL DE INDIOS
16/1	=	x	=	
16/2	=	x	=	
16/4 = 8/2	=	x	=	
16/8 = 4/2	=	x	=	
16/16 = 2/2	=	x	=	

realizar las tres misiones anteriores, las cuales fueron realizadas una después de la otra por la misma tribu? (ocho).
 c) Si envío 8 indios a dos islas, ¿cuántos

deberé enviar a cada una de ellas para que las dos islas tengan la misma población? (cuatro).

- f) Si en cambio quiero ocupar 4 islas que tengan la misma población, ¿a cuántos debo enviar a cada una? (dos).
- g) Si quiero reforzar la dotación de indios enviando 8 indios más, ¿cuántos se agregarán en cada isla? (dos).
- h) Si quisiera poblar 8 islas con el total de indios que ya envié al archipiélago, ¿cuántos indios deberé poner en cada isla? (dos).
- 4) Ahora cada equipo plantea un enigma al otro equipo (un enigma que ellos sí sepan responder).

ENIGMA	RES-PUESTA
8x1 =	
4x2 =	
2x4 =	
8/2 =	
8/4 =	

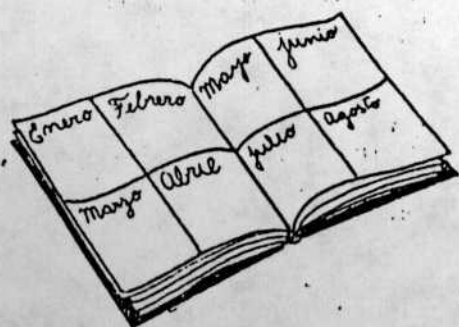
B-III: ESTRATEGIAS DE INSERCIÓN SOCIO-CULTURAL. Juegos de proyecto

JUEGO

- 1- "El album de imágenes"
- 2- "La travesía"
- 3- "Las olimpiadas"
- 4- "Querer es poder"
- 5- "Qué podemos hacer"
- 6- "El proyecto"
- 7- "Evaluamos la empresa"
- 8- "Cómo soy, qué quiero hacer"
- 9- "Del otro lado"

OBJETIVOS

- Imagen de sí. Identidad.
- Discriminación de acciones conducentes y no conducentes a un objetivo.
- Registrar-discriminar; recursos humanos.
- Previsión.
- Aprovechamiento de los recursos.
- Saber estructurar y evaluar un proyecto.
- Técnicas de organización de una empresa de producción y de comercialización.
- Identidad vocacional.
- Pertenencia a una ciudad.



- El educador acompañante será una especie de mamá que insiste para que su hijo coma, pero sin "empacharlo", Habrá días en los que el niño no tendrá voluntad ni constancia. Habrá temas que preferirá no recordar...
- También puede ayudarlo sacándole fotos en momentos importantes: tanto a él como a sus objetos, a las copas, trofeos, meda-

B-III,1: "El Album de imágenes"

Objetivo: Imágen de sí. Identidad.

1) Banco de datos

En una caja grande el niño va acumulando todo tipo de imágenes de sí mismo:

- a) Dibujos que puede hacer de hechos que le ocurrieron, lugares, personas, representaciones de sí mismo.
- b) Frases que escuchó, frases que dijo, frases (cortas) en las que logre producir una "imagen" de algo que le pasó alguna vez y que sea importante para él.
- c) Fotos que tenga de sí, fotos de seres importantes, fotos y dibujos que encuentre en revistas y que le representen recuerdos propios.
- d) Objetos varios que le interese coleccionar, hechos por él, encontrados, recibidos... etc.

(En esta colección puede ser ayudado por el educador quien puede además anotarle cosas que dice o que le cuente, preguntarle, ayudarlo a recordar. Se supone que esta actividad se viene haciendo desde que el niño tenga una mínima infraestructura personal que le permite conservar la caja a buen resguardo).

2) Album-diario

Subdividir las hojas de una carpeta o cuaderno grande en varios cuadrados o rectángulos. Cada sub-espacio representa una semana (cuatro por mes) o bien un mes (doce por año). En dichos cuadrados irá pegando las imágenes como si fueran fotogramas de una película (de su vida).

El educador:

- Debe ayudarlo mucho en esta tarea. Asisténdolo en la ubicación (temporo-espacial) de cada figura o frase, para que se corresponda lo más posible con la fecha exacta que está "retratando".

llas que vaya ganando... facilitándole la construcción de su historia presente.

3) La memoria

Cada tanto, el niño podrá narrar partes cada vez más largas y completas de su vida, hilando las imágenes del álbum: como instantes y acciones de un mismo personaje. Elaborar un yo permanente y sentirse sujeto, individuo.

B-III,3: "La travesía"

(Cfr. A - II, 23)

Objetivo: Discriminar acciones conducentes y no conducentes a un objetivo.

