



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**“LA IMPORTANCIA DE LA AFECTIVIDAD EN LA
INTERACCIÓN ENTRE PARES EN EL AULA
UNIVERSITARIA”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

Licenciado en Pedagogía

PRESENTA:

JESSICA CERVANTES RAMÍREZ

ASESORA DE TESIS:

MTRA. MA. GUADALUPE CARRANZA PEÑA

MÉXICO, D.F. 2010

AGRADECIMIENTOS:

*A Dios por el regalo maravilloso de la vida,
por llenarme día a día de sueños cumplidos,
por estar a mi lado a cada paso que doy,
por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente
y poner en mi camino a todas esas personas
que han sido soporte y compañía en mi vida.*

*A mi familia, por ser el motor que impulsa el logro de mis sueños,
por todo su apoyo, por aguantar mis malos ratos
y compartir conmigo esta aventura,
sin ustedes no hubiese sido posible;
a veces a la distancia, pero siempre unidos,
por enseñarme a ser una guerrera.
Los amo.*

*Mami: por llenar mi vida de amor y ayudarme
a comprender que esa es la fuerza que todo lo puede.*

*Papi: por enseñarme que nunca, nunca,
nunca hay que darse por vencido.*

*A mis hermanos:: Paola, Nathaly, Ana, Jorge y Jazmín.
Por tantos momentos de felicidad, por ser mis compañeros,
mi ejemplo de lucha, mi motivación, mis cómplices de travesuras
y por hacerme reír tanto.*

*A mi asesora: Maestra Lupita.
Por todo su apoyo para ver culminado este proyecto,
por permitirme aprender tanto a su lado,
por ser mi maestra, tutora, pero sobre todo amiga.
Gracias infinitas por ayudarme a hacer que muchas cosas sucedieran.*

*A la Comisión de Superación Académica:
Por constituir mi Zona de Desarrollo Próximo Profesional.
Maestros Lupita, Vicky, Luis, César y Armando
gracias por sus enseñanzas, viajes compartidos
y gratos momentos que atesoraré por siempre.*

*A mis amigos:
Por su compañía y palabras de aliento para concluir este proceso,
por entender mis ausencias y hacer de mi existencia
algo maravilloso.*

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo I. El contexto escolar y el lenguaje.....	4
1.1 El paradigma ecológico en el aula.....	4
1.2 El lenguaje como instrumento del pensamiento.....	8
1.3 El aula universitaria como entorno interactivo.....	15
1.4 El lenguaje como instrumento para pensar juntos.....	20
Capítulo II. Los procesos de interacción entre pares.....	24
2.1 Antecedentes y definición.....	24
2.2 La interacción entre pares desde el constructivismo.....	25
2.3 Mecanismos interpsicológicos de la interacción entre pares.....	31
2.3.1 Conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes.....	31
2.3.2 La regulación mutua a través del lenguaje.....	33
2.3.3 Apoyo a la atribución de sentido al aprendizaje.....	37
2.4 Factores moduladores de la interacción.....	38
2.4.1 Características del grupo y sus participantes.....	38
2.4.2 Características de la tarea/contenido.....	40
2.4.3 El papel del profesor en la interacción entre pares.....	41
Capítulo III. El aprendizaje cooperativo.....	45
3.1 Diferentes objetivos, distintos aprendizajes: la estructura individualista, competitiva y cooperativa.....	45
3.2 El aprendizaje cooperativo: definición y características.....	50
3.3 Grupos de aprendizaje cooperativos.....	59
3.3.1 Grupos formales de aprendizaje cooperativo.....	59
3.3.2 Grupos informales de aprendizaje cooperativo	60
3.3.3 Grupos de base cooperativos.....	62
Capítulo IV. La afectividad como factor de la interacción.....	64
4.1 La dimensión emocional y afectiva como factor en el aprendizaje escolar.....	64
4.2 Las representaciones en los procesos de la dimensión afectiva...68	
4.3 El autoconcepto y el autoestima como representaciones.....	70

4.4 Las relaciones interpersonales y la relación cognición-afectividad...	74
4.5 Vinculación de aspectos afectivos y motivación escolar.....	78
Capítulo V. Una aproximación a la afectividad y su influencia en el aprendizaje escolar.....	85
5.1 Estrategia metodológica.....	85
5.2 Diseño del instrumento.....	86
5.3 Condiciones de aplicación.....	89
5.4 Análisis de resultados.....	91
Conclusiones.....	112
Bibliografía.....	115
Anexos	

INTRODUCCIÓN

Desde los postulados educativos actuales, es imposible negar que la institución escolar posee una función socializadora, ya que dentro de ésta se establecen interacciones entre maestro-alumnos y entre iguales (alumnos-alumnos), interacciones que pueden llegar a favorecer o dificultar el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en el aula.

Justamente, a partir del enfoque constructivista, se empieza a considerar la importancia de la interacción que se da entre alumnos, pues éstos pueden ejercer una influencia educativa positiva en sus demás compañeros, desempeñando un papel de mediador; evidenciando así que el aprendizaje puede favorecerse más cuando se trabaja cooperativamente, debido a la comunicación horizontal y los significados de mayor compatibilidad entre pares. En este sentido, es importante reconocer cómo se lleva a cabo esta interacción, pero sobre todo identificar los procesos que se llevan a cabo y la influencia de éstos en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

Bajo estas consideraciones, es preciso señalar que existen diferentes factores que modulan dicha interacción, entre éstos se encuentran la dimensión emocional y afectiva (motivación, autoestima y autoconcepto académico, así como las expectativas y representaciones de los otros) que permiten construir significados sobre los contenidos de la enseñanza y a su vez atribuirle sentido, y que en muchas ocasiones es relegada a un segundo plano.

La excesiva importancia que se concede a la cognición y el hecho de que se le aísle de la afectividad plantean a nuestra sociedad la amenaza de que las instituciones educativas formen individuos indiferentes, desligados de todo aquello que tenga finalidad humanitaria. Es muy cierto que una sociedad no puede desenvolverse sin categorías de conocimiento cognoscitivo en constante evolución, pero es también importante considerar la dimensión afectiva, ya que ésta puede impulsar la acción o actuación de los alumnos.

En el presente trabajo se retoman estos aspectos a lo largo de cinco capítulos. En el primer capítulo “El contexto escolar y el lenguaje” se establecen las características del aula universitaria como un entorno comunicativo en el que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje conformado por un conjunto de elementos que se relacionan e interactúan entre sí, este enfoque se sustenta en el paradigma ecológico, en cuyos principios se acentúan los procesos culturales, sociales e interpersonales, el papel activo y constructivo de los alumnos y la relevancia de las interacciones entre los actores educativos en entornos educativos e instruccionales concretos; visto de este modo, se privilegia al lenguaje, como herramienta esencial para mediar estas características, como instrumento de comunicación entre los diversos actores educativos, pero más aún, como una herramienta que permite compartir conocimientos y co-construir significados.

En el segundo capítulo “Los procesos de interacción entre pares” se consideran los aportes que ponen de relieve la importancia de considerar la interacción entre alumnos como la oportunidad que los estudiantes tienen de incidir en aspectos como la adquisición de competencias y destrezas, que favorecen el aprendizaje escolar al actuar como mediadores del conocimiento y que difícilmente se desarrollan cuando los estudiantes trabajan únicamente en interacción con el maestro; a lo largo de este capítulo se describen las características y potencialidades de la interacción entre pares, así como los mecanismos que influyen en las mismas y los factores que la regulan.

El tercer capítulo “El aprendizaje cooperativo” retoma los planteamientos referentes a la interacción entre alumnos, considerando que para que los alumnos se beneficien de la interacción, no es suficiente con ponerlos juntos en el aula de clases; sino más aún, propiciar situaciones que impulsen el despliegue de habilidades que les permitan vincular sus objetivos y en consecuencia mejorar sus resultados de aprendizaje a través de la interdependencia positiva que desarrollen. Asimismo se establecen las características de los grupos cooperativos, que pueden organizarse al interior de las aulas y se describe el papel del profesor en los mismos, reconociendo que en el aprendizaje cooperativo la figura del profesor no desaparece, sino

simplemente se transforma, sin abandonar el papel importante que se le asigna en el proceso educativo, al ser él quien despliega las posibilidades de generar situaciones de aprendizaje cooperativo.

El cuarto capítulo “La afectividad como factor de la interacción” presenta el desarrollo de cada uno de los elementos que constituyen la dimensión afectiva del aprendizaje, destacando la importancia e implicación que tiene en los procesos de interacción entre alumnos y, en consecuencia, en los procesos de aprendizaje. Dentro de este capítulo, se observan las características de las representaciones que los alumnos llevan a cabo, principalmente de sí mismos (autoconcepto y autoestima) y de sus pares y las expectativas que en consecuencia generan. También se describe la importancia que las relaciones interpersonales tienen en el desarrollo de la cognición y la afectividad, considerándolas también como elementos determinantes en la motivación escolar.

Por último, en el quinto capítulo “Una aproximación a la afectividad y su influencia en el aprendizaje escolar” se describe la estrategia metodológica utilizada para la elaboración de un análisis de la interacción entre alumnos en relación con la dimensión afectiva, desde la perspectiva de los estudiantes de la UPN-Ajusco. Se presentan las categorías implicadas en el diseño del instrumento aplicado a los estudiantes, los datos obtenidos del mismo y el análisis de éstos en función de los planteamientos teóricos desarrollados y su impacto en la práctica pedagógica.

CAPÍTULO I EL CONTEXTO ESCOLAR Y EL LENGUAJE

1.1. El paradigma ecológico en el aula.

Para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, han existido diferentes líneas de investigación a lo largo del tiempo, que han generado la aparición de nuevos paradigmas que permiten interpretar tanto la forma de actuar del docente, como el papel del alumno en las actividades que se producen en el aula y en general de toda la práctica educativa.

Los paradigmas científicos son definidos por Khun (1978: 13) como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”, que a su vez han dado lugar a lo que en las ciencias sociales y humanas se denominan paradigmas de investigación, éstos permiten orientar la acción, la teoría y la investigación, que para el caso pedagógico abarcaría la teoría y la práctica educativa.

Dos paradigmas de investigación sobre la enseñanza agregan diferentes factores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto cognitivos, como afectivos y contextuales.

En primer lugar, como una crítica al paradigma proceso-producto, ha surgido el paradigma mediacional que además de observar el comportamiento de profesores y alumnos, incorpora los procesos mentales de éstos como mediadores responsables de los efectos reales de la vida en el aula; considerando las construcciones mentales de los alumnos cuando codifican y retienen la información enseñada así como el pensamiento del profesor cuando enseña.

Este paradigma se preocupa por la cognición del alumno, cuando participa en actividades de aprendizaje. Cfr. Pérez Gómez (2002); de ésta manera los

aspectos afectivos y cognoscitivos quedan relacionados mutuamente y están en permanente influencia.

Los temas de investigación en este paradigma para Shulman (1989) son la mediación social y la mediación intelectual de la vida en el aula; es decir, la integración del conocimiento académico y del conocimiento social o interaccional; el centro de interés es lo que los alumnos piensan y sienten mientras trabajan en sus tareas; con lo que destaca que en muchas ocasiones el objetivo fundamental de los alumnos no es comprender la tarea, sino completarla, por lo tanto se toman en cuenta los procesos de pensamiento y las motivaciones del estudiante.

Así mismo, Shulman (*ibídem*: 42) menciona que “hasta en la más simple de las tareas cognitivas, el aprendizaje no es un proceso pasivo en el que el estudiante incorpora representaciones verídicas de lo que se le ha enseñado. Sin duda la esencia de todo acto de aprendizaje (...), es el rol activo desempeñado por el alumno al transformar el mensaje de la instrucción en sus propias estructuras cognitivas”; en este sentido, lo importante es lo que ellos comprenden de lo que se les enseña, es decir, una interpretación activa del contenido cognitivo respecto del contexto específico en cada situación de aprendizaje.

Otro factor importante dentro de este paradigma es el profesor. Pérez, Gómez: (*op cit.*) menciona que su forma de actuar en los intercambios educativos, la forma en cómo planifica, su práctica, etc.; son interpretadas por los alumnos y constituyen estados duraderos, rasgos o percepciones empleadas para explicar la forma en que el profesor incide en las comprensiones del alumno en una situación de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, lo más relevante consiste en indagar cuáles son las ideas o pensamientos que surgen en el actuar de los docentes y que a su vez permiten activar respuestas o estrategias de procesamiento de información en los alumnos, e influyen por consiguiente en los resultados de aprendizaje de éstos,

sin dejar de reconocer que el alumno juega también un papel activo en el procesamiento de la información y como ejecutor de la misma, por lo tanto, los logros educativos también dependen de sus elaboraciones personales y a su vez de la influencia que ejerce en el docente; derivado de este paradigma se ha desarrollado una línea de investigación denominada "El pensamiento del profesor".

En resumen, dentro de este paradigma se establece que los comportamientos de profesores y alumnos están influenciados por sus procesos cognitivos, experiencias previas, expectativas sobre el aprendizaje, creencias y las situaciones en que se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, como factores que median los alcances en los resultados del aprendizaje.

Una nueva línea de estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje posterior a éste, es el paradigma ecológico, el cual parte de estudios etnográficos, las demandas del entorno y las respuestas de los agentes a ellas, así como los diferentes modos de adaptación, por lo tanto representa una perspectiva de orientación social del análisis de la enseñanza. Díaz Barriga (2003) menciona que este paradigma "aporta una nueva concepción que acentúa los procesos culturales, sociales e interpersonales, el papel activo y constructivo de los alumnos y la relevancia de las interacciones entre los actores educativos en entornos educativos e Instruccionales concretos".

Por lo tanto, el aprendizaje del alumno se llevará a cabo en una serie de componentes y situaciones influenciadas por el docente, lo cual se verá reflejado en la multiplicidad de los logros y limitaciones que puedan obtenerse, tanto en el quehacer docente, así como en la actividad constructiva del alumno.

En este sentido, el aula da lugar al intercambio, en el que existen negociaciones, intercambios, donde cada miembro asimila de diferente forma la realidad y elabora los mecanismos necesarios que le permitan atender a las demandas que el docente establece; para Medina (1990: 21):

Cada aula genera su propia cultura, fruto del comportamiento interactivo de sus miembros y de la interpretación recíproca que al mismo otorga el profesor y los

alumnos. En la clase se establece qué debe hacerse, qué puede manifestarse y qué sentido tiene para los miembros de ella; especialmente para el profesor, quien estructura y decide el sistema organizativo del aula, la participación de sus miembros, su aquiescencia o rechazo de las concepciones de los alumnos, y, sobre todo, administra las actividades y reparte los elogios.

Considerando que el aula es un espacio comunicativo, las interacciones entre profesores y alumnos se dan de forma dinámica y mientras procesan sus propios mensajes y comportamientos, son capaces de alcanzar los propósitos educativos; de acuerdo con esto, los programas de investigación que se desarrollan son esencialmente cualitativos, donde el objetivo para Shulman (*op cit.*: 48) es “comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los participantes; e identificar aquellos factores que sustentan la enseñanza y la actividad comunicativa que pueden conducir a la evaluación de la capacidad del estudiante”.

A su vez Hamilton (citado por Shulman *ibídem.*) señala cuatro criterios que caracterizan una investigación ecológica:

- Atención a la interacción de los participantes y sus medios en términos de reciprocidad entre profesores y alumnos.
- Considerar los procesos de enseñanza y aprendizaje como interactivos, sin aislar factores del sistema.
- Considerar el aula como un contexto inmerso dentro de otros mayores, que influyen en lo que pasa en la vida en el aula; como la familia, escuela, comunidad, cultura y sociedad; que a su vez son interdependientes.
- Considera los datos no observables como pensamientos, actitudes, sentimientos o percepciones de los participantes.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje en el aula implica un proceso de construcción de conocimiento de naturaleza social, en el que el sujeto posee un papel predominantemente activo y donde pone en juego mecanismos que le permiten apropiarse de los saberes culturales, interpretarlos y darles significado.

Para Medina (*op cit.*: 25), este paradigma evidencia diferentes fenómenos, como son:

- La relevancia de la participación de los alumnos.
- Los componentes de la clase.
- Los intercambios verbales entre alumnos, en el curso de las actividades de clase.
- El lenguaje empleado por los profesores para controlar los eventos de la clase.

Todos estos elementos permiten un análisis global de lo que ocurre en el aula, según el contexto en el que se desarrollan, lo cual otorga un lugar importante a la relación entre los agentes del aula; se considera la interacción como la esencia de la enseñanza y las relaciones sociales que el profesor fomenta o inhibe en el aula.

El estudio de la interacción en el aula será retomado a partir de este paradigma como sustento de esta investigación, ya que a partir de él se reconocen factores del contexto social y afectivo, que imponen valores y pautas culturales, a través de la interacción comunicativa; este último punto será tratado en el siguiente apartado, donde se retomará el lenguaje como un sistema que permite construir significados de manera conjunta.

1.2. El lenguaje como instrumento del pensamiento.

El lenguaje es utilizado no sólo como medio de intercambio de información, sino más aún, como un instrumento que permite favorecer la actividad intelectual, construir significados compartidos, influir en los otros para comprender y resolver problemas, pero también en ocasiones para alterarlos.

Desde finales de los años cincuenta, el lenguaje se ha considerado no sólo como un contenido dentro de la educación, sino también como una herramienta fundamental para la explicación y mejora del proceso enseñanza-aprendizaje
Cfr. Coll (2004: 387)

Posteriormente con la incursión de los enfoques cognitivos y constructivistas se destacan los intercambios comunicativos y las conversaciones que se llevan a cabo en el aula, como los responsables de activar los procesos psicológicos que permiten se desarrolle el aprendizaje escolar.

Es hasta los ochenta, cuando es considerado como un instrumento que permite la co-construcción de maestros y alumnos, de las actividades que se llevan a cabo, así como de los significados y sentido que pueden atribuirle a los contenidos escolares *Cfr. Coll (ibídem: 388)*

Las primeras aportaciones hechas a este respecto, fueron realizadas por Vigotsky quien destaca el vínculo indisoluble entre el pensamiento y el lenguaje, por medio de un “análisis de unidad del significado de la palabra, ya que a través de ésta, el pensamiento y habla se unen en el pensamiento verbal” Vigotsky (1995: 52), en este sentido, el significado es pensamiento y habla a la vez.

Dicho significado se adquiere dentro de los procesos sociales interpsicológicos que desde la perspectiva de Wertsch (1995: 77) “constituyen pequeños grupos de individuos implicados en una interacción social determinable y explicable en términos de grupos pequeños y práctica comunicativa”

Este funcionamiento interpsicológico se encuentra reflejado en la ley genética general del desarrollo cultural planteada por Vigotsky (citado por Wertsch, *ídem*)

Cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico. En principio, aparece entre las personas y como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición. Podemos considerar esta argumentación como una ley en sentido estricto del término, aunque debe decirse que la internalización transforma el proceso en sí mismo, cambiando su estructura y funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones.

Para Vigotsky, existen dos tipos de funciones mentales, las inferiores y las superiores, las primeras se encuentran referidas a aquéllas que son

determinadas genéticamente, tienen un carácter limitado de nuestro comportamiento a los estímulos del ambiente; las segundas se refieren a aquéllas cuyo desarrollo depende de la interacción social, por ser un proceso externo, éstas dependen de cada contexto cultural y de cada sociedad.

Dicha actividad externa es definida por Vigotsky como procesos sociales que se encuentran mediatizados de forma semiótica, y las propiedades de éstos permiten entender cómo se da el funcionamiento interno, el paso del plano externo al interno es concebido como internalización.

Cabe señalar que la internalización no se refiere a una simple copia de la realidad, sino más aún, a un proceso que lleva su desarrollo a un plano interno de la conciencia, vista como un proceso de transformación del entorno por medio de los instrumentos semióticos con que cuentan los sujetos, como el lenguaje, que permite la construcción de significados que ayudan a comprender la realidad por medio de ésta. *Cfr. Wertsch (op cit.).*

En este sentido, se considera que las realizaciones humanas son básicamente de carácter social, y que este factor es esencial en la práctica educativa, ya que la construcción del conocimiento es también un proceso social en el que confluyen los procesos individuales y sociales

Dicho de este modo, la interacción es el mecanismo sociocognitivo que permite que el conocimiento se produzca en los contextos sociales en que las personas se relacionan, donde participan en prácticas culturales a través de los instrumentos de que disponen los sujetos, por consiguiente, el sujeto es el resultado de un proceso histórico y social, en el que el lenguaje desempeña un papel fundamental.

La importancia que el lenguaje adquiere en el contexto escolar, ha sido predominantemente por su función informativa y formativa, como agente comunicador, porque la enseñanza se realiza en gran parte a través del lenguaje, y las interacciones que se establecen se encuentran mediadas por

éste, así mismo, permite transmitir los conocimientos y contenidos del currículo Villasmil (2008).

No debe considerarse el proceso de enseñanza-aprendizaje como una transmisión y recepción de saber, sino que éste debe ser transformador e ir más allá de dar conocimiento. Es por ello que dentro de esta investigación la importancia del lenguaje será revisada desde el aspecto afectivo, debido a que permite relacionarlo con las vivencias humanas expresando estados emocionales, sentimientos, estados de ánimo, etc. Este punto será abordado con mayor precisión en capítulos posteriores.

Para Mercer (1995), el lenguaje se relaciona con el pensamiento por dos motivos, primero, el lenguaje es el medio esencial por el que realizamos representaciones de nosotros mismos y de nuestros pensamientos, lo que permite otorgar sentido a nuestras experiencias, definido por Vigotsky (1995) como herramienta psicológica; en segundo lugar el lenguaje es también una herramienta cultural, la cual nos sirve para compartir dicha experiencia y nos permite dar un significado colectivo y conjunto, por lo tanto, el lenguaje permite no sólo comunicar nuestras experiencias, sino transformarlas, de manera que se aprende conjuntamente.

La vida en el aula permite que las personas que interactúan en ella puedan involucrarse en un proceso conjunto de co-construcción de conocimiento, ya que los alumnos pueden implicar a otros compañeros en sus propios pensamientos por medio del lenguaje Mercer (*ibídem*) considera que una de las metas más importantes en la educación es que los alumnos puedan adquirir, reconocer y desarrollar formas específicas de utilizar el lenguaje de modo que esto les permita llevar a cabo un mejor proceso de aprendizaje; a este respecto, menciona que el discurso es la herramienta que permite lograr dicha meta, entendiendo éste como el lenguaje puesto en acción, que se utiliza para que la vida social e intelectual de una comunidad llegue a estructurarse.

El discurso en el aula posibilita la comunicación y la comprensión. Martínez-Otero (2004:185) menciona que el término discurso educativo “es la acción

verbal personal, considerando el aspecto individual y social, que se inserta en una determinada coyuntura cultural”, el cual permite expresar ideas, opiniones y estados afectivos, que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal como lo mencionan Edwards y Mercer (1994: 59) “el conocimiento compartido común dentro del cual tiene sentido el discurso no es forzosamente una cuestión de lenguaje tan sólo de << propuestas que faltan>> incluye todo tipo de experiencias compartidas no lingüísticas, supuestos, percepciones y comprensiones que tal vez no sean fácil de expresar de manera lingüística”, en este sentido no es sólo lingüístico, sino que forma parte de un proceso integrado por registros semióticos heterogéneos sean o no verbales.

Para Edwards y Mercer (citado por Coll, *op cit.*: 399) existen reglas propias del contexto específico del aula, éstas son expresadas por los autores en términos de reglas básicas del discurso educacional, caracterizadas de la siguiente forma:

- a) Son reglas de interpretación, los participantes comparten significados y hacen uso de ellas al momento de tomar parte de los intercambios comunicativos.
- b) Son implícitas, por lo tanto, existen acuerdos pero los participantes no son siempre conscientes de que las están aplicando.
- c) No son fijas e inmutables, van cambiando en el desarrollo de la interacción con las aportaciones de los participantes. La interacción discursiva se encuentra estrechamente relacionada con la interacción del grupo y su evolución.
- d) Se encuentran influidas y moduladas por las propias dinámicas de los grupos y los diversos factores que en éstos influyen, como los contenidos, las tareas que se establecen, entre otros.
- e) Son altamente sensibles a las tradiciones y exigencias disciplinares, cada disciplina tiene su propia lógica de construcción.
- f) Forman parte de un conjunto de reglas más amplias que constituyen la base de una participación lograda en el discurso educacional, parten de reglas de orden lingüístico-pragmático, de orden social y académico.

Gracias a estas reglas, tanto profesores, como alumnos consiguen implicarse en un proceso de construcción y co-construcción de significados compartidos y regulan sus intercambios comunicativos.

Para Makhlouf y Ramírez (1991) profesores y alumnos, no se limitan a obedecer reglas, sino que sus propios intercambios comunicativos les permiten crear y cambiar el contexto, por lo tanto el lenguaje no se produce en determinadas situaciones, sino forma parte de las mismas y contribuye ampliamente a producirlas.

Los alumnos deben ser capaces de desarrollar nuevas formas discursivas, para pensar y comunicarse, lo importante no es sólo que formen parte de los intercambios convencionales del discurso educacional, sino que formen parte de la comunidad de manera activa, lo cual les permita obtener un discurso educado, es decir, la adquisición de un discurso compartido.

Para lograr que los alumnos puedan realizar una co-construcción del conocimiento, es necesario que éstos se encuentren implicados, Mercer (*op cit.*) menciona que las actividades conjuntas entre alumnos favorecen su desarrollo y llevan a cabo prácticas que les permitirán acceder a formas de razonar mediante el lenguaje, lo cual sucede en menor medida cuando el discurso se centra únicamente en el profesor.

Cabe señalar que no todas las formas de habla que se producen en situaciones de interacción con los otros poseen el mismo valor educativo. Para Mercer (*ibídem*), las formas de conversación entre pares que pueden favorecer la comprensión de los contenidos escolares y las tareas, son en las que el lenguaje se utiliza para presentar, compartir, cotejar ideas y opiniones de una forma clara; así como el uso del lenguaje para razonar y tomar decisiones conjuntas sobre las alternativas y puntos de vista.

A este respecto, Coll (2004) explica que dentro de la interacción entre alumnos, el discurso educacional puede presentarse en tres formas distintas desde el punto de vista del aprendizaje: el habla de presentación, el habla acumulativa y

el habla exploratoria. En la primera, los alumnos aportan puntos de vista, por medio del lenguaje, acerca del contenido o la tarea que llevan a cabo, de manera tal que nunca hay una confrontación de las mismas, se utiliza el lenguaje sólo como un instrumento de comunicación.

En el habla acumulativa los alumnos colaboran en la producción de una serie de expresiones mutuamente inteligibles, es decir, cada interlocutor va completando las aportaciones del otro añadiendo información propia y mediante el apoyo mutuo y la aceptación de sus ideas, ambos construyen una comprensión y conocimiento compartido

Por último, el habla exploratoria utiliza el lenguaje para pensar en voz alta, es decir, se expresan los pensamientos propios, se reflexionan y se confrontan con los de los otros y de manera eventual se reinterpretan. Como lo menciona Mercer (2000: 195), en ésta:

Los interlocutores abordan de una manera crítica pero constructiva las ideas de los demás. Se ofrece información pertinente para su consideración conjunta. Se pueden rebatir y apoyar propuestas, pero dando razones y ofreciendo alternativas. Se busca el acuerdo como una base para el progreso conjunto. El conocimiento es explicable públicamente y el razonamiento es visible en la conversación.

Para Mercer (*ibídem*: 110) existen rasgos que caracterizan cada tipo de habla, en el caso del habla exploratoria, son los siguientes:

- ❖ Las parejas tienen que hablar para realizar la tarea y por tanto la conversación no es un acompañamiento incidental.
- ❖ La actividad debe diseñarse para promover la cooperación y no la competencia entre los alumnos.
- ❖ Los participantes deben comprender bien y de forma compartida la clave y el propósito de la actividad.
- ❖ Las reglas básicas de la actividad deben promover un intercambio libre de las ideas relevantes y una participación activa de todos los implicados.

La potencialidad de las situaciones en las que se desarrolla el habla exploratoria entre los alumnos se encuentra ligada principalmente a procesos

de aprendizaje compartido, de ahí la importancia de desarrollar en las aulas situaciones que favorezcan la conversación entre alumnos, pero principalmente que dichas conversaciones permitan que los alumnos puedan obtener resultados benéficos para sus procesos de aprendizaje.

A este respecto, se insiste en que las situaciones de aprendizaje cooperativo contribuyen a que se desarrollen estos procesos, y que a su vez dichas situaciones cooperativas se encuentran íntimamente relacionadas con diferentes “procesos motivacionales, como la percepción de competencia o la autonomía en la realización de las tareas, y a procesos afectivo-relacionales, como los sentimientos de pertenencia al grupo o de satisfacción y orgullo ante el éxito escolar” Mercer (*ibídem*: 427)

En el siguiente apartado, se abordará el aula universitaria, como un espacio educativo en el que deben crearse comunidades de aprendizaje, que permitan la interacción entre los alumnos, y a su vez reconocer los procesos afectivos que en dichas comunidades influyen.

1.3. El aula universitaria como entorno interactivo.

La vida en las aulas es compleja, ya que tiene lugar dentro de diversos contextos, que definen el medio en el cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, como el individuo, el grupo, la clase, la escuela, la comunidad.

Para Pérez Gómez (2002: 81-82) “El aprendizaje de los alumnos/as tiene lugar en grupos sociales, donde las relaciones y los intercambios físicos, afectivos e intelectuales constituyen la vida del grupo y condicionan los procesos de aprendizaje; de modo que existen múltiples influjos que previstos o no, deseados o no, tienen lugar en la compleja vida del aula e intervienen decisivamente en lo que aprenden los estudiantes y en los modos de aprender”

El aula universitaria es un entorno educativo en el que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje; para Coll y Solé (2004: 361), el aula es

“un contexto o sistema conformado por un conjunto de elementos que se relacionan e interactúan entre sí, originando complejos intercambios y transacciones responsables del aprendizaje”; es un sistema móvil, y lo que en ella sucede influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al asumir que el aula es un sistema dinámico, se hace alusión a un concepto de aula que va más allá de un espacio físico temporal; en él confluyen aspectos como diversas formas de lenguaje, actitudes, expectativas, formación profesional de los maestros, historias académicas, experiencias, etc., lo cual implica considerar que lo que ocurre al interior del aula adquiere sentido propio, tanto para maestros, como para alumnos.

Para Quintero (2008: 4) “el aula se configura como un foro cultural donde maestros y alumnos se reúnen discursivamente a pensar, a sentir y a imaginar de tal manera que se busque la comprensión profunda de las dimensiones culturales”. En este sentido, es vista como un microsistema donde se lleva a cabo la interacción cultural, en el que tienen lugar diversos acontecimientos centrados en dos elementos principales, la enseñanza y el aprendizaje.

Así mismo Fragoso (1999) señala que “el aula es un espacio de relaciones intrapersonales, interpersonales y grupales, donde entran en juego los diversos marcos de referencia de las personas que propician muchas veces progreso y otras conflictos (...) es un “un microcosmos compuesto de interacciones conductuales directas, ocurridas entre el profesor y sus estudiantes y entre los estudiantes entre sí. Este microcosmos se amplía en la escuela donde toma la forma de un pequeño sistema social”

De igual manera, la práctica en el aula no se limita exclusivamente a la aplicación de un conjunto de técnicas o a la simple comunicación de conocimientos e informaciones durante situaciones didácticas. Quintero (*op cit.*) menciona que lo que ocurre dentro de un salón de clases es una especie de "maraña interactiva", compleja y dialéctica, en la que intervienen factores o elementos de diverso tipo (preferencias, sentimientos y emociones, creencias, estados de conciencia, condiciones situacionales, motivaciones e intereses,

normas, ideales, metas u objetivos, conocimientos y experiencias) que desencadenan sutiles y variados procesos interactivos de naturaleza social, cognitiva y afectiva.

Como se menciona en apartados anteriores, la educación es considerada como un hecho social, se aprende dentro de un contexto social específico, reconociendo la influencia de la cultura y la interacción, que permiten a su vez la interiorización de lo aprendido, dichas experiencias permiten generar un aprendizaje colectivo, y no sólo individual, por lo tanto las personas aprenden a través de la interacción con otros que se encuentran en situaciones similares de aprendizaje.

Doyle citado por Coll y Solé (*op cit*: 362) insiste en que “las actuaciones tanto de profesores, como alumnos, se caracterizan entre otros rasgos, por la multidimensionalidad –suceden muchas cosas; la simultaneidad –suceden cosas al mismo tiempo, la inmediatez –la rapidez con que suceden, la impredecibilidad –continuamente suceden cosas inesperadas y no planificadas previamente, la publicidad –todo lo que hacen profesor y alumnos es público para el resto de los participantes- y la historia –lo que sucede es en buena medida tributario de lo que ha sucedido en clases anteriores”.

Todas estas características permean las actuaciones de profesores y alumnos, y a su vez influyen sobre el contenido del aprendizaje, los procesos motivacionales que se dan en el aula, las expectativas e intereses, e influyen de forma decisiva en las situaciones de enseñanza-aprendizaje; sobre qué y cómo aprenden los alumnos y sobre cómo y qué enseñan los profesores *Cfr.* Coll y Solé (*ibídem*).

A partir de estas contribuciones, podemos pensar que en el aula se establecen comunidades de aprendizaje, en las que se comparten significados, se adquiere un compromiso mutuo, una identidad y un discurso.

Las comunidades de aprendizaje tienen su origen en las comunidades de práctica, definidas por Wenger (citado por Ernest 2002) como:

Grupos de personas que comparten su pericia y su pasión sobre unos asuntos e interactúan para seguir aprendiendo sobre esta materia (...) los miembros resuelven problemas, hablan con perspicacia y comparten información. Hablan sobre sus vidas, intereses y ambiciones. Cada uno de los miembros actúa como maestro y tutor de los otros, planifican actividades de la comunidad y desarrollan herramientas y marcos de referencia que forman parte del conocimiento común de la comunidad. Con el tiempo estas interacciones mutuas y relaciones sirven para construir un cuerpo de conocimiento compartido y una seña de identidad.

En este sentido, dichas comunidades se transforman, aprenden y progresan en el desarrollo de un objetivo específico, y una tarea social de una actividad práctica; estos grupos de personas se vinculan en tareas procedimentales, cabe señalar que en éstas no se encuentra formalizado el aprendizaje; a pesar de existir momentos de aprendizaje, no son considerados como un objetivo específico dentro de la comunidad.

Las comunidades de aprendizaje surgen como resultado de transformación, tal como lo menciona Elboj *et al.* (2000:133), quien define a las mismas como “el resultado de la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno mediante una educación integrada, participativa y permanente, basada en el aprendizaje dialógico”.

Para poder lograr que un grupo se convierta en una comunidad de aprendizaje, es necesario que adquiera un grado de desarrollo elevado, una capacidad de sistematizar sus saberes culturales y el propósito intencional de aprender.

Eljob *et al.* (2002) menciona que “Dentro de las comunidades de aprendizaje se plantea el objetivo de que las personas en conjunto e individualmente mejoren los aprendizajes y, al mismo tiempo, el sistema cambie para conseguir la participación de todos”; en este sentido, todos se implican en el proceso de aprendizaje, y son conscientes de que su participación es fundamental en el desarrollo de las tareas.

Entonces se debe crear ambientes de aprendizaje que permitan una participación colectiva, la interacción en diálogos que permitan y a su vez se sustenten en la reflexión, la argumentación y la refutación.

De igual manera, Brown (2002) menciona que “en el aula de la comunidad de aprendizaje es esencial el presupuesto del discurso compartido y el conocimiento común, pero también se alienta la pericia individual “; esta estructura participativa permite obtener el conocimiento y compartirlo, y la pericia se distribuye de manera tal que la base de conocimientos sea más completa para los participantes, por lo tanto, lo social pasa a ser parte de lo individual y viceversa.

Para esta autora, existen cinco principios que sustentan el diseño de ambientes de comunidades de aprendizaje, que se derivan de las obras neovigotskyanas:

1. Las aulas estimulan zonas múltiples de desarrollo próximo: dichas zonas operan de manera simultánea, donde los participantes pueden actuar de diversas formas y en diferentes momentos.
2. Se ha generado una comunidad de discurso escolar y finalmente científico: dentro de éste, se fomentan la discusión, la interrogación y la crítica constructiva, las estructuras participativas son predominantemente dialógicas, lo cual permite adquirir significados compartidos para la comunidad y crear bases de conocimiento común para los participantes.
3. Se negocia y refina el significado: estas negociaciones permiten que los participantes desechen tipos de habla cotidiana, y vayan adoptando lenguajes especializados respecto a esas actividades, cercanos a los culturalmente aceptados.
4. Hay siembra y apropiación de ideas: las ideas tanto de maestro y alumnos, se insertan en el discurso, y a su vez adquieren un significado propio para cada uno de ellos.
5. Son esenciales el conocimiento común y la pericia distribuida: si bien los participantes deben contar con una apropiación mutua y compartida del conocimiento, también es importante considerar las habilidades personales, de manera que pueda haber diversidad en la comunidad, lo cual permite enriquecer la base de conocimiento para todos.

Para Wenger (citado en Ernest *op. cit.*), las *comunidades de aprendizaje* cumplen varias funciones en relación a la creación, acumulación y difusión del conocimiento dentro de una organización:

- ❖ Son nodos para el intercambio e interpretación de la información. Ello es así porque sus miembros tienen una comprensión compartida.
- ❖ Pueden retener el conocimiento de manera viva. Por ello las comunidades gestionan el conocimiento de manera muy diferente a los bancos o bases de datos o a un manual de procedimientos.
- ❖ Son muy útiles para compendiar las competencias de una organización. Los miembros de estos grupos discuten las ideas nuevas, trabajan juntos en los problemas de la organización y retienen las mejores soluciones.
- ❖ Mantienen la identidad de las organizaciones. Ello se debe a que estas comunidades se constituyen alrededor de temas o aspectos que unen a sus miembros.

A partir de estas contribuciones, podemos darnos cuenta que el aula no es un lugar estático, sino un sistema con vida propia. En ella se encuentran inmersos, no sólo procesos formativos, sino también los significados que docente y alumnos atribuyen a las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje y en esa medida el contexto escolar se enriquece y se transforma.

1.4 El lenguaje como instrumento para pensar juntos

Como sujetos sociales y comunicativos, buena parte de lo que aprendemos y hacemos depende en gran medida de los intercambios que tenemos con los otros. Asimismo para que nuestras ideas puedan influir en los otros, debemos ponerlas en práctica o comunicarlas a los demás; en este sentido, “empleamos el lenguaje para convertir el pensamiento individual en pensamientos y acciones colectivas. Mercer (2000).

De igual manera, dentro del contexto del aula, los procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentran mediados en gran parte por el lenguaje, como herramienta de apoyo para la adquisición y desarrollo del conocimiento de

profesores y alumnos. El aula como entorno comunicativo pone de manifiesto el lenguaje como una *forma social de pensamiento*, ya que mediante los intercambios comunicativos que en ella convergen, se puede pensar y aprender de los otros y con los otros Cfr. Coll (*op cit.*)

Mediante la participación en actividades conjuntas, los alumnos se van apropiando de prácticas y artefactos culturales; a través de un proceso integrado por tres etapas, como lo menciona (Coll-Derek: 151)

La apropiación de artefactos y prácticas culturales supone un ciclo continuo de tres etapas, a las que corresponde una triple transformación. En primer lugar se da una transformación del que aprende: una modificación de sus propios procesos mentales que cambia su manera de percibir, interpretar y representar el mundo-, en segundo lugar se da una transformación del propio artefacto, cuando su uso es asimilado y reconstruido por el que aprende a partir del conocimiento que ya posee; por último, al emplear el artefacto para mediar en posteriores acciones, se da una transformación de la situación en la que el que aprende actúa y que, en mayor o menor grado, provoca cambios en la práctica social y en la manera en que el artefacto es comprendido y usado por otros miembros de la cultura.

En este sentido, el lenguaje permite realizar actividades conjuntas que a su vez permiten la adquisición de recursos culturales que en un principio son interpsicológicos y después mediante la actividad intelectual conjunta pasan al plano intrapsicológico.

De acuerdo con Coll, y a partir de las diversas investigaciones que caracterizan el enfoque de la enseñanza como proceso lingüístico (Flanders 1977, Sinclair y Coulthard 1975, Edwards y Mercer 1987 y Grice 1968, 1969, 1975) las características principales que constituyen el discurso en el aula son: la regla de los dos tercios, la estructura de intercambio IRF, el principio de cooperación y las máximas de conversación.

-Regla de los dos tercios: Esta regla establece que en la mayoría de las aulas, corresponde al profesor dos tercios del habla que se produce en la misma, y que dichas intervenciones se llevan a cabo en forma de preguntas o explicaciones de los contenidos y actividades escolares.

-Estructura de intercambio IRF: Dentro de esta estructura, se puede evidenciar que la forma en cómo se organizan las actividades en el aula, se vinculan a la organización jerárquica del discurso, ya que de acuerdo a ésta, los intercambios comunicativos que se dan en las aulas se encuentran conformadas por tres movimientos, **I**: el profesor comienza el intercambio comunicativo, **R**: el alumno responde, y por último **F**: existe una retroalimentación o feedback por parte del profesor; cabe señalar que esta estructura no es fija, porque depende de la forma en que se produzcan los intercambios.

La importancia de esta estructura se evidencia en la diversidad de funciones instruccionales que se pueden generar a partir de ésta dentro de los intercambios que se producen en el aula.

-Principio de cooperación: Dentro de los intercambios comunicativos, se establecen principalmente objetivos comunes que desembocan en esfuerzos de cooperación, en este sentido, la contribución de cada participante debe ser la solicitada en función del intercambio en el que se está participando.

-Máximas de conversación: De acuerdo con Grice son nueve máximas, divididas en cuatro categorías, cantidad, cualidad, relación y modalidad.

- Máximas de cantidad
 1. Haga que su contribución sea todo lo informativa que se requiera
 2. No haga su contribución más informativa de lo requerido
- Máximas de cualidad
 3. No diga algo que sea falso
 4. No diga algo de lo que no tenga pruebas suficientes
- Máximas de relación
 5. Sea relevante
- Máximas de modalidad
 6. Evite las expresiones oscuras
 7. Evite la ambigüedad
 8. Sea breve
 9. Sea ordenado

Cabe señalar que éstas no siempre son respetadas en su totalidad, pues la variación de las mismas tiene que ver con aspectos como el contexto institucional en el que se enmarcan, la naturaleza del contenido, los participantes, entre otros. Para que puedan ser usadas con eficacia en la comunicación, los participantes deben tener un acuerdo implícito y una comprensión compartida sobre lo que deben hacer para que ocurra así.

La importancia de estas características dentro del discurso educacional radica en comprender cómo se vinculan con los procesos de construcción de conocimiento entre maestros y alumnos y cómo éstos se implican al regular sus intercambios comunicativos en un proceso de co-construcción de significados compartidos, así como lo menciona Mercer (2000:22) “cada vez que hablamos con alguien participamos en un proceso de colaboración en el que se negocian significados y se movilizan conocimientos comunes”.

Mediante el discurso y la acción conjunta que maestro y alumnos establecen van construyendo una estructura de conocimientos compartidos, que a la vez que avanzan los intercambios entre ambos, van enriqueciéndose, se va haciendo más compleja y sirve a su vez como plataforma para la comunicación posterior. (*Cfr. Coll, op cit.*)

El lenguaje nos ofrece un medio para pensar juntos, para crear conjuntamente conocimiento; en este sentido, es un instrumento para pensar colectivamente, comprender la experiencia y resolver problemas.

CAPÍTULO II

LOS PROCESOS DE INTERACCIÓN ENTRE PARES

2.1. Antecedentes y definición

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, la educación es un tipo de interacción social que los sujetos desarrollan en diferentes contextos a lo largo de toda su vida. Cabe señalar que los estudios referentes a la interacción entre pares son más recientes, ya que durante mucho tiempo se ponderó el estudio de la interacción maestro-alumno, como responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Durante los años sesenta, se inician una serie de investigaciones preocupadas por los procesos interaccionales en las aulas, que hicieron hincapié en la interacción maestro-alumno; estos estudios se engloban bajo la denominación de paradigma proceso-producto (*Cfr.* Fuéguel, 2000)

Dentro de este análisis se consideraba como preocupación principal la observación real del comportamiento del profesor en el aula, cuyo objetivo radicaba en identificar patrones de conducta docente; los principios y reglas utilizados para explicar y estudiar estas situaciones se apoyaban en la psicología conductista; considerando que el comportamiento del docente constituía el factor más potente que podía alterar las oportunidades de aprendizaje en el aula y el rendimiento de los alumnos (*Cfr.* Colomina *et al.* 2004).

Así mismo, Colomina *et al.* (*Ibidem*: 443) menciona que esta perspectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje presenta tres limitaciones:

- ❖ No considera los aspectos intrapsicológicos que median el aprendizaje de los alumnos, como lo son los procesos cognitivos, afectivos, emocionales y motivacionales, que intervienen en la construcción de significados que el alumnos lleva a cabo.

- ❖ Se presenta al profesor como un técnico que debe proceder de forma lineal su práctica para ser eficaz. Se deja de lado la visión del docente como un profesional capaz de reflexionar sobre su actuación
- ❖ La relación directa entre la actuación del profesor y el aprendizaje de los alumnos deshecha la actividad mental constructiva del alumno.

El intento de superar estas limitaciones permitió el desarrollo del estudio de “la dinámica interactiva y comunicativa de co-construcción del conocimiento en el aula entre profesor y alumnos” Colomina *et al.* (*Ibídem*: 444). En el apartado siguiente resaltaré la importancia de la concepción constructivista y los aportes de las diferentes versiones constructivistas y cognitivas que han aportado planteamientos socioculturales y lingüísticos a la explicación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2. La interacción entre pares desde el constructivismo en el aprendizaje escolar

Actualmente se recurre a los principios constructivistas para comprender y explicar los fenómenos educativos, así como para el desarrollo de propuestas que permitan mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. La idea central que sustenta el constructivismo es que “el conocimiento y el aprendizaje no son pues nunca el resultado de una lectura directa de la experiencia, sino más bien el fruto de la actividad mental constructiva mediante la cual, y a través de la cual, las personas leemos e interpretamos la experiencia” (Coll, *op cit.*: 158)

Este presupuesto se desarrolló en las décadas de los cuarenta y cincuenta, con las obras de Piaget sobre psicología y epistemología genética, y es a partir de los sesenta, cuando se enriquece y amplía; sin embargo, existen diferentes enfoques del constructivismo, que difieren entre sí, Coll (*ibídem*), menciona que existen tres tipos de enfoques constructivistas.

En primer lugar, se encuentra el constructivismo cognitivo vinculado a los enfoques cognitivos de la psicología y epistemología genética, desarrollados en los años setenta, que considera que los procesos psicológicos como el

pensamiento y el aprendizaje tienen lugar en la mente de las personas, donde se almacenan las representaciones o estructuras mentales del mundo, en este sentido, el aprendizaje es concebido como un proceso que involucra la maduración del sujeto, las experiencias que tenga con los objetos de conocimiento, la socialización y la equilibración; en esta última intervienen dos procesos, la *asimilación*, entendida como la incorporación de la nueva información a los esquemas que poseemos, y la *acomodación* que consiste en la transformación de la información adquirida en función de la nueva. Es la modificación de los esquemas, a partir de la asimilación. *Cfr.* Flavell (1976)

A partir de estas afirmaciones, se considera como eje principal las relaciones que se establecen entre los conocimientos o experiencias con los que ya cuenta el sujeto y las nuevas que se le presentan, es necesario mencionar que dicho proceso es eminentemente personal, ya que las modificaciones que se llevan a cabo son internas; dicho de este modo, Coll (*op cit*: 160) menciona que los aspectos centrales del constructivismo cognitivo son:

- 1) Analizar la dinámica interna del proceso de construcción del conocimiento.
- 2) Dilucidar cómo esta dinámica resulta afectada por la incorporación, el encaje o la puesta en relación de la información nueva con las representaciones ya existentes en la mente de los alumnos.
- 3) Indagar las condiciones de la enseñanza bajo las cuales el <<encuentro cognitivo>> entre la información nueva y las representaciones del alumno puede orientar la dinámica interna de revisión, modificación, reorganización o diferenciación de estas últimas en la dirección deseada. En suma, la mente –y con ella las representaciones que alberga y los procesos psicológicos de los que es el escenario– es una propiedad exclusiva del alumno individual.

Cabe señalar que la teoría de Piaget también integra el pensamiento de que el mundo social en el que el niño (a) se desenvuelve juega un rol importante en el proceso de desarrollo “la vida social es una condición necesaria para el

desarrollo de la lógica. Creemos por tanto, que la vida social transforma hasta la propia naturaleza del individuo”. Piaget citado por Fernández (1997:101).

Un segundo enfoque es el constructivismo de orientación sociocultural, sustentado en las ideas de Vigotsky, cuyos trabajos subrayan la orientación del pensamiento individual mediante organismos sociales a los cuales se puede tener acceso mediante la interacción con gente más preparada.

Dicho así, el funcionamiento que transforma lo social en un desarrollo individual no es una sólo una transferencia, sino que la apropiación del individuo de lo realizado en la interacción social implica una transformación activa, de lo social y de lo interno. Para poder entender este proceso de transformación, Vigotsky alude al concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* considerada como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. Vigotsky 1978, citado por Cubero y Luque (2004:145).

Vigotsky apunta al concepto de colaboración como manera de describir el conjunto de fases de la interacción y comunicación, instrucción y aprendizaje. Partiendo de esta perspectiva, puede asumirse una visión que entiende que la interacción social facilita y favorece el desarrollo cognitivo al brindar la oportunidad de aprender de los otros y con los otros.

Por último el constructivismo vinculado al construccionismo social que sitúa al conocimiento y los procesos psicológicos en el uso del lenguaje, así como en las prácticas discursivas. En esta versión del constructivismo, se niega que los procesos mentales, sean propiedades individuales, que tienen lugar en la mente de las personas; ya que éstos son considerados de naturaleza social, producto de la interacción con las personas, las prácticas sociales y lingüísticas de la comunidad social.

Cabe señalar que, estas versiones del constructivismo se encuentran diferenciadas por los procesos individuales y sociales, sin embargo, Coll (*ibídem*) reconoce que a partir de estas aportaciones, debe considerarse que las situaciones que se establecen en el aula, y el aprendizaje de los alumnos, dependen tanto de las aportaciones que los alumnos realizan, como de la dinámica que se establece entre los agentes involucrados; como el profesor, los alumnos y contenidos.

Tanto las representaciones individuales, como las actividades culturales socialmente organizadas forman parte de una relación indisociable que permite la construcción del conocimiento que llevan a cabo los alumnos. Es por ello que la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, de acuerdo con Coll (*ibídem: 164*) ubica como ideas fundamentales las siguientes:

- La clave del aprendizaje escolar se centra en la actividad mental constructiva de los alumnos, y por lo tanto en la dinámica interna de los procesos de construcción del conocimiento.
- Los alumnos son los agentes y los responsables últimos de la construcción de significados sobre los contenidos escolares que constituye la esencia del aprendizaje escolar.
- El proceso de construcción de naturaleza individual, es inseparable de la actividad que despliegan conjuntamente profesores y alumnos en el aula mientras se aproximan al estudio de los contenidos escolares; por lo tanto, la construcción individual del conocimiento que llevan a cabo los alumnos, es inseparable de la construcción colectiva que llevan a cabo los alumnos entre sí y con el profesor en el aula.
- Implica además de los procesos individuales, la concepción del aprendizaje escolar como un proceso constructivo que tiene un carácter intrínsecamente social, interpersonal y comunicativo, y la enseñanza como un proceso complejo de estructuración y guía mediante apoyos y soportes diversos, de esa construcción; proceso en el cual los alumnos tienen un papel naturalmente potencial de ayuda educativa.

Cuando consideramos que de las interacciones con los otros podemos aprender, lo que se necesita es establecer situaciones que permitan potenciar

el aprendizaje, éstas pueden ser más significativas cuando se comparten experiencias similares de aprendizaje. En este sentido, se puede considerar que la interacción entre pares permite desarrollar situaciones de aprendizaje altamente potenciales.

Al hablar de los pares, nos referimos a personas que ocupan un status o posición social similar, ninguno tiene una jerarquía mayor en la relación que establecen. En esta investigación, bajo el término de pares se entenderá como la interacción de alumnos con sus iguales que interactúan en el proceso de aprendizaje.

La interacción entre alumnos produce efectos favorables en el aprendizaje escolar, como Coll (2003 [1990]:106) lo menciona, éstos “inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y de destrezas, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración, e incluso el rendimiento escolar”.

Es por ello que la interacción que se da entre alumnos, puede resultar más productiva, porque hablando entre sí, se puede pensar colectivamente, ya que los alumnos se transforman en mediadores del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De la misma forma, Ermel (citado por Saiz *et al.* 2007), menciona que las interacciones pueden permitir a los alumnos:

- Apropiarse de las consignas de una situación de aprendizaje, es decir, para cada alumno, las indicaciones respecto a una tarea, adquieren un significado propio, de manera que la reformulación que haya hecho un alumno, puede ayudar a la comprensión de otro.
- Negociar y asumir acuerdos, respecto a la resolución de diversas situaciones, se confrontan las respuestas individuales, se comprenden las divergencias y se llega a una respuesta única y compartida.

- Desarrollar la habilidad de poder comunicar su solución o respuesta, así mismo desarrolla los argumentos que la sustenten y permitan defenderlas ante los otros.
- Comprender las soluciones o respuestas de sus compañeros, lo que le permite evaluar o cuestionar la propia, lo que a su vez permite considerar los elementos positivos de diversos caminos para llegar a una solución.
- Identificar un procedimiento o camino “podríamos hacer como ...”

El trabajar con otros no sólo integra procesos cognitivos sino también procesos actitudinales y procedimentales, que permiten a los alumnos tener un desempeño cognitivo alto, pero también fomentar sentimientos de pertenencia así como reforzar su autoestima y autoconcepto.

Winston (2008: 7) menciona que “el aprendizaje de interacción entre pares reduce la sumisión, rompe con la asimetría pedagógica, facilita el surgimiento de discrepancias crea un ambiente de mayor libertad para disentir y proponer sus propios juicios. Bien orientado, evitando grupos que tiendan a dominar las opiniones y decisiones, puede ser un medio ideal para superar conductas individualistas, agresivas y competitivas”.

Cabe señalar que, no es suficiente con agrupar a los alumnos para lograr un aprendizaje efectivo y significativo, Rodríguez *et al.* (2002: 293) proponen tres recomendaciones que permiten obtener ventajas de la interacción entre alumnos en los dominios de conocimiento, afectivo-social y cognitivo; éstas son:

- Utilizar grupos moderadamente heterogéneos; en ningún caso se deben formar grupos exclusivos de estudiantes de bajo rendimiento.
- Diseñar tareas que fomenten la igualdad mediante la exigencia de capacidades diversas, de manera que todos los miembros tengan la oportunidad de contribuir al trabajo colectivo.
- Entrenar a los estudiantes en aquellas destrezas sociales que favorezcan la mutualidad en las dinámicas de grupo.

Aunada a estas características se encuentra una serie de mecanismos que contribuyen en gran medida a la construcción de significados en el proceso de aprendizaje, los cuales se explican en el apartado siguiente.

2.3. Mecanismos interpsicológicos de la interacción entre pares.

Dentro de los mecanismos que explican la potencialidad constructiva de la dinámica interactiva y comunicativa que se establece en las situaciones cooperativas, Colomina y Onrubia (*op cit.*) citan tres tipos de mecanismos:

2.3.1 Conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes.

La importancia de este mecanismo ha sido abordada por autores de orientación piagetiana. La teoría de Piaget toma como punto central el desarrollo cognitivo en los sujetos, otorgando un papel importante dentro de éste al conflicto cognitivo, que se da entre la interpretación que el sujeto hace de una situación determinada y sus características.

Los conflictos cognitivos promueven la modificación de esquemas como lo menciona Coll y Martí (2004:79): “La importancia de los errores, de los conflictos y de su resolución en el aprendizaje muestra una vez más la existencia de un proceso de equilibración, proceso que consiste en aportar una serie de compensaciones frente a desequilibrios momentáneos hasta lograr un nuevo equilibrio gracias a una coordinación e integración más completa entre esquemas”; esto permite a su vez un avance en sus instrumentos intelectuales para comprender la realidad.

Ahora bien, dentro de la interacción entre pares, se puede observar en los participantes puntos de vista diferentes respecto a la tarea o a la situación de interacción, en este sentido, los conflictos no serían solamente individuales, sino sociales, de ahí que autores como Doise, Mugny y Perret-Clermont lo denominen conflicto sociocognitivo: “cognitivo, porque se da entre representaciones o significados distintos para una misma tarea; y social porque esas representaciones o significados distintos no provienen de un único

individuo, sino que se producen como consecuencia de las aportaciones de los distintos participantes en la interacción” Coll y Martí (*ibídem*: 421)

Las controversias conceptuales que se dan entre alumnos suponen el esfuerzo de los participantes por superar los puntos de vista divergentes; en este sentido, las controversias juegan un papel importante, ya que, al resolverlas satisfactoriamente, éstas tienen un efecto positivo en la interacción, el desarrollo intelectual y el aprendizaje escolar. *Cfr.* Colomina y Onrubia (*op. cit.*). La razón de ello es que los más significativos, relevantes y duraderos aprendizajes se producen, sin duda, como producto de las controversias conceptuales, en la búsqueda de la recuperación del equilibrio perdido.

Si los alumnos no llegan a encontrarse en una situación de desequilibrio y sus esquemas de pensamiento no entran en contradicción, difícilmente se lanzarán a buscar respuestas, se plantearán interrogantes, investigarán, descubrirán, es decir, aprenderán. De esta manera el conflicto sociocognitivo contribuye a la modificación de las estructuras de pensamiento.

Provocar exitosamente el conflicto sociocognitivo en los estudiantes, los impulsa a la búsqueda del equilibrio perdido. Ella les lleva a investigar y analizar desde nuevas perspectivas la información ya disponible, para con ello producir respuestas y conocimientos y no a seguir mecánicamente las respuestas propuestas por otros.

Es importante mencionar que si las controversias no son manejadas adecuadamente, pueden tener efectos negativos, es por ello que Johnson 1981, citado por Coll (2003:120) menciona las condiciones necesarias para que las controversias entre alumnos sean potencialmente constructivas:

- ✓ Cuanto más heterogéneos (en cuanto a personalidad, sexo, aptitudes, conocimientos previos, estrategias de razonamiento, etcétera) son los participantes, mayor es la probabilidad de que surjan conflictos y controversias.

- ✓ Cuanto más relevante es la información disponible, y más motivados y capaces intelectualmente son los alumnos, mayor es la probabilidad de que las controversias tengan efectos constructivos.
- ✓ Cuanto mayor es la tendencia de los alumnos a discrepar sin atribuir el origen de la discrepancia a la incompetencia o a la falta de información de los oponentes, más constructivos son los efectos de la controversia.
- ✓ Cuanto más capaces son los oponentes de relativizar su propio punto de vista –es decir, de adoptar la perspectiva de los demás–, mayor es la probabilidad de que la controversia se resuelva constructivamente.
- ✓ Cuanto más cooperativa es la situación en que tiene lugar la controversia, mayores son sus efectos constructivos. Todo parece indicar que las organizaciones sociales de tipo cooperativo favorecen la comunicación entre los oponentes, contribuyen a establecer un clima de aceptación y conducen a la búsqueda de puntos de vista de contacto entre posturas contrapuestas.

Así también, la sola presencia de los conflictos sociocognitivos no garantizan resultados positivos en el aprendizaje, sino que éste depende de diversos factores; en primer lugar hay que considerar que la excesiva aparición de controversias o la infrecuencia de las mismas puede llevar a la imposición de un punto de vista sobre los demás o a la resolución del conflicto mediante pseudo-acuerdos o falsos consensos, mientras que el exceso de conflicto puede impedir la búsqueda de información o perspectivas que contribuyan a resolver la controversia. *Cfr.* Colomina y Onrubia (*op. cit*); es por ello que los conflictos sociocognitivos deben presentarse de forma moderada.

2.3.2 La regulación mutua a través del lenguaje

Un aspecto importante dentro de la interacción entre pares es el uso lenguaje que constituye una *forma social de pensamiento*. Las situaciones cooperativas entre alumnos permiten diversas formas de uso del lenguaje para regular la comunicación entre ellos, y a su vez constituye un mediador en los procesos de co-construcción de conocimiento.

Así a lo largo del desarrollo de la interacción entre pares y a través del instrumento mediador más importante, el lenguaje, el ser humano adquiere una función cognoscitiva nueva: la regulación. Esta función es esencial como instrumento del pensamiento y de control metacognitivo. El desarrollo de esta nueva función no implica el abandono de las funciones comunicativas interpersonales ya adquiridas, sino que permite además una elaboración reflexiva de esas funciones, esencialmente autocomunicativa. *Cfr. Wertsch (1995 [1988]).*

De acuerdo con Colomina y Onrubia (*op. cit*), tres son los procesos que denotan la importancia del lenguaje en la interacción entre pares:

1. *La formulación del punto de vista propio.*

Dentro de la interacción entre pares, es importante considerar que al interactuar con otros, explicitamos nuestros pensamientos y conocimientos por medio del lenguaje, asumiendo un rol de dirección; este aspecto contribuye a la organización del conocimiento que poseemos, en la medida en que lo hacemos entendible para otros.

Muchas investigaciones enfatizan la necesidad de ejercer de una forma progresiva una regulación, cada vez más activa y consciente, de su competencia comunicativa con la finalidad de hacer más adaptativas sus interacciones con los otros; así como, para controlar su propia acción y la conducta de los otros. *Cfr. Wertsch (op. cit.)*

Estos elementos se encuentran sustentados en trabajos realizados sobre tutoría entre iguales, en las que se evidencia los beneficios para el alumno tutor, al tratar de enseñar a otros compañeros. Dichos beneficios son posibles por la implicación y responsabilidad que el alumno tutor asume al tratar de ayudar a otro compañero, ya que además de organizar el conocimiento que posee, debe corregirlo y adaptarlo al transmitir verbalmente su pensamiento.

Otro aspecto importante, proveniente de las investigaciones de Webb (1983,1991) citado por Colomina y Onrubia (*op. cit.*) es que el ofrecimiento de explicaciones detalladas y elaboradas impacta positivamente el rendimiento individual de los alumnos, después de haber realizado un trabajo en conjunto; esto se debe a que las explicaciones permiten aclarar, profundizar y reorganizar los propios conocimientos, detectando y resolviendo incomprensiones que haya durante la interacción.

Un último beneficio a este respecto es la importancia que adquiere el tomar conciencia del conocimiento que se posee y formularlo de manera que sea entendible para otros. Cazden (1991:143) menciona que “esta orientación hacia el otro se logra en el habla mediante la disponibilidad de retroalimentación inmediata cuando algo que se ha dicho no está suficientemente claro”; al aprender algo con la intención de enseñarlo después, se van clarificando y reorganizando los contenidos de manera que al explicarlo a otros sea comprensible.

2. La obtención de ayudas ajustada.

Durante la interacción entre alumnos, éstos pueden llegar a demandar ayudas cuando se presentan los conflictos cognitivos y sociocognitivos; si la ayuda es recibida, mejoran su rendimiento individual en situaciones posteriores, siempre y cuando la ayuda cumpla dos funciones; de acuerdo con Colomina y Onrubia (*op. cit.*: 424) estas funciones son: adecuarse a la demanda realizada y aplicarse efectivamente a la resolución del problema.

Estos autores mencionan también que para que la ayuda sea realmente benéfica, debe necesitar realmente la ayuda, y que ésta sea relevante en función de lo que necesita, es decir, que se formule en un nivel de elaboración acorde al nivel de la dificultad, que se proporcione tan pronto como se manifiesta el conflicto, que el alumno que la pide pueda entenderla y que por último pueda utilizarla efectivamente.

Según Coll (*op. cit.*: 186) la ayuda se da en dos sentidos. En primer lugar, es una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno, de quien depende en último término la construcción del conocimiento. En segundo lugar, es también una ayuda porque tiene como finalidad sintonizar con el proceso de construcción de conocimiento del alumno e incidir sobre él.

Cabe señalar que la efectividad de los procesos de ayuda ajustada depende en gran medida de la explicitación que el alumno haga respecto a la ayuda que requiere; es importante la capacidad del alumno de pedir la ayuda en el momento preciso y bajo las especificaciones que respondan de manera justa a su problema.

Dicho así dentro de la explicitación de ayudas, se consideran elementos de tipo cognitivo, pero también afectivo, debido a que en muchas de las ocasiones, los alumnos no piden ayuda o no se animan a pedirla, por falta de seguridad o por temor a la crítica de sus compañeros.

3. La co-construcción de ideas, la coordinación de roles y el control mutuo del trabajo.

Un aspecto importante dentro de la interacción entre alumnos, es que a partir de las situaciones cooperativas, éstos pueden llegar a construir conjuntamente conocimientos durante la misma, adoptando roles durante la resolución de alguna tarea.

Considerando que el proceso de enseñanza-aprendizaje es de naturaleza social y que el lenguaje es la herramienta principal, la co-construcción de conocimiento se ve reflejada en las formas de habla que los alumnos utilizan al interactuar; como lo menciona Mercer (1997), por medio de la conversación exploratoria se llega a resolver problemas conjuntamente, a través de la explicitación en forma clara de las ideas de cada uno de los participantes; en este sentido, comparten sus ideas y las evalúan conjuntamente, por otro lado los alumnos comparten diversas alternativas de solución, negocian puntos de vista y asumen acuerdos.

Otro aspecto importante de este tipo de conversación es que por medio de ella, los alumnos pueden llevar a cabo procesos de autorregulación de su propio lenguaje.

2.3.3 Apoyo a la atribución de sentido al aprendizaje

La interacción entre alumnos también implica procesos y mecanismos de carácter motivacional, afectivo y relacional que contribuyen a explicar la efectividad de ésta en el aprendizaje; en este sentido, contribuye a la atribución de sentido al aprendizaje. Dentro de este aspecto se pueden identificar tres elementos que intervienen en la atribución de sentido al aprendizaje (se describe de manera general cada uno de ellos con el fin de hacer una explicación más detallada de los mismos en capítulos siguientes):

a) Interdependencia positiva de objetivos y recursos

Colomina y Onrubia (*op. cit.*) mencionan que dentro de los grupos debe existir una interdependencia entre los miembros del mismo, vinculada a logro de un objetivo común, de manera que cada uno de ellos dependa de recursos o información del resto de sus compañeros, de manera tal, que todos puedan implicarse en un trabajo cooperativo que les permita obtener mejores resultados en su proceso de aprendizaje.

b) Estructura de la recompensa

Otro aspecto importante a considerar es la relación entre la recompensa que se obtiene en el grupo con la recompensa individual, es decir, los alumnos no sólo deben trabajar por un objetivo común y disponer de los recursos de que disponen cada uno de los miembros, sino que además la recompensa se encuentre en función del rendimiento individual de los integrantes. De esta manera habría la misma recompensa para todos los miembros del grupo considerando el trabajo de cada uno de los integrantes y no del grupo en su totalidad; lo cual llevaría a los alumnos a involucrarse y coordinarse en una auténtica cooperación.

c) Relaciones psicosociales

Por último se consideran también las “variables mediadoras entre una determinada estructura de organización de las actividades y tareas en el aula (de objetivos y recursos o recompensas) y sus efectos desde el punto de vista de la atribución de sentido al aprendizaje por parte de los alumnos” Colomina y Onrubia (*ibídem*: 427). Considerado así, se tendría una vinculación estrecha con los procesos de tipo motivacional, como el autoconcepto escolar, los procesos afectivo-relacionales como los sentimientos de pertenencia, satisfacción y orgullo ante el éxito escolar.

2.4. Factores moduladores de la interacción.

Para que los mecanismos citados en el apartado anterior tengan su aparición en los procesos de interacción, es necesario considerar un conjunto de variables que permiten o limitan su potencialidad; éstas se encuentran referidas al triángulo interactivo constituido por el profesor, los contenidos y los alumnos, se describen a continuación las características de cada uno.

2.4.1 Características del grupo y sus participantes

Las características de los individuos miembros del grupo contribuyen de modo considerable a la estructura del grupo. Dichas características son las referidas al status académico y social, que inciden de forma decisiva en el tipo de interacción que se establece en el aula.

Para Cohen (citada por Cazden: 1991:154) en las aulas se pueden observar diferentes características de status:

- Características específicas de status relacionadas directamente con una tarea determinada, como la capacidad matemática en un grupo destinado a trabajar en un problema matemático.
- Características específicas de status no relacionadas directamente con una tarea, como la capacidad de lectura en un grupo que no requiere lectura alguna.

- Características de status difusas, como sexo o etnia (en estudios sobre niños que practicaban juegos de mesa, los blancos dominaban a los negros, los anglosajones a los chicanos y a los indios canadienses, y los judíos de origen europeo a los procedentes de Oriente Medio).

Considerando estas características, se da una polémica respecto a la mayor o menor bondad de los grupos homogéneos; a este respecto la misma autora menciona:

La existencia de grupos heterogéneos en clase es una espada de dos filos. La conversación y el trabajo conjunto ejercen claramente efectos favorables sobre el aprendizaje, especialmente el conceptual...sin embargo, los grupos demasiado heterogéneos tienen también marcados efectos negativos... pues los estudiantes de status superior tendrán siempre promedios superiores de participación e influencia. Estas diferencias... frecuentemente se consideran consecuencias inevitables de las diferentes capacidades individuales... pero también pueden contemplarse como producto de la estructura del status en el seno de la clase. Cohen 1986 (citada por Cazden 154-155).

A este respecto Colomina y Onrubia (*op. cit.*) mencionan tres aspectos que contribuyen a una explicación de la naturaleza de los grupos: en primer lugar el trabajo en grupos homogéneos resulta benéfico para los alumnos de rendimiento académico bajo, ya que éstos logran un aprendizaje superior del que consiguen estando en grupos homogéneos; para el caso de los alumnos con alto rendimiento, su rendimiento resulta igual o superior, pero no menor del que consiguen en los grupos homogéneos.

Un segundo aspecto es que los alumnos de nivel medio de rendimiento trabajan mejor en grupos donde la heterogeneidad no es muy elevada a diferencia de cuando trabajan en grupos de elevada heterogeneidad, donde obtienen un rendimiento menor.

El siguiente aspecto considera que los profesores juegan un papel importante en el manejo de la heterogeneidad en los grupos, pues su mayor efectividad, depende del ofrecimiento de ayudas especiales a los alumnos de bajo rendimiento, diferenciando los procesos de trabajo y evaluación, respecto de los alumnos con mayor nivel de rendimiento.

Un último elemento a considerar son las diferencias culturales entre los estudiantes, como la clase social y el género, influyendo en la potencialidad de las situaciones cooperativas, de ahí la importancia de generar formas de intervención que permitan promover procesos de interacción equitativos, de manera que las desigualdades entre los miembros del grupo no sean un obstáculo para las oportunidades de beneficiarse de las interacciones constructivas.

2.4.2 Características de la tarea/contenido

La tarea/contenido ocupa un lugar importante dentro de los procesos interactivos que se producen en el trabajo cooperativo, Colomina y Onrubia (*ibídem*) mencionan dos dimensiones de la tarea que parecen críticas para el trabajo cooperativo.

En primer lugar se encuentra la referida al carácter social de la tarea, considerando la tarea de grupo, como aquella que requiere recursos que ningún miembro del grupo posee por sí solo; es por ello que ningún miembro del grupo puede alcanzar los objetivos por sí solo, sino que necesita de la contribución de por lo menos algunos de sus compañeros; de esta manera, se asegura la interdependencia de los participantes.

La segunda dimensión, tiene que ver con el carácter cerrado o abierto de la tarea, el primero se refiere a aquellas tareas completamente definidas, de respuesta única, a través de procedimientos previamente establecidos; las segundas se enfocan en tareas de múltiples respuestas, y que no se resuelven únicamente con procedimientos específicos. En este sentido, en las tareas abiertas se considera más importante la interacción que los alumnos tengan, ya que si no hay intercambio de ideas, difícilmente llegarán a acuerdos para la resolución de la tarea.

Bajo esta lógica, cabe destacar que las instrucciones para la tarea constituyen una característica básica para la puesta en marcha de los procesos

interpsicológicos responsables del aprendizaje en la interacción cooperativa entre alumnos.

Respecto al contenido, Cazden (*op cit.*), menciona que las interacciones entre pares cumplirán funciones diferentes dependiendo el área del currículum que se aborde, ya que no todos los contenidos pueden trabajarse de la misma manera, algunos son más propicios para el trabajo en grupos que otros.

2.4.3 El papel del profesor en la interacción entre pares

Cuando hablamos de la importancia de la interacción entre pares en el aprendizaje escolar, de ninguna forma se excluye la figura docente dentro de este proceso. Al considerar el trabajo entre alumnos, no se debe olvidar que la interacción entre éstos se circunscribe en un contexto más amplio, de la actividad conjunta entre profesor y alumnos. Winston (*op. cit.* 9) resalta la importancia en este proceso, puesto que es necesaria, a la vez es un actor importante, pero es también el director de la obra. Su participación como coordinador se dirige a:

- ❖ Orientar las propuesta válidas, enfatizando los valores, detectar las desviaciones que los alumnos proponen (observaciones generales que no se perciban como rechazo a alumnos que las expresaron).
- ❖ El profesor adquiere un rol de acompañante que permite que los alumnos puedan ir incorporando nuevos conceptos y actitudes, o bien rectificar, suavizar o eliminar aquellas actitudes o reacciones negativas.
- ❖ Su rol permite que los alumnos puedan aprender a respetar las opiniones de los otros, y que a su vez puedan discernir la veracidad de los planteamientos que se presentan.
- ❖ El profesor debe generar en conjunto con los alumnos nuevos argumentos que validen una respuesta que no represente a una mayoría por estadística, sino que las conclusiones sean una expresión de lo que efectivamente promueve las apropiaciones que cada una hace de las situaciones de aprendizaje.

A partir de estas características podemos considerar que el profesor adquiere un papel de mediador a distintos niveles. Para Saiz, *et al.* (1994: 4) “la puesta en común es el momento privilegiado para ayudar a los alumnos a poner en evidencia las relaciones que existen entre diferentes procedimientos”

En este sentido, el rol del docente consiste entonces en llevar a cabo una exigencia colectiva de confrontación, que le permita al alumno tomar poco a poco conciencia de su actividad mental, identificar sus nuevos conocimientos, medir el grado de dominio adquirido, y a su vez reconocer lo que todavía no logra hacer solo y los medios de que dispone para alcanzar ese objetivo.

Otro aspecto importante en el rol del docente es el paso progresivo del control en el aprendizaje del profesor al alumno: “es el proceso por el cual los apoyos y ayudas al aprendizaje del alumno van evolucionando y modificándose en la línea de promover una actuación cada vez más autónoma y autorregulada de éste en la realización de las tareas, así como en las utilización de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje” Colomina *et al.* (*op. cit.*: 453).

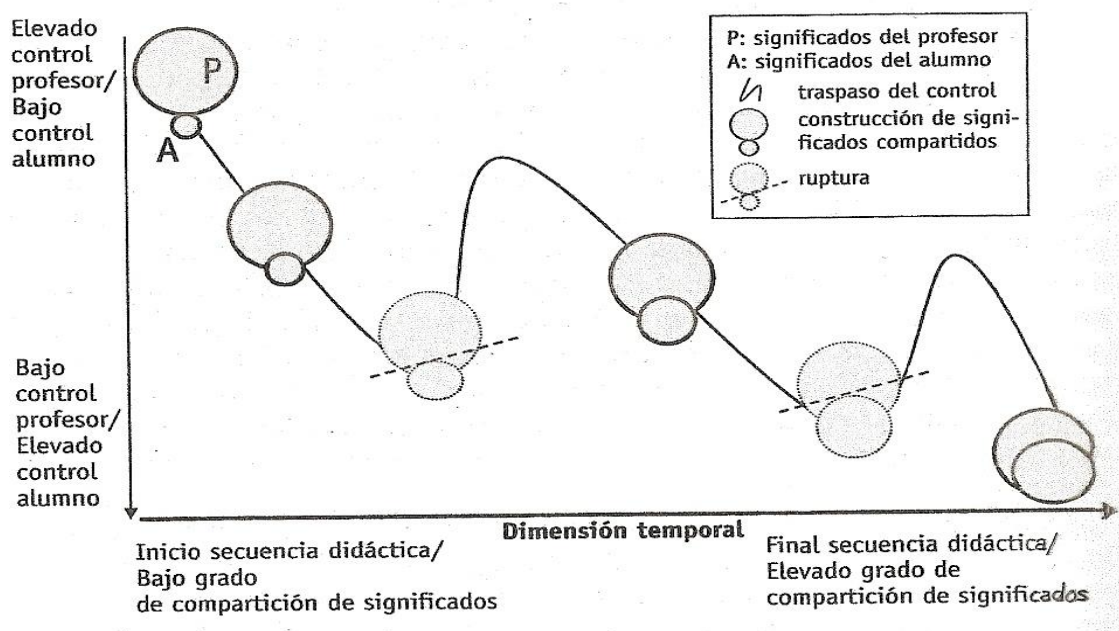
Esta sesión progresiva de control permite que el profesor vaya retirando el apoyo paulatinamente, o los sustituya por otros de menor ayuda, tanto cuantitativa, como cualitativamente, de manera que el alumno los vaya asumiendo y pueda ejercer un control sobre las tareas, contenidos y finalmente, sobre su propio proceso de aprendizaje.

Para Cazden y Mercer (citado por Colomina *et al. op. cit.*) el profesor debe llevar a cabo una actuación de ayuda y apoyo a los aprendices, ésta se caracteriza por tres rasgos principales: (cuadro 2.1)

1. Debe permitir que el alumno asuma responsabilidades dentro de la actividad a realizar, en un primer momento ésta puede ser reducida, sin importar el nivel inicial de competencia que posea el alumno respecto a la tarea.
2. Ofrecer el conjunto de ayudas y apoyos, en función la competencia del aprendiz, a menor nivel de competencia, las ayudas deben ser más importantes tanto cualitativa, como cuantitativamente, pues a medida

que la competencia se incrementa, la importancia de la ayuda se reduce; esta actitud conlleva una evaluación constante de la competencia del alumno por parte del profesor, a partir de las acciones que el alumno despliega durante el proceso de resolución de la tarea.

3. La ayuda y los apoyos ofrecidos por el profesor deben ser retirados paulatinamente, hasta eliminarlos de manera que el alumno pueda ir adquiriendo mayor autonomía y control en su propio proceso de aprendizaje, esto permitirá que el alumno cumpla con la tarea de manera independiente, y a su vez pueda dotarlo de autonomía para futuras resoluciones.



CUADRO 2.1 Relaciones entre el proceso de construcción de significados y el traspaso progresivo de control (tomado de Colomina, Onrubia y Rochera 2004: 456)

De igual manera, Rogoff (1993) hace alusión a los procesos de participación guiada en las situaciones de enseñanza-aprendizaje; en éstas se proporciona un puente entre las habilidades o conocimiento que el alumno ya posee y la nueva información necesaria para cada situación de aprendizaje, de manera que se apoye el esfuerzo del aprendiz y se le transfiera la responsabilidad de la resolución del problema.

Cuando se constituyen grupos de aprendizaje cooperativo en el aula, el profesor debe considerar varios aspectos, que permitan un buen desarrollo de la tarea; por lo tanto deberá: “especificar los contenidos de la clase, tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza, explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos, supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos, y evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo” Holubec *et al.* (*op. cit.*: 15).

Considerando estos aspectos, podemos decir que el profesor es el mediador del proceso en la medida que planea estratégicamente el aprendizaje y media para que los estudiantes participen activamente en la co-construcción de sus propios significados con base en las interacciones que tenga con sus compañeros, su realidad, la cual contrasta y compara con sus conocimientos y le permite solucionar problemas y con ello progresar en sus aprendizajes.

CAPÍTULO III EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

3.1 Diferentes objetivos, distintos aprendizajes: la estructura individualista, competitiva y cooperativa.

Dentro del aula se establecen diferentes tipos de organización social de las actividades y situaciones de aprendizaje, las cuales pueden diferenciarse en tres tipos de estructuras, la cooperativa, competitiva e individualista.

Johnson y Johnson (1999: 18) señalan que éstas se diferencian principalmente por el tipo de objetivos que se persigue en cada una, entendiendo los objetivos de aprendizaje como “un estado futuro deseado de demostración de competencia o dominio en la materia que se está estudiando”; de esta manera la estructura de objetivos especifica la forma en que los estudiantes interactúan entre sí y con el docente para poder lograr los resultados de aprendizaje previstos. (Cuadro 3.1)

Aspectos	Estructura cooperativa	Estructura competitiva	Estructura individualista
Objetivo	Los miembros de la clase son ubicados en grupos pequeños (con frecuencia heterogéneos) y se les enseña a: a) aprender los materiales asignados y b) asegurarse de que todos los demás integrantes del grupo hagan lo mismo	Se instruye a los miembros de la clase para que se desempeñen más rápido y con más precisión que sus compañeros.	Se instruye a los miembros de la clase para que se desempeñen hasta alcanzar determinado criterio, independientemente de sus compañeros.
Niveles de cooperación	La cooperación puede extenderse a la clase entera (asegurando que	La competencia puede centrarse en el grupo (la búsqueda de ser	Los esfuerzos individualistas se centran en que la persona alcance un

		todos hayan mejor en el grupo), criterio aprendido el la clase (ser el preestablecido de material asignado) mejor de la clase), y a la escuela en la escuela (asegurando que (desempeñarse en todos los alumnos un nivel superior a de la escuela estén cualquier otro progresando alumno de la académicamente). escuela) y a veces en la nación (buscar desempeñarse mejor que cualquier otro ciudadano del país). No se la puede extender a la competencia intergrupala sin que se convierta en cooperación intragrupal.	
Esquema de interacción	Los estudiantes estimulan el éxito de los demás. Discuten los materiales con otros, explican cómo completar la actividad, escuchan las explicaciones del otro, se alientan para esforzarse y se proporcionan ayuda académica. Este patrón de interacción existe tanto entre grupos como dentro de los grupos.	Los estudiantes obstruyen el éxito de los demás. Trabajan solos, ocultan su trabajo a los demás, se rehúsan a ayudarlos y pueden interferir con los esfuerzos de los demás por aprender e intentar disminuir su rendimiento	Los estudiantes no interactúan con los demás. Cada uno trabaja solo, de manera independiente.
Evaluación de resultados	Se emplea un sistema de estudio y evaluación basado en criterios. El acento está puesto usualmente	Se emplea un sistema de evaluación basado en normas. El acento está puesto en la clasificación	Se emplea un sistema de evaluación basado en criterios. El acento está puesto en determinar si el

en el aprendizaje y el progreso del estudiante individual, pero también puede incluir al grupo en su conjunto, a la clase y a la escuela toda.	del desempeño de los alumnos del mejor al peor.	desempeño académico de un estudiante alcanza un criterio preestablecido.
--	---	--

CUADRO 3.1 Cuadro comparativo de las estructuras de aprendizaje (adaptado de Johnson y Johnson, 1999).

Como se observa en el cuadro, la *estructura individualista* se caracteriza por aislar los logros de cada estudiante, es decir, cada alumno se ocupa de su propio trabajo, sin importar el de otros compañeros, en este sentido no es relevante el intercambio sobre lo que se aprende. Ferreiro (2000) menciona que dentro de esta estructura, se privilegia la no comunicación y el intercambio entre los integrantes del grupo es casi nulo.

La estructura individualista consiste entonces en: “trabajar solos para alcanzar objetivos no relacionados con los de los demás e independientes de ellos. En las situaciones individualistas, los alumnos buscan resultados beneficiosos para sí mismos. El aprendizaje individualista consiste en trabajar por uno mismo para garantizar que el propio aprendizaje alcance un criterio preestablecido, independientemente de los esfuerzos de los demás estudiantes” Johnson y Johnson (*op. cit.*:24).

En conclusión, cada alumno obtiene sus propios resultados y trabaja para conseguirlos, independientemente de los que obtengan los demás alumnos, no existe relación entre los objetivos que persigue cada miembro del grupo, puesto que sus metas son independientes; el logro que cada alumno obtenga se encontrará en función de sus habilidades, capacidad, esfuerzo y dificultad de la tarea.

En el caso de la *estructura competitiva*, cada uno de los integrantes percibe que el logro de sus objetivos se encuentra determinado por el fracaso de sus

compañeros, en consecuencia, sólo un miembro del grupo obtiene la máxima recompensa, y la alcanza, siempre y cuando el resto del grupo no cumpla sus objetivos

Como Johnson y Johnson (*ibídem*: 22) lo mencionan “la competencia consiste en trabajar contra los demás para alcanzar un objetivo que sólo puede alcanzar un estudiante (o unos pocos). En las situaciones competitivas, los individuos buscan resultados que sean beneficiosos para sí mismos y perjudiciales para los demás. El aprendizaje competitivo consiste en la concentración del esfuerzo del alumno para que se desempeñe mejor y con más precisión que sus compañeros”.

En la medida en que los alumnos son comparados, el número de recompensas que un estudiante obtiene, depende del número de recompensas que se distribuyen entre los demás compañeros; dicho así, el alumno obtiene una mejor recompensa cuando sus compañeros han rendido muy poco, a diferencia de la que obtiene cuando la mayoría mostró un buen rendimiento.

Por último encontramos la *estructura cooperativa*, en la que los objetivos se encuentran estrechamente vinculados, de manera que cada miembro del grupo alcanza sus objetivos; si el resto también lo hace, los resultados son igualmente benéficos para todos los alumnos con los que se interactúa.

Para Johnson y Johnson (*ibídem*: 20) “Cooperar significa trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos (...) con resultados benéficos para sí mismo y el resto de los integrantes del grupo”; en este sentido, se puede considerar que la estructura de aprendizaje de tipo cooperativo brinda efectos más positivos respecto a las estructuras de tipo competitivo e individualista, en el rendimiento académico, así como en los resultados de aprendizaje, considerando también variables de tipo actitudinal y motivacional.

La potencialidad de las situaciones cooperativas entre los alumnos se encuentra ligada a procesos motivacionales, como la percepción de competencia o la autonomía en la realización de las tareas, y a procesos

afectivo-relacionales, como los sentimientos de pertenencia al grupo o de satisfacción y orgullo ante el éxito escolar.

Debe reconocerse que dentro de las situaciones cooperativas existe una diversidad de formas concretas de organización de la actividad de los alumnos: la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo y la cooperación entre iguales.

Estos tres enfoques se distinguen por dos factores, el nivel de mutualidad e igualdad que se establecen en las mismas. La primera alude a “la presencia en tales intercambios de un discurso que sea extensivo, profundo y articulado; la igualdad se refiere al estatus de los miembros del grupo de acuerdo con la posesión de conocimiento relevante para la tarea, y a la consiguiente capacidad de influir en el desarrollo ulterior de la interacción” Colomina y Onrubia (*op. cit.*: 418).

Con base en estos factores, se identifica a la tutoría entre iguales como aquella en que un alumno experto en determinado contenido instruye a otro considerado novato; en este enfoque, existe un grado de igualdad bajo y niveles variables de mutualidad; éstos en función de la competencia y habilidad instruccional del tutor y de la receptividad del tutorado.

La colaboración entre iguales se distingue por el trabajo realizado de manera conjunta e ininterrumpida entre dos o más alumnos del mismo nivel de pericia en el desarrollo y resolución de una tarea, en la cual, tanto los niveles de igualdad como de mutualidad son altos.

Por último el aprendizaje cooperativo, en el que los alumnos realizan la tarea determinada siguiendo una estructura establecida previamente, con un grado mayor o menor de distribución de responsabilidades y actividades de la tarea dentro del grupo; por lo tanto, los niveles de igualdad son elevados y los niveles de mutualidad varían dependiendo hasta qué punto haya división de tareas, discusión de ideas, planificación conjunta o intercambio de roles. En el siguiente apartado se explica con mayor amplitud sus características.

3.2 El aprendizaje cooperativo: definición y características

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar un objetivo en común de manera que los resultados que se obtienen son benéficos para todos los integrantes del grupo; dicho así, el aprendizaje cooperativo es definido por Johnson y Johnson (2004: 14) como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”.

Para Bernaza y Lee (2002: 3) el aprendizaje cooperativo “es un proceso de construcción social en el que cada profesional aprende más de lo que aprendería por sí mismo, debido a la interacción con otros miembros de su comunidad profesional o de su grupo de estudio”. Desde esta perspectiva, el resultado del trabajo hecho en un grupo colaborativo tiene un valor superior al que tendría la suma de los trabajos individuales de cada miembro de dicho grupo, ya que los estudiantes participan de manera activa en las situaciones de aprendizaje.

Dentro del aprendizaje cooperativo, las actividades están estructuradas de manera que los estudiantes se expliquen mutuamente lo que aprenden. Algunas veces a un estudiante se le asigna un rol específico dentro del equipo. De esta manera ellos pueden aprender de sus puntos de vista, dar y recibir ayuda de sus compañeros de clase y ayudarse mutuamente para investigar de manera más profunda acerca de lo que están aprendiendo.

Cabe aclarar que no todo equipo de trabajo es un equipo de aprendizaje cooperativo, es decir, colocar a los alumnos en grupo e indicarles que trabajen juntos no significa que deseen o sepan cooperar. Johnson y Johnson (*op cit.*) mencionan que los equipos de aprendizaje cooperativo son sólo uno de los muchos tipos de equipos que pueden emplearse en el aula, por lo que es necesario que el docente conozca el tipo de equipo que está empleando. Se diferencian tres tipos de grupos:

- a) Equipos de pseudoaprendizaje.

En este tipo de equipos los estudiantes reciben la orden de trabajar juntos, pero no tienen ningún interés en hacerlo. Creen que serán evaluados según la puntuación que se asigne a su desempeño individual o tal vez a una nota de tipo global.

Aunque en apariencia trabajan en forma conjunta, en realidad están compitiendo entre sí o evadiendo la tarea del equipo dejando en manos de unos cuantos la responsabilidad del trabajo. Cada alumno ve a los demás como rivales a derrotar, por lo que todos obstaculizan o interrumpen el trabajo ajeno, se ocultan información, tratan de confundirse unos a otros y se tienen una mutua desconfianza.

Como consecuencia, la suma de los esfuerzos del equipo es menor que la suma de los esfuerzos individuales de sus miembros. Los alumnos trabajarían mejor en forma individual.

b) Equipos de aprendizaje tradicional.

En estos equipos se indica a los alumnos que trabajen juntos y ellos se disponen a hacerlo, pero las tareas se las asignan ellos mismos y están estructuradas de tal modo que no requieren un verdadero trabajo conjunto. Los alumnos piensan que serán evaluados y premiados como individuos y no como miembros del equipo.

Sólo interactúan para aclarar cómo deben llevarse a cabo las tareas. Intercambian información, pero no se sienten motivados a enseñar lo que saben a sus compañeros de equipo. La predisposición a ayudar y a compartir es mínima. Algunos alumnos sólo desean sacar partido de los esfuerzos de sus compañeros más responsables.

Los miembros del equipo que son más responsables se sienten explotados y no se esfuerzan tanto como es su costumbre. El resultado es nuevamente que el potencial del equipo es menor que los potenciales individuales, así los estudiantes laboriosos y responsables trabajarían mejor solos.

c) Equipos de aprendizaje cooperativo.

En este tipo de equipos, se les indica que trabajen juntos y ellos lo hacen de buen agrado. Saben que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del equipo. En este sentido el trabajo en equipo arroja resultados mayores que si lo hicieran por separado cada uno de sus miembros.

El aprendizaje cooperativo requiere de la creación de condiciones necesarias para asegurar el éxito de la tarea en grupo. De acuerdo con Johnson y Johnson (*ídem*), el aprendizaje cooperativo se caracteriza por una serie de elementos que se mencionan a continuación:

Interdependencia positiva:

Existe cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de equipo, de manera tal que no puede lograr los objetivos de aprendizaje sin los otros, por lo tanto, deben coordinar sus esfuerzos con los del resto de sus compañeros para poder completar la tarea, compartiendo sus recursos, proporcionándose apoyo mutuo. La interdependencia positiva garantiza, entre otras cosas, el desarrollo de habilidades sociales que contribuyen al crecimiento emocional y afectivo de los alumnos.

Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante lo benefician a él mismo, pero también al grupo, de ahí la importancia de que los estudiantes requieren aprender a conocer y valorar la interdependencia mutua con sus compañeros. Ésta se promueve por medio de tareas comunes, recompensas, empleo de material de trabajo que no posea un solo miembro del grupo y que a su vez el trabajo grupal se encuentre determinado por los aportes de todos y cada uno de los miembros del grupo.

Responsabilidad individual y grupal:

Cada integrante del grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.

Los miembros de los equipos cooperativos deben manejar también una serie de habilidades interpersonales, para lograr la colaboración y estar motivados a emplearlas; habilidades como confiar el uno en el otro, comunicarse de manera precisa, aceptarse y apoyarse mutuamente, resolver conflictos en forma constructiva, entre otros, contribuyen al logro de las metas del grupo.

El grupo debe tener siempre claridad en sus objetivos y debe evaluar el progreso realizado en la consecución de los mismos, así como los esfuerzos que a nivel individual hace cada integrante. De esta manera la responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada alumno y los resultados de dicha evaluación permiten retroalimentar las tareas de equipo. Con ello se contribuye al fortalecimiento individual de cada integrante, ya que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos.

Interacción cara a cara:

Este elemento es relevante porque existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales, que sólo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación con los materiales y actividades, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a los demás compañeros y conectar el conocimiento previo con el presente.

Al interactuar, los alumnos comparten los recursos existentes, se ayudan, se respaldan, se alientan unos a otros, se influye en el razonamiento y conclusiones del equipo, etc. La interacción cara a cara permite que los integrantes del grupo obtengan retroalimentación de los temas, y que en buena medida ejerzan presión social sobre los miembros poco motivados para trabajar.

Enseñar a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales:

El aprendizaje cooperativo requiere que los alumnos aprendan los contenidos escolares, así como prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como un grupo; entre estas prácticas se encuentran la toma de

decisiones, el crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, de manera que los alumnos se influyen mutuamente al coordinar sus esfuerzos, en la búsqueda de logros comunes. Los alumnos deben estar abiertos a las influencias del otro, confiar en que los recursos compartidos serán usados de manera positiva; estos aspectos, además de potenciar la interdependencia en la construcción compartida, también permiten crear lazos emocionales que den como resultado el compromiso por el bienestar social y el éxito ajenos.

El profesor tiene aquí un papel fundamental, ya que es él quien deberá guiar a los alumnos en el desarrollo de estas prácticas, para que los grupos tengan un buen funcionamiento.

Desafío y conflicto cognitivo

Un elemento importante en las estructuras cooperativas es el conflicto que surge cuando los miembros del grupo tienen diferente información, percepción, opinión, procesos de razonamiento, teorías o conclusiones; las controversias que surgen al confrontarlas, pueden favorecer el desarrollo de habilidades interpersonales; puesto que permiten que los alumnos creen incertidumbre sobre sus propios puntos de vista y se den a la tarea de una búsqueda activa de más información que contribuya a la reconceptualización del conocimiento y de las propias conclusiones, y, en consecuencia, un dominio significativo de los materiales de estudio.

Aptitudes de pensamiento crítico

El trabajo cooperativo favorece el uso de estrategias de razonamiento y pensamiento crítico que les permiten, no sólo apropiarse de la información, sino además contribuyen a que los alumnos la apliquen, evalúen y sintetizen; lo que es casi nulo en las estructuras competitivas o individualistas.

Estos aspectos se dan gracias a tres elementos importantes que se desarrollan en las organizaciones de tipo cooperativo: la discusión entre alumnos, el énfasis explícito en los procedimientos así como en los métodos de resolución de problemas usando ejemplos variados y por último la verbalización de los

métodos y estrategias para estimular el desarrollo de la metacognición. La suma de estos elementos permitiría involucrar a los alumnos en actividades significativas en el aula.

Evaluación grupal:

Considerando que el propósito de los equipos de aprendizaje es fortalecer el aspecto académico de sus integrantes, se requiere entonces de un seguimiento permanente que permita evidenciar el avance personal dirigido al equipo y a cada integrante del mismo. Visto de este modo, el equipo podrá conocer qué integrante del grupo requiere más apoyo para completar las actividades, evitando así que sólo algunos de los miembros del equipo trabajen. Deben considerarse tres criterios en la evaluación:

- ✓ Evaluar el esfuerzo que realiza cada miembro que contribuye al trabajo en equipo.
- ✓ Proporcionar retroalimentación a nivel individual así como de equipo.
- ✓ Asegurar que cada miembro sea responsable del resultado final.

Los miembros del grupo deben identificar en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces, qué acciones de los integrantes son benéficas o cuáles no lo son y con base en ello tomar decisiones acerca de cuáles conductas se conservan y cuáles se modifican.

Ferreiro (2007) menciona tres principios básicos que el aprendizaje cooperativo debe considerar, “el ABC”, desde esta perspectiva. La A se refiere a la actividad de hacer participar a los alumnos en su proceso de aprendizaje. El énfasis, entonces, está en la necesidad de la participación del sujeto en su propio proceso de aprendizaje, su actividad externa, pero también interna, es decir, aquella que se refiere a los procesos psicológicos superiores provocados por la actividad externa.

La verdadera actividad de los alumnos en clase exige momentos de interactividad y momentos de interacciones como una unidad, como dos caras de una moneda. De ahí que el aprendizaje cooperativo sea igual a la

integración de momentos de trabajo individual y de momentos de trabajo con otros.

La B se relaciona con la *bidireccionalidad, intencionalidad y trascendencia* necesaria en el proceso de aprendizaje-enseñanza entre el que guía y orienta la actividad y el aprendiz. El aprendizaje cooperativo plantea una forma diferente de relación entre maestro y alumno o de alumnos entre sí en su proceso de aprender, ese modo de relacionarse es la mediación. Todo proceso de mediación se basa en la premisa de que es posible la modificabilidad de las estructuras cognitivas y también afectivas del sujeto que aprende, con ayuda de instrumentos o situaciones de interacción.

Por último la C alude a la cooperación. Si importante resulta que el sujeto participe en la construcción social de su aprendizaje, también importantes son las relaciones que se establecen entre iguales para aprender. Por otra parte, de no establecerse un modo de relación que contribuya al aprendizaje puntual de uno u otro contenido, éstos no incidirán en el crecimiento personal y profesional del sujeto que aprende.

Vázquez (2003) y Johnson y Johnson (2004 [1999]) apuntan una serie de beneficios que se obtienen con el aprendizaje cooperativo (cuadro 3.2) en comparación con las organizaciones competitivas e individualistas, éstos son:

- Mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño: los alumnos logran un rendimiento y productividad mayores, además de lograr mayor retención a largo plazo, motivación intrínseca, más tiempo dedicado a sus tareas y un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico.
- Relaciones más positivas entre alumnos: crecimiento del espíritu grupal, relaciones más solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar, valoración de la diversidad y cohesión.
- Mayor salud mental: ajuste psicológico general, fortalecimiento de la autoestima, desarrollo social, integración sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones. Al fomentar la

interdependencia grupal las actividades cooperativas desarrollan mayor confianza y autoestima.

- Aumento de la motivación: El apoyo de los compañeros puede motivar a los alumnos tímidos e inseguros o incluso a los que no tienen interés. Al trabajar en grupo, los individuos saben que pueden conseguir retroalimentación y ayuda a la hora de hacer que sus aportaciones sean claras, pertinentes y apropiadas como sean posible.
- Enseñanza más centrada en el alumno y más dirigida por él mismo: Cuando los alumnos trabajan juntos en tareas comunes, los compañeros proporcionan el tipo de apoyo que suele ofrecer el profesor. La tradicional oposición profesor/alumno disminuye y la responsabilidad está compartida entre ambos.
- Mayores oportunidades para que los alumnos desarrollen destrezas complejas de pensamiento crítico: al trabajar juntos, los integrantes del grupo necesitan planificar y organizar la actividad, tomar decisiones, defender puntos de vista, resolver diferencias de opinión y solucionar problemas, haciendo uso de destrezas de pensamiento complejas y estrategias cognitivas o metacognitivas que pueden estar menos disponibles cuando se trabaja de manera individual.
- Mayor apoyo para que los alumnos pasen de la interdependencia a la independencia: el trabajo en grupo fomenta la autodeterminación entre los alumnos, y los ayuda a ser más autónomos, autocontrolados y menos dependientes de la autoridad exterior.
- Posibilidad de que los alumnos se ofrezcan retroalimentación sobre la forma en que están cumpliendo sus obligaciones y realizando su trabajo. La retroalimentación es usada como información que les permite comparar su desempeño real con algún estándar ideal.



FIGURA 3.2 Resultados de la cooperación. Fuente (Johnson y Johnson 2004)

En conclusión, el trabajo en equipo permite la consecución de la mayoría de las metas, en especial de aquellas relacionadas con la tarea, el yo y la valoración social, de manera tal que resulta gratificante y motivador, ya que al tener cada miembro una parte de responsabilidad individual y otra grupal, se eleva el autoconcepto respecto a otros aprendizajes más individuales y se atribuye un sentido más claro al proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de potenciar la capacidad natural de los alumnos de estar involucrados social y emocionalmente; lo cual apoya en sus esfuerzos por construir conocimiento y aplicarlo a la resolución de problemas.

3.3 Grupos de aprendizaje cooperativos

El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje en los que se pueden abordar las tareas educativas. Johnson y Johnson (1999) los describen de la siguiente manera:

3.3.1 Grupos formales de aprendizaje cooperativo

Estos grupos aseguran que los alumnos se involucren de manera activa en el trabajo intelectual al organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo en las estructuras conceptuales existentes. Funcionan durante períodos de una hora diaria, hasta varias semanas de clase; los estudiantes trabajan en conjunto para conseguir objetivos comunes, de manera tal, que tanto ellos, como sus compañeros completen la tarea de aprendizaje.

El papel que cumple el docente dentro de estos grupos, es importante en la medida en que acompaña el proceso de trabajo en grupo. Uno de los aspectos más importantes es poder especificar los objetivos académicos y los objetivos de habilidades sociales; éstos últimos se pueden determinar por medio de seis pasos, denominados por Johnson y Johnson (*ídem*: 38) como Diagrama de construcción, que se explica a continuación:

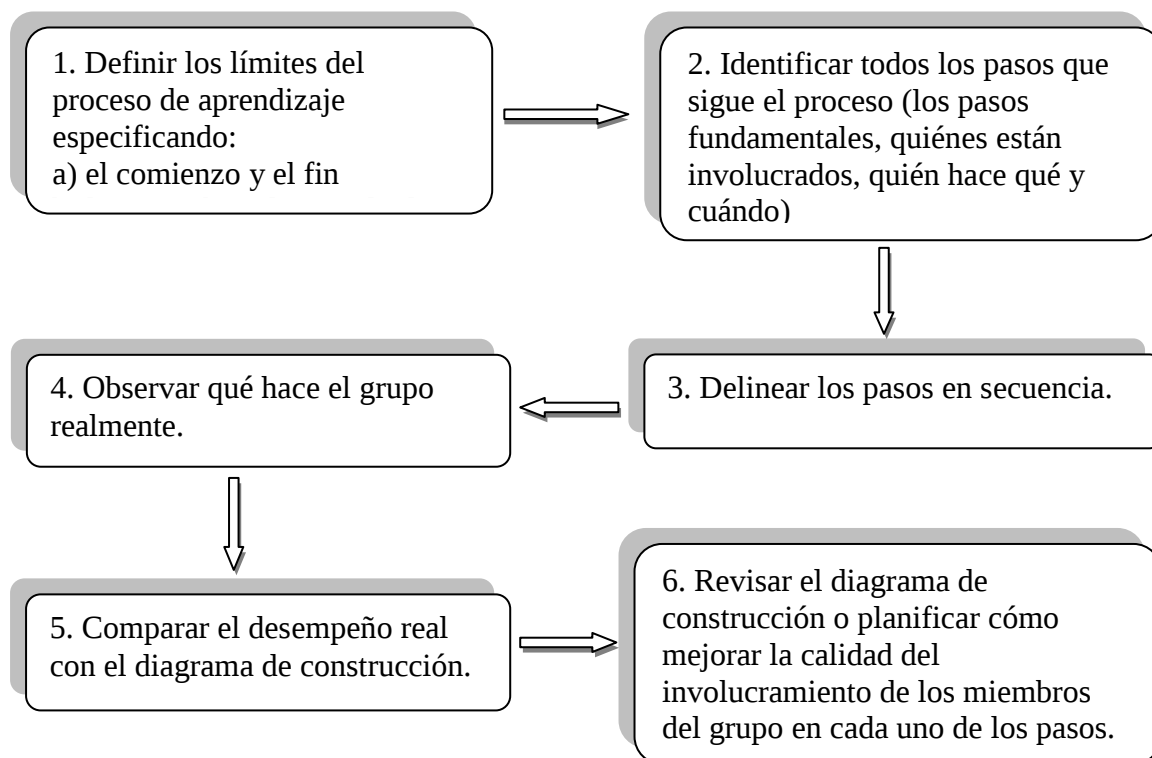


FIGURA 3.3 Diagrama de construcción. Fuente Johnson y Johnson 1999.

Para asegurar la interdependencia se debe procurar la asignación de roles, éstos señalan qué deben esperar de un alumno los otros integrantes de su grupo (y, por lo tanto, qué está obligado a hacer ese alumno) y qué tiene derecho a esperar esa persona de los demás, que tienen roles complementarios.

El uso de roles para estructurar los esfuerzos cooperativos debe desarrollarse de manera progresiva y deben tomarse algunas previsiones, tales como:

- No asignar roles para permitir que los alumnos se acostumbren a trabajar juntos.
- Asignar roles muy elementales a los alumnos, tales como roles de formación, de lector o de encargado de estimular la participación. Alternar los roles para que todos los miembros del grupo practiquen cada uno varias veces.
- Agregar, cuando se produzca la rotación de roles, un rol nuevo, un poco más sofisticado, como el de una persona que se ocupe de verificar la comprensión. Asignar, en este punto, los roles de funcionamiento.
- Con el tiempo, agregar roles de formulación y fermentación, que no se dan naturalmente en el grupo; por ejemplo, el de encargado de la elaboración. Los alumnos no suelen relacionar lo que están aprendiendo con lo que ya saben hasta que se les ejercita específicamente para que lo hagan.

3.3.2 Grupos informales de aprendizaje cooperativo

Se usan durante la enseñanza directa (explicaciones, demostraciones, películas) para concentrar la atención de los alumnos en los contenidos o materiales que el profesor pretende enseñar, también son utilizados para crear un clima favorable de aprendizaje, ayudar a establecer expectativas sobre lo que abarcará la actividad, asegurar que los alumnos procesen cognitivamente el material que se está enseñando y proporcionar un cierre a la sesión educativa. Johnson y Johnson (2004).

Estos grupos operan durante pocos minutos de la clase, hasta una hora; dentro de éstas actividades un aspecto fundamental son las explicaciones, entendidas como “exposiciones en la que el docente presenta información fáctica en una secuencia organizada y lógica” Johnson y Johnson (1999: 34). Resultan adecuadas en clase cuando su objetivo se encuentra encaminado a:

1. Difundir información. Cuando se requiere comunicar una gran cantidad de información a muchos alumnos en espacios de tiempo cortos, también en los momentos en que se requiere presentar la introducción a un tema y los materiales de forma especial.
2. Presentar materiales que no están disponibles de otro modo. Comúnmente se utilizan cuando el material a trabajar es de difícil acceso a los alumnos o es demasiado complejo, por lo cual los alumnos no pueden estudiarlo sin la orientación del docente.
3. Exponer a los alumnos los contenidos en un lapso breve, que podría requerir mucho tiempo si tuvieran que hacerlo solos. Son adecuados cuando se necesita enseñar algún tema que provenga de diversas fuentes y los alumnos no disponen del tiempo o habilidades suficientes para acceder a éstas solos.
4. Despertar el interés de los alumnos en un tema. Cuando la explicación es dada de manera hábil. Los alumnos pueden sentirse intrigados por conocer más sobre el tema. En este tipo de explicación se requieren habilidades discursivas verbales, como el tono de voz, explicaciones claras y entendibles, etc.
5. Enseñar a alumnos que son un público fundamentalmente auditivo.

Tomando en cuenta estos puntos, podemos considerar dos aspectos importantes del uso de los grupos de aprendizaje cooperativo informal: primero, que las tareas e instrucciones deben ser explícitas y precisas, y segundo, que los grupos deben producir algo concreto. Cuando el profesor utiliza este tipo de grupos, les puede servir para ordenar sus notas, escuchar lo que dicen los alumnos, entender si éstos comprenden sus explicaciones.

3.3.3 Grupos de base cooperativos

Operan a largo plazo, son grupos de integrantes permanentes pero heterogéneos; el objetivo de estos grupos es fomentar la ayuda, el aliento y el respaldo entre los miembros del grupo, para obtener un buen rendimiento escolar. Las relaciones que establecen son responsables y duraderas, lo cual fomenta la motivación a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares y un desarrollo cognitivo y social.

Para que funcione cualquier tipo de equipo de los antes mencionados, es necesario emplear esquemas de aprendizaje cooperativo para organizar las actividades de rutina, las cuales una vez que están estructuradas, suministran una base de aprendizaje cooperativo a todas las demás clases. Los esquemas de aprendizaje cooperativo son procedimientos estandarizados para manejar las rutinas propias del aula. Una vez que han sido planificados y aplicados en varias ocasiones, pasan a ser actividades automáticas en el aula y facilitan la implementación del método cooperativo.

Si el docente considera todos estos elementos podrá:

- 1) Tomar sus clases, programas y cursos actuales, y organizarlos cooperativamente.
- 2) Diseñar clases cooperativas que se ajusten a sus propias necesidades y circunstancias pedagógicas, a sus propios programas de estudios, materias y alumnos.
- 3) Diagnosticar los problemas que puedan tener algunos alumnos para trabajar juntos, e intervenir para aumentar la eficacia de los grupos de aprendizaje.

El docente que maneje reiteradamente los equipos formales, informales o de base, adquirirá un grado tal de práctica que podrá estructurar situaciones de aprendizaje cooperativo en forma automática, sin tener que idearlas ni planificarlas conscientemente. Podrá así utilizar correctamente el aprendizaje cooperativo durante todo el resto de su actividad docente.

Independientemente del tipo de grupo de aprendizaje que se maneje, lo importante aquí es señalar que el trabajo cooperativo facilita la consecución de la mayoría de las metas, sobre todo las relacionadas con la tarea y con la valoración social, así como la aceptación del yo. Dicho así, se pone de relieve la influencia de los procesos afectivos que aquí se despliegan. En los grupos cooperativos, cada integrante tiene una responsabilidad individual y otra grupal, lo que contribuye a elevar el autoconcepto respecto a otros aprendizajes más individuales y se atribuye un sentido más claro al aprendizaje; elementos que serán retomados en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

LA AFECTIVIDAD COMO FACTOR DE LA INTERACCIÓN

4.1. La dimensión emocional y afectiva como factor en el aprendizaje escolar.

Dentro del ámbito psicoeducativo, la mayor parte de las investigaciones se ha dirigido prioritariamente al análisis de los aspectos cognitivos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje; no obstante, se han desarrollado también diversos esfuerzos que ponen su atención en los aspectos afectivos y emocionales de los procesos educativos, con la intención de considerar que la dimensión cognitiva y afectiva del ámbito educativo no pueden ser dissociadas, sino más bien relacionarse e integrarse.

Dicho de este modo, los procesos educativos deben ser vistos como procesos que necesariamente implican a las personas en su totalidad, tanto en el plano intrapersonal como interpersonal y en el conjunto de sus dimensiones y capacidades; en este sentido, es necesario considerar que hay diversos factores que intervienen en la capacidad y recursos cognitivos que el alumno despliega cuando se enfrenta a las situaciones de aprendizaje, pero también existen otros factores, no necesariamente cognitivos, que definen las restantes capacidades con las que el alumno aborda dichas situaciones (Cfr. Miras 2004).

Además de ello, es importante señalar que desde el campo de la psicología se considera a las situaciones de interacción social como el contexto más idóneo para el estudio de la interacción entre los componentes afectivos y cognitivos. Para Aznar (1995: 60):

toda interacción del sujeto con el medio representa una acción simbólica que incluye dos funciones: la de ser cognitiva y la de ser afectiva, cualquier información que le llega al sujeto tiene un contenido proposicional que le produce una cierta resonancia afectiva; las continuas interacciones que establece el sujeto con el medio, le van propiciando dos tipos de repertorios: conocimientos y afectos que se van procesando en unidades centrales o <<nodos>> relacionados semánticamente y cuya integración conforma la

experiencia personal que contiene el qué y el cómo de los aprendizajes previos.

Desde estos enfoques se han desarrollado modelos que conciben de manera unitaria afectividad y cognición, en éstos “se defiende que ambos tipos de información pueden ser procesados de dos modos distintos: de manera consciente (declarativa) o de manera inconsciente (procedural), pero que no existen diferencias de procesamiento por la naturaleza de la información misma” (Aznar, *ídem*); en este sentido afectividad y cognición se trabajan bajo estos dos procesos, considerando que la afectividad implica un mayor esfuerzo al realizar análisis atribucionales, en el plano consciente (declarativa), se verbaliza y se controla más fácilmente y se encuentra menos relacionada con los aspectos conductuales; caso contrario a la dimensión cognitiva, en la que se evidencian más los procesos de adquisición de conocimiento mediante factores de tipo conductual.

Como se mencionaba en los capítulos anteriores, el aula de clases es algo más que un espacio en el que se realizan intercambios cognitivos, ya que también se lleva a cabo el desarrollo de actitudes y experiencias que por sí mismas son subjetivas, tanto por estudiantes como por maestros; éstas se encuentran mediadas por el afecto como componente fundamental, que a nivel general permite conocer, actuar y relacionarse.

Por su parte, Piaget reconoce que el afecto y la inteligencia son aspectos totalmente diferentes, pero a su vez se complementan y son inseparables de la conducta, que realizan funciones esenciales y diferentes que permiten al sujeto adaptarse al medio y experimentan un desarrollo paralelo a las etapas correspondientes; “la afectividad puede ser causa de comportamientos, si interviene sin cesar en el funcionamiento de la inteligencia; si bien puede ser causa de aceleraciones o de retrasos en el desarrollo intelectual, ella misma no genera estructuras cognitivas ni modifica el funcionamiento de las estructuras en las que interviene” (Piaget, 2005:22).

Dicho así, se concibe a la afectividad como motor, sin que ésta sea la explicación de la estructura; por ejemplo, cuando los sujetos se encuentran

motivados por aprender algún contenido, éstos tendrán mayores ventajas en cuanto a la rapidez en que se aprende y el interés que ponen a las tareas; pero esto no quiere decir que el conocimiento que adquieren en comparación con los que no estén motivados sea distinto en cuanto a su estructura epistemológica.

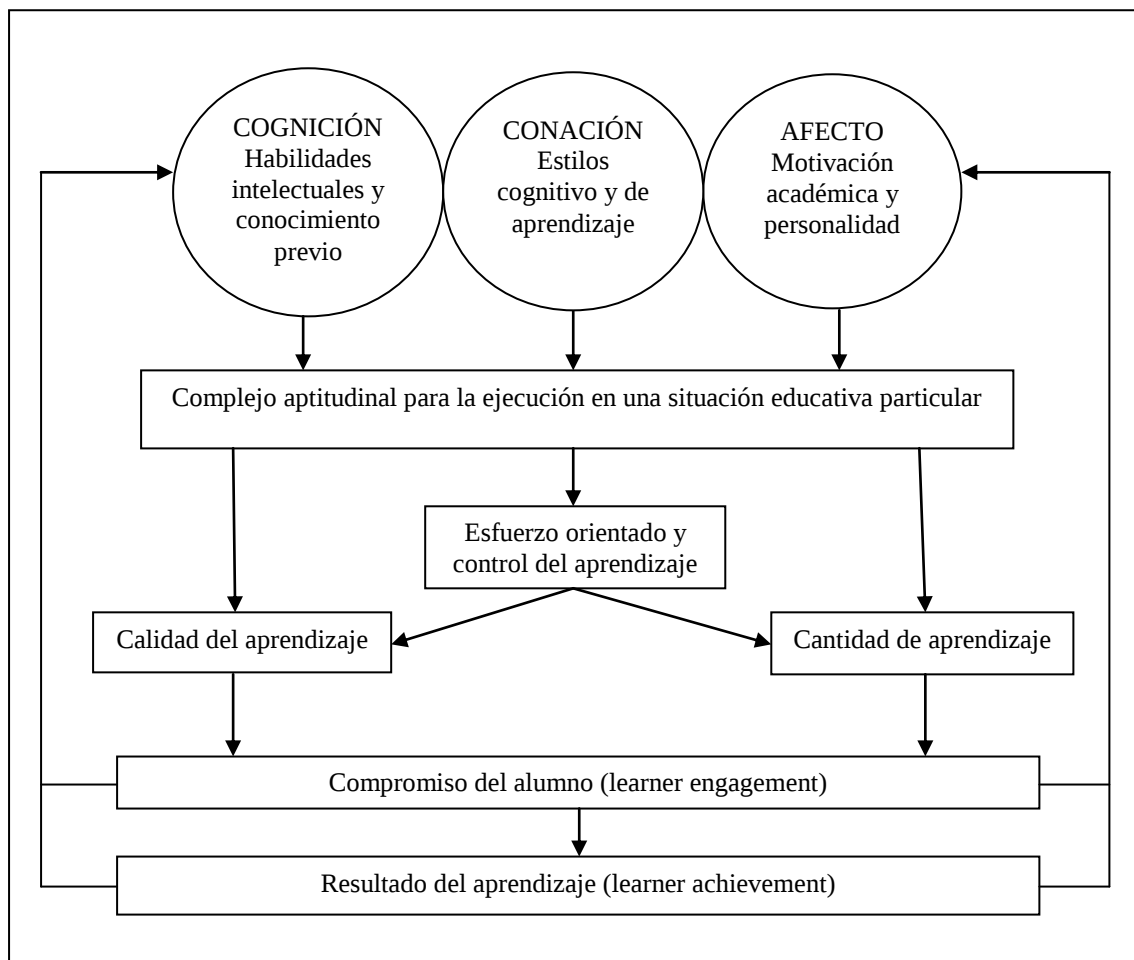
Otros enfoques han postulado contribuciones que permiten evidenciar la relación indisociable que hay entre la dimensión emocional y cognitiva del sujeto. Desde el enfoque sociocultural, se postula que la construcción que el sujeto hace de la realidad se encuentra mediada y está sujeta a las representaciones mentales derivadas de la relación experiencial del sujeto cuando interactúa con su medio y sobre todo por la interpretación y significado que atribuye a cada situación de aprendizaje; dicha atribución implica al sujeto tanto en su dimensión cognitiva, afectiva y comportamental que lo lleva a revisar su experiencia previa como referente desde el cual interpreta su experiencia (*Cfr. Aznar, op. cit.*)

Cabe señalar que la experiencia personal no se construye solamente por medio de los referentes cognitivos con que cuenta el sujeto sino que además implica los aspectos de carácter emocional, en los cuales se encuentran agrupados las expectativas, las percepciones, las representaciones y valoraciones que el sujeto hace de sí, de los demás y por último de las situaciones de interacción en que se encuentran inmersos.

Es por ello que cuando los alumnos aprenden, comprenden en primera instancia los contenidos que están aprendiendo, los hacen suyos y desde ese momento forma parte de los referentes que utilizan para entender la realidad. En este sentido, lo que se aprende modifica la comprensión que tenemos de lo que son las cosas y además se modifica el sentido que tienen para nosotros.

Así también Echeita (1995) reconoce que en las situaciones de enseñanza-aprendizaje los alumnos evidencian el desarrollo de procesos cognitivos, por ser situaciones que tienen que ver directamente con el conocimiento culturalmente organizado; pero que también intervienen, en dichas situaciones,

dos factores más; por una parte se encuentran involucrados los afectos y emociones, que funcionan como mediadores de los procesos cognitivos y configuran la atribución de sentido que otorgan los alumnos a las situaciones que se desarrollan en la escuela; por otra parte, destaca la importancia de la motivación dentro de las tareas de enseñanza-aprendizaje, como determinante en el rendimiento de los alumnos influyendo también en la capacidad de comprensión del conocimiento. Tal como se explicita en la figura siguiente:



Cuadro 4.1 Implicación de las características cognitivas, conativas y afectivas en el rendimiento del alumno (tomado de Coll y Miras 1990, pág.403)

Al considerar todos estos aportes, podemos evidenciar que los factores de índole afectiva y emocional juegan un papel importante en el desarrollo y resultados de los procesos educativos escolares; reflejados principalmente en la importancia que el alumno otorga al contenido a aprender, las razones por las que quiere aprenderlo o considere que valga la pena aprenderlo y de qué le

sirve lo que aprenderá, aunado a las representaciones de nosotros mismos y de los demás; todos estos aspectos remiten a la dimensión afectiva del aprendizaje y se explican a detalle en los siguientes apartados.

4.2. Las representaciones en los procesos de la dimensión afectiva.

Como se mencionaba en el apartado anterior, las representaciones constituyen el concepto central en los marcos teóricos del análisis de la dimensión afectiva y psicosocial de los procesos educativos; el comportamiento de las personas responde necesariamente a la percepción que éstas tienen de las experiencias que tienen o de las relaciones que establecen (Cfr. Miras, 1996); en consecuencia, los afectos y las emociones no son sólo una respuesta a los estímulos presentes en los procesos educativos, sino que se encuentran influidos por las percepciones que se tienen de los mismos.

Los procesos educativos se encuentran directamente influidos por el aporte de cada participante en dicho proceso y por la valoración que se hace de sus distintos componentes, como la propia situación didáctica, las expectativas que genera, la percepción del grado de dificultad de la tarea, su papel y desempeño en la actividad, etc.; es por ello que las representaciones en el ámbito escolar tienen su origen en la información que procede en un primer momento de la observación que se hace del otro o los otros, sean maestros o compañeros; en ocasiones, se conforman a partir de las informaciones recibidas por otros y que en conjunto van construyendo una imagen del otro, que la interacción cotidiana puede reforzar o en ocasiones modificar completamente.

Dentro de las interacciones entre pares, las conductas no se perciben de forma mecánica, sino que se seleccionan y se interpretan por medio de dicha concepción o imagen que se tiene de los otros; dichas representaciones son relativas a sus características y capacidades, sus intenciones y motivos o las expectativas que generan.

Existen dos mecanismos principales que inciden en el funcionamiento de las representaciones y que por ende fungen como mediadores de las interacciones

entre alumnos; éstas son las atribuciones causales y las expectativas. Las primeras, se refieren a los mecanismos que la persona utiliza para dar una explicación de por qué ocurren las cosas y principalmente por qué le ocurren para Núñez, *et. al.* (1996:40), “la dimensión de la atribución es la relativa al origen interno o externo, personal o situacional, de los acontecimientos en que nos vemos implicados [...] al grado en que el yo o los otros se perciben como causantes y responsables de dichos acontecimientos”.

De acuerdo con la definición que Núñez presenta, los alumnos buscan la explicación de lo que sucede en su proceso de aprendizaje, ya sean éxitos o fracasos; los procesos de atribución causal juegan un papel importante a nivel emocional, ya que en ocasiones impiden adoptar una perspectiva completamente racional respecto a los procesos de aprendizaje.

Cabe señalar que esta falta de perspectiva racional o lógica se encuentra vinculada a la formación de el autoestima y gira en torno a la noción *central de control*; este concepto fue propuesto por Rogers (1987), en él se menciona que en la medida en que nos sentimos responsables de nuestras conductas y sus resultados, estamos desarrollando una atribución interna y, por ende, controlable; esto nos lleva a comprometer nuestra autoestima, que incide en el desarrollo de sentimientos de culpa, vergüenza, orgullo, entre otros. Este aspecto se abordará con mayor profundidad en el apartado siguiente.

Por su parte, las expectativas se encuentran íntimamente relacionadas con las representaciones, en la medida en que median nuestras acciones y las de las otras personas; en el caso de las situaciones de interacción escolar, más específicamente la interacción entre alumnos, las expectativas permiten entender el tipo de relación que los alumnos establecen entre sí a partir de sus representaciones mutuas.

La opinión que tenemos de una persona nos hace esperar de ella determinados comportamientos, así como nos permite desechar la posibilidad de que incurra en otros. A partir de este principio, se puede afirmar que los pares no sólo se ven de determinada forma, sino que esperan de los otros que

se comporten de acuerdo con esa forma que tienen de verse. Estos elementos constituyen las expectativas que se generan entre los alumnos y repercuten directamente en la percepción personal que cada alumno pueda tener, tal como se explica en el siguiente apartado.

4.3 El autoconcepto y el autoestima como representaciones

Como se mencionaba en el apartado anterior, las representaciones constituyen un elemento esencial para comprender la relación que se establece entre las personas en el curso de una interacción; esto debido a que esa forma de vernos mutuamente es valorativa y por ende influye en la forma de relacionarnos.

Una de las representaciones que más impacta el curso de las interacciones es el autoconcepto, que de acuerdo con Garma-Elexpuru (1999) pone de relieve la idea del yo como objeto de conocimiento en sí mismo y es a su vez una noción multidimensional que engloba representaciones sobre distintos aspectos de la persona, que aunque distintos, se relacionan entre ellos y cuya organización es jerárquica; que refiere a la construcción de atributos percibidos. El autoconcepto es entendido como la valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo. Dicha valoración encuentra su sustento en las experiencias que las personas van teniendo en los diferentes ámbitos a lo largo de la vida, de las características de dichas experiencias y de los roles desempeñados en las mismas; es por ello que el autoconcepto influye directamente en la conducta y las futuras relaciones o situaciones que la persona enfrente.

Para los dos tipos de autoconcepto se establecen los siguientes siete rasgos que los caracterizan, de acuerdo con Garma-Elexpuru (*ibídem*: 23-24):

1. El autoconcepto es una estructura psicológica mediante la cual las personas organizan en categorías la información que tienen sobre sí mismas y relacionan dichas categorías entre sí.

2. Es multidimensional y las dimensiones concretas que lo configuran reflejan el sistema de categorías adoptado por un individuo y compartido por un grupo.
3. Está organizado jerárquicamente: un autoconcepto general, en la parte superior de la estructura, referido al conjunto del individuo, y unos autoconceptos específicos (físico, social, emocional) subdivididos, a su vez, en aspectos concretos relacionados, por su parte con conductas.
4. El autoconcepto general es estable, pero a medida que se desciende en la jerarquía, el autoconcepto se convierte más específico y susceptible de cambio.
5. Las distintas facetas del autoconcepto se van diferenciando entre sí con una mayor precisión, con la edad y la experiencia.
6. El autoconcepto incluye tanto aspectos descriptivos (imagen de uno mismo) como evaluativos (valoración de esa imagen). De esta manera, los individuos pueden describirse a sí mismos o evaluarse.
7. El autoconcepto puede diferenciarse de otros constructos con los que está relacionado desde un punto de vista teórico y lógico, como por ejemplo el rendimiento académico.

Miras (2004: 312), por su parte, hace una diferenciación entre dos tipos de autoconcepto en los estudiantes; al participar en procesos formativos, los alumnos tienden a configurar dos tipos de representaciones, un autoconcepto personal y otro académico; este último “es considerado como la representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, como persona dotada con determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto institucional”. Cabe señalar que el autoconcepto académico se encuentra diferenciado en función de los tipos de contenido de aprendizaje, las disciplinas e incluso las predisposiciones personales de los estudiantes, es por ello que este autoconcepto tiene un carácter multidimensional.

Ambos tipos de autoconcepto incluyen un conjunto amplio de representaciones que las personas tienen acerca de sí, y engloban aspectos corporales, psicológicos, sociales, morales, académicos, entre otros. El autoconcepto

refiere al conocimiento de uno mismo e incluye juicios valorativos; estos juicios de valor configuran la autoestima.

Para Johnson y Norem- Hebeisen, (1981; tomado de Johnson y Johnson 1999: 296). La autoestima es un juicio sobre el propio valor y la propia competencia, basado en un proceso de conceptualización y recopilación de información sobre uno mismo y las experiencias vividas. Tiene dos componentes: el nivel de valor que una persona se adjudica a sí misma y los procesos a través de los cuales extrae conclusiones sobre su propio valor. Las conclusiones sobre la autoestima pueden deducirse al menos a través de cinco procesos:

- La autoaceptación básica (la aceptabilidad recibida de uno mismo).
- La autoaceptación condicional (la aceptabilidad resultante de superar a los otros y cumplir estándares y expectativas externos).
- La autoevaluación comparativa (la estimación de cómo son los atributos propios comparados positivamente con los de los pares).
- La autoaceptación reflejada (el hecho de verse a uno mismo como lo ven los otros).
- La autoestima real-ideal (la correspondencia entre lo que uno cree que es y lo que cree que debería ser).

Considerando que el autoconcepto y la autoestima son la representación y evaluación afectiva que cada persona tiene de sus características en un momento determinado, respectivamente es necesario incluir también una serie de marcos de referencia que les permite a las personas evaluar e interpretar su autoconcepto y conducta actual; estos marcos de referencia están constituidos por los “yoes posibles” (Cfr. Markus y Nurius 1986) en Johnson y Johnson (1999) que impactan el autoestima de las personas; dicho así, los yoes posibles, se dividen en cinco expectativas distintas:

- El yo que la persona espera ser
- El yo que la persona no quiere llegar a ser
- El yo que la persona cree que debería ser
- El yo que la persona desearía ser
- El yo que la persona teme llegar a ser

Estas concepciones del “yo” orientan y guían el comportamiento de las personas en la medida en que existen yoes posibles que desea alcanzar y otros que intentan evitar. De este modo funcionan como representaciones de las aspiraciones y los temores personales y de los estados afectivos asociados a ellos.

A partir de la articulación de estos tres elementos (yoes, autoconcepto y autoestima) se configura el sistema del yo, el cual organiza las interpretaciones personales sobre la propia experiencia y dirige el comportamiento de la persona; es por ello que tiene una incidencia notable en la conducta de los alumnos y, por ende, en el desarrollo de los procesos escolares; estas estructuras o dimensiones del yo se construyen a lo largo del ciclo vital, a partir de la relación e interacción con otras personas.

Así mismo, se ve influido por las experiencias cotidianas; las relaciones interpersonales, en particular las que se tienen con otros significativos, como lo pueden ser los pares, constituyen hilos mediante los cuales se teje la visión sobre uno mismo (Cfr. Garma-Elexpuru 1999). En el curso de las interacciones que se viven, se elabora una visión a partir de la interiorización de las actitudes y percepciones que los otros tienen respecto de él, de modo que las actitudes vividas en la relación interpersonal van creando un conjunto de actitudes personales en relación a uno mismo.

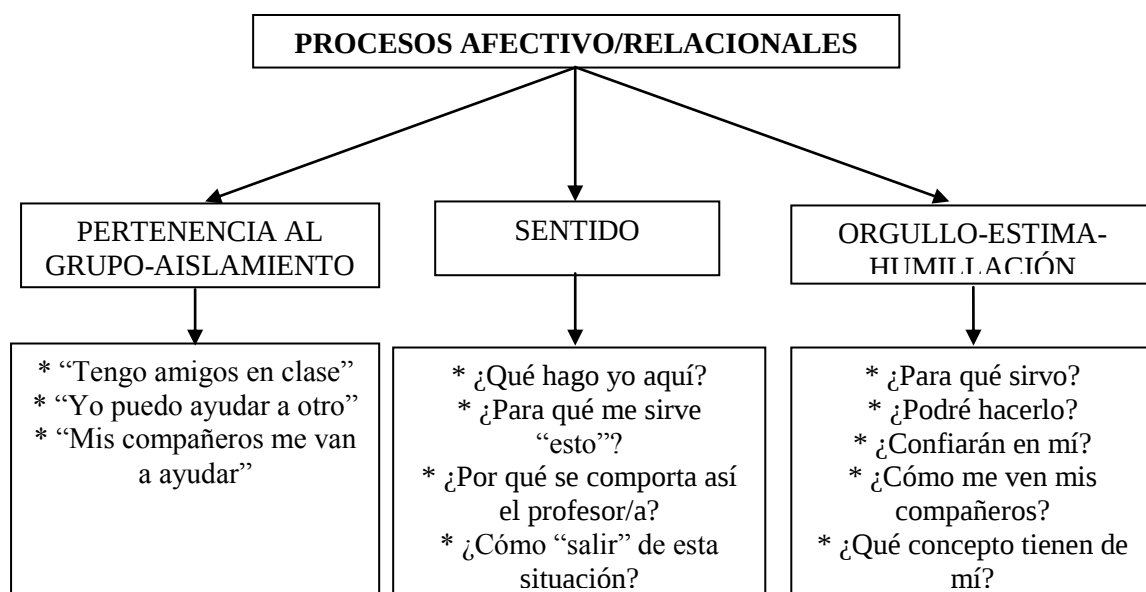
Johnson y Johnson (*op. cit.*: 297) consideran que los aspectos que configuran la autoestima y el autoconcepto son favorecidos al desarrollar trabajos en el aula entre pares, por una parte “los alumnos comprenden que son bien conocidos, aceptados y apreciados por sus pares (autoaceptación básica); saben que han contribuido al éxito propio, de los otros y del grupo (autoestima reflejada) y se perciben a sí mismos y a los demás de forma diferenciada y realista, lo que les permite hacer comparaciones multidimensionales basadas en la complementariedad de las aptitudes propias con las de los otros (autoevaluación comparativa)”.

Tanto autoconcepto, como autoestima no pueden comprenderse sin considerar las representaciones que construyen los alumnos de la situación educativa, sin referirnos a las expectativas que generan y sin tener en cuenta los mecanismos de atribución; en ello todo se influye e impacta recíprocamente.

4.4. Las relaciones interpersonales y la relación cognición-afectividad.

La interacción que se lleva a cabo en los procesos educativos, se encuentra delimitada por una serie de factores, que regulan las relaciones que se establecen en los mismos; se tiene, por ejemplo, que la situación de interacción puede ser distinta, dependiendo la relación afectiva entre los interactuantes, el autoconcepto que los mismos tengan, las expectativas de los otros, las atribuciones, entre otros; todos estos elementos actúan como mediadores, entre la disposición del sujeto al realizar una tarea, hasta la modificación de sus expectativas iniciales en la misma. (Cfr. Miras: 2004)

En el siguiente cuadro podemos observar de qué manera los procesos afectivos impactan los sentimientos de pertenencia al grupo, respecto a los éxitos o fracasos escolares y el sentido que atribuyen a las experiencias de aprendizaje.



Cuadro 4.2 Procesos afectivo/relacionales (tomado de Echeita, 1995, pág. 187).

Como se mencionaba en el capítulo anterior, existen diversos beneficios que pueden obtenerse en el trabajo cooperativo entre pares; uno de ellos es el grado de vinculación afectiva y emotiva que los alumnos desarrollan y que a su vez impacta sobre la calidad de su trabajo en conjunto, al establecer relaciones interpersonales con sus compañeros.

Justamente la importancia de las relaciones interpersonales que se establecen, se evidencia en las estructuras cooperativas, en las que se desarrollan una serie de elementos vinculados de manera directa con la afectividad; Echeita (1995) menciona que la organización de tipo cooperativa fomenta la motivación intrínseca de los estudiantes orientada hacia el propio aprendizaje y permite establecer una atribución positiva al esfuerzo que cada integrante realiza; además de ello, las situaciones cooperativas facilitan experiencias que propician la generación de sentimientos de aceptación, apoyo mutuo y autoestima.

Estos vínculos afectivos, según Johnson y Johnson (*op. cit.*), pueden ser posibles gracias al apoyo social que se establecen dentro de los grupos de trabajo entre pares; en éstos, se observa la existencia y disponibilidad de los alumnos, para recibir ayuda emotiva e instrumental, así como también información y motivación; el apoyo social incluye los siguientes elementos:

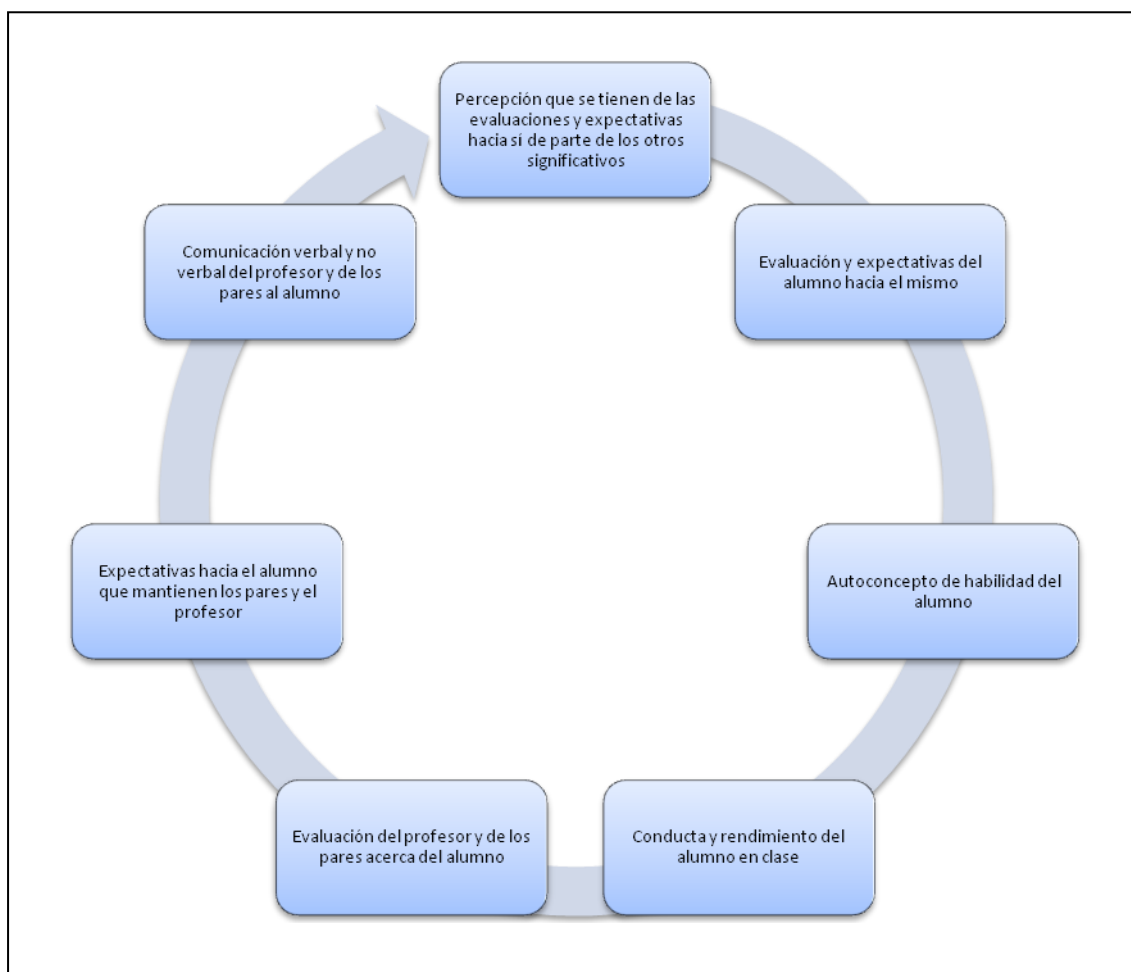
- Preocupación emocional: como fidelidad, seguridad o confianza en el otro, lo cual contribuye al desarrollo de sentimientos de convicción de que uno es apreciado.
- Ayuda instrumental: ésta puede ser directa o provenir de medios externos.
- Información: como algunos consejos o hechos que puedan contribuir a la resolución de un problema.
- Elogios: derivados de la retroalimentación sobre el logro de las tareas o el cumplimiento de normas de conducta; los cuales contribuyen a una autoevaluación positiva.

Considerando estos elementos, la interacción interpersonal que se despliega entre los alumnos contribuye a pensar a los otros de manera significativa por medio del intercambio de recursos para mejora del bienestar común y la existencia y disponibilidad de los pares de los que uno puede esperar ayuda, estímulo, aceptación e interés. Dicho de este modo, el apoyo social aumenta el compromiso y el afecto personal como la motivación para la tarea.

Las interacciones que se dan entre pares, evidentemente están influidas por las representaciones mutuas de éstos y contribuyen a generar expectativas que en determinado momento pueden llegar a modificar la actuación de los alumnos. Como se mencionaba en el capítulo anterior, las situaciones de aprendizaje en las que se favorece la interacción entre pares se encuentran influidas por el clima general de la clase, atribuyendo así, un papel importante al profesor; ya que las posibilidades de interacción vienen determinadas por la concepción que el profesor tenga de la misma.

En la interacción entre pares, “los alumnos tienden a interactuar, favorecer el éxito del otro, configurar impresiones multidimensionales y realistas de las aptitudes ajenas y ofrecer retroalimentación precisa. Esta interacción tiende a favorecer una autoaceptación básica de uno mismo como persona capaz” (Johnson y Johnson, *ibídem*: 298).

A partir de estas consideraciones, se puede afirmar que la afectividad conforma una dimensión que va a la par de la dimensión cognitiva, pues las relaciones que se establecen en el aula impactan directamente el rendimiento académico del alumno; tal como se observa en el siguiente cuadro.



Cuadro 4.3 Proceso circular del autoconcepto, la conducta y el feedback (tomado de Garma-Elexpuru, 1999:49)

En el cuadro se presenta la manera en cómo el autoconcepto influye en el rendimiento escolar. Sentirse capaz para desarrollar una tarea, conlleva al desempeño de la misma en función de los logros escolares y, a la inversa el éxito escolar contribuye a producir una imagen más positiva de uno mismo.

Aunado a estos aspectos se encuentra la motivación. Si el alumno no se siente bien consigo mismo como persona y como estudiante, esto influirá en una pérdida de motivación para las actividades escolares.

Todos estos elementos nos indican que si el alumno tiene una percepción positiva de sí mismo y las situaciones escolares y si percibe aceptación por parte de sus pares y siente capacidad personal para realizarlas, podrá tener mejor disponibilidad para el aprendizaje y una actitud positiva hacia el mismo,

por lo tanto realizará las actividades escolares con mayor motivación y en consecuencia podrá aprender más y mejor; estos aspectos se abordan a detalle en el siguiente apartado.

4.5. Vinculación de aspectos afectivos y motivación escolar.

A lo largo de este trabajo, se ha insistido en la importancia del papel del alumno en el proceso de aprendizaje, como último responsable de éste; por consiguiente, es necesario considerar la disposición del mismo al momento de enfrentar las situaciones escolares. Justamente esa disposición es la que se encuentra íntimamente relacionada con la motivación escolar, para Núñez *et al.* (1996: 34) ésta es considerada como “el conjunto de procesos implicados en la actividad, dirección y persistencia de la conducta”, por ello se considera como un proceso que abarca componentes muy diversos que incluyen el vínculo entre los aspectos personales y contextuales que interactúan entre sí.

Dentro de estos elementos se encuentran el autoconcepto, los aspectos atribucionales, las expectativas de logro y las metas de aprendizaje, lo cual lleva al alumno a disponer de determinadas estrategias o enfoque de aprendizaje al momento de enfrentar las tareas de aprendizaje, lo que incide directamente en el aprendizaje del alumno, tanto cuantitativa, como cualitativamente.

Estas consideraciones permiten evidenciar tres tipos de factores que intervienen cuando los alumnos afrontan las actividades de aprendizaje (Alonso-Montero, 2004: 260):

1. El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución conceden más importancia.
2. Las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los profesores, consideración que depende en gran medida de la experiencia de saber o no cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran.

3. El costo, en términos de tiempo y esfuerzo, que presienten que, aún considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes, les va a llevar a lograr los aprendizajes perseguidos.

En cuanto a las metas, para Echeita (1995), pueden diferenciarse en dos, dependiendo en el aspecto en que los estudiante centren su atención al enfrentarse a una tarea de aprendizaje; así pues, se encuentran las metas de aprendizaje (MA) y las metas de ejecución (ME); las primeras tienen que ver con la intención de incrementar la propia competencia y las segundas se relacionan con la intención de conseguir quedar bien frente a los otros. Estas categorías se pueden observar con mayor precisión en la siguiente tabla.

	MA	ME
Estilos motivacionales con relación a las metas Actitudes Percepciones Conductas frente a.	Alumnos que buscan incrementar la competencia propia. ¿Cómo puedo hacer esta tarea?	Alumnos que persiguen quedar bien frente a otros, tener éxito, evitar fracasos. ¿Puedo hacer esta tarea?
Los errores en el aprendizaje La incertidumbre. Nuevas tareas La búsqueda de información para aprender Evaluación Profesor Refuerzos	• Sirven para aprender • Resulta un reto estimulante • Se busca para mejorar • Se relaciona con el progreso personal y con expectativas a largo plazo • Se vive como ayuda • De índole personal, internos	• Son muestra de un fracaso • Son una amenaza • Se busca para adular • Se relaciona con la posibilidad de adular y con las expectativas a corto plazo • Se vive como juez • Externos

Cuadro 4.4 Tipos de metas con que los estudiantes enfrentan las tareas de aprendizaje. (Tomado de Echeita, 1995)

Como puede observarse, las percepciones de la evaluación, el papel del profesor, los errores etc., constituyen los elementos que caracterizan cada tipo de orientación y se definen con base en la forma en que los alumnos enfrentan

una tarea de aprendizaje. Cabe señalar que estos aspectos no caracterizan un tipo de alumno en particular, ya que, como se ha venido afirmando, la motivación que tengan respecto a las metas, tiene que ver con el tipo de tarea, el contenido, la situación misma de aprendizaje, entre otros.

En este sentido, la motivación y la forma de afrontar el estudio se manifiestan, se mantienen o se cambian en función del contexto en que se generan. En consecuencia, la importancia de presentar esta clasificación tiene que ver directamente con la posibilidad de desarrollar estrategias que puedan favorecer la orientación hacia las *metas de aprendizaje*, en las que el alumno busque el aprender significativamente y no sólo por el éxito mismo de la tarea.

Aunado a las metas, encontramos las atribuciones que se dan en los procesos motivacionales; dichas atribuciones se derivan de las causas que pueden provocar un fracaso escolar, pues cuando un alumno tiene un fracaso, se cuestiona respecto a las situaciones que los generaron, como el esfuerzo, la dificultad de la tarea, la ayuda del profesor, etc.; éstas tienen repercusiones directas sobre las conductas del estudiante.

Las causas, a su vez, pueden diferenciarse en tres categorías; por una parte encontramos que pueden clasificarse de acuerdo a su procedencia en internas o externas, las primeras se refieren directamente a aquéllas que provienen del alumno, como la capacidad para realizar la tarea, el esfuerzo o la fatiga; en el caso de las externas; tienen que ver con situaciones que están fuera del alumno, como la dificultad de la tarea o la ayuda que reciba o no del profesor.

Otras propiedades de las atribuciones es que éstas pueden ser percibidas y; en consecuencia, clasificarse como estables o inestables y controlables o no controlables; todas ellas irán acompañadas de las causas externas e internas y dependerán, como ya se había mencionado de la contextualización, de la tarea a desarrollar.

Un aspecto que innegablemente influye en la motivación es la evaluación, como proceso que va desde las instrucciones del profesor, el desarrollo de las

actividades y la valoración de las mismas. A este respecto, Alonso (1997) postula que la motivación varía en función de cuatro elementos implicados directamente con la evaluación, los cuales se explican a continuación:

Grado de éxito o fracaso: Considerando que la evaluación implica un juicio de valor, se pone de manifiesto el éxito o fracaso que el alumno tiene al desarrollar las tareas, lo cual impacta directamente en la autoestima del mismo, mediante la atribución causal de responsabilidad; cabe señalar que este efecto se agudiza si la valoración de los resultados se hace pública, ya que implican la comparación y valoración que sus pares harán de su desempeño. En consecuencia, el fracaso escolar tiene un impacto negativo en la motivación del alumno.

Grado de relevancia del contenido: Las evaluaciones consideran conocimientos y habilidades en relación con los diferentes tipos de contenidos, aspecto que pone de relieve la utilidad del contenido que se trabaja; los alumnos se sienten más motivados si perciben que tiene sentido aprender los contenidos que se les presentan.

Grado de retroalimentación: En este aspecto se considera la evaluación como una herramienta que permite que los maestros puedan retroalimentar a los alumnos sobre su desempeño, para corregir sus errores. Visto así, los alumnos considerarán la evaluación como una oportunidad para aprender y el efecto de la misma en la motivación será positivo. Es importante mencionar que el hecho de recibir retroalimentación no sólo implica el considerar lo que está bien o mal, sino facilitar la comprensión sobre el porqué está mal y de qué manera puede hacerse mejor, considerando así la evaluación no como un juicio, sino como una ocasión para aprender.

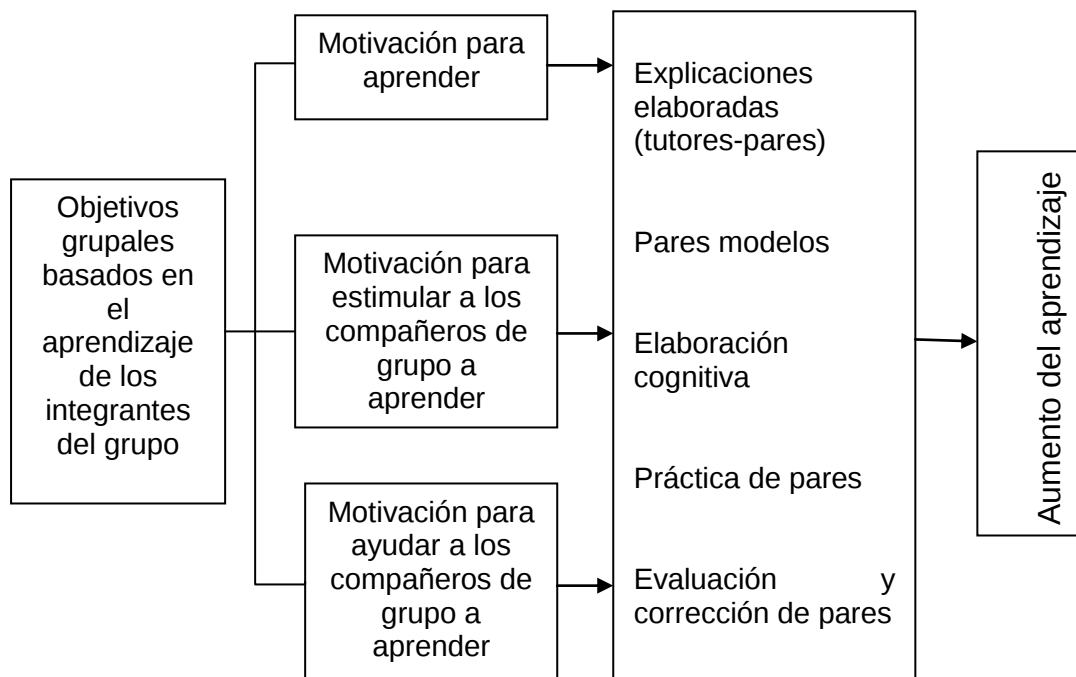
Grado de control sobre la evaluación: Aquí juegan un papel importante los criterios con que se lleva a cabo la evaluación; si éstos carecen de precisión, tendrán un impacto negativo en la motivación de los alumnos, ya que no pueden tener la certeza de lo que el maestro espera de ellos.

Un aspecto más que se encuentra dentro de los elementos de motivación extrínseca es el contexto escolar, constituido por los otros significativos para el alumno, como los son la familia, los maestros y los compañeros. Para fines de este trabajo, se explicará la manera en que los pares influyen en el desarrollo de la motivación en el aprendizaje escolar.

Para Núñez *et al.* (1996:56) los pares “ofrecen un contexto para la interacción social, a partir del cual el sujeto recibe gran cantidad de información autorreferente, relativa no sólo a la dimensión académica [...] sino también social que le sirve para desarrollar, mantener o modificar su autoconcepto, lo que repercutirá posteriormente sobre su motivación”.

Como se señalaba en el capítulo tres, las relaciones