- 1) Escribir una lista de las principales acciones y actividades que los jugadores realizan diariamente.
- 2) Proponerse entre todos una meta: algo que deseen realizar o ser alguna vez (algo concreto).
- 3) Elaborar asimismo una lista de circunstancias (posibles) que puedan acercar o alejar a un sujeto de esa meta sin que medie su voluntad ni su responsabilidad.
- 5) Engrosar las listas del punto 3 con las acciones cotidianas, según corresponda (conducentes; no-conducentes).

- 6) Sobre el esquema de la Oca construir el juego:
 - a) camino con baldosas numeradas;
 - b) dados: indican cuantos casilleros avanza
 - c) tarjetas: se extraen al caer en un casillero de color: indican acción y fortuna.

Color 1 (mala)

1-a: acción no conducente: detiene al jugador; pierde una vuelta.

1-b: desvía o retrocede: retrocede equis casilleros y pierde una vuelta.

Color 2 (buena).

b-1: acción conducente: hace avanzar;

b-2: muy conducente: rehabilita, conmuta penas, obtiene créditos.

Color 3 (comodines: circunstancias felices o desgraciadas)

B-III,5: "Qué podemos hacer"

Objetivo: Aprovechamiento de los recursos.

1) Las propuestas

- Abrir una lista de propuestas de actividades placenteras (que demanden cierta organización), Ejemplos: organizar una fiesta, un campamento, construir una cancha de fútbol, una sala de juegos, realizar una obra de teatro (...etc.).
- Se pueden anotar todas las ideas que surjan. Discutirlas pero no descartar ninguna por loca que parezca.
- Dejar la lista "abierta" para anotar ideas que vayan surgiendo más adelante.

2) Fichero de recursos

- Comenzar a registrar todos los recursos con que se cuenta, siguiendo el mismo sistema.
- Luego diferenciar y clasificar los recursos encontrados, discriminando:

Recursos internos

¿Qué tiene ya la institución?: talentos individuales, espacios, experiencias (...).

Recursos externos

Contactos posibles con otras instituciones del barrio, espacios abiertos, objetos. Contactos con otras instituciones de la ciudad, del país, del mundo.

- (El fichero de recursos queda abierto para agregar los recursos que se vayan descubriendo a partir de las siguientes actividades).

3) Para qué puede servir

- Buscar un objeto que no sirva para nada. Hacer un concurso de objetos inútiles hasta hallar el más inútil y despreciado.
- En rueda cada uno imagina un posible uso de ese objeto, una utilidad, considerando qué es; en qué podría transformarse; de qué otra cosa podría ser parte... etc.

- Valorar que -además- sirvió para hacernos pensar, para jugar a imaginar.

4) Orden de registro

- Comenzar a explorar y registrar todos los objetos, lugares, recovecos... viéndolos como posibles recursos materiales.
- Hacer lo mismo con las personas: talentos, habilidades, conocimientos, miedos, experiencias... , todo puede ser un recurso humano.
- Una vez investigados y anotados en el fichero los recursos internos, hacer lo mis-

mo con los recursos externos: lugares, objetos, personas, instituciones del barrio, de la ciudad...

Anotar en el fichero los donantes, voluntarios, auspiciantes... y demás recursos externos descubiertos.

5) Cierre de lista

- Engrosar la lista de acciones placenteras posibles, agregando proyectos que puedan hacerse para aprovechar los nuevos recursos descubiertos.

B-III,6: "El proyecto"

Objetivo: Saber estructurar un proyecto y evaluarlo.

1) Elección del proyecto

- Entre los más deseados por la mayoría, considerar aquel cuya organización no demande demasiado tiempo. Descartar para más adelante los demás.
- Definir el proyecto:
 - ¿Cómo se lo imagina cada uno? (cotejar los "sueños" de cada uno con los de los demás).
 - ¿Cuál es el deseo? ¿A qué se considerará "logro" (mínimo y óptimo)?
 - ¿Qué recursos demanda? ¿Con cuáles se cuenta?
 - **Pre-requisitos** (marco dentro del cual resultará satisfactorio)
 - ¿Cuánto tiempo podemos invertir?
 - ¿Dentro de qué límites de esfuerzo tiene sentido intentarlo?
 - ¿Qué cantidad de gente realmente puede colaborar. ¿Hasta dónde y a qué se compromete cada uno?

2) Estructuración del proyecto

- **Funciones:** definir los grandes pasos o etapas de realización. Que se deberá lograr antes, y qué después, y finalmente qué.
- **Tareas:** Definir las tareas concretas que demanda cada etapa. Las fechas tentativas en las que se verificará su cumplimiento.
- **Roles:** Distribuir las tareas entre la gente disponible. Contratos o compromisos personales.
- **Supervisión y evaluación:**
 - ¿Cómo se hará el seguimiento y atención de dificultades puntuales que vaya teniendo cada uno?
 - ¿Cuándo serán las reuniones de evaluación de cada tarea y de cada etapa? ¿Cuál será el mecanismo para replantear el proyecto o la modificación de su implementación?
 - ¿En qué consistirá la evaluación final, cómo se capitalizarán los aciertos y errores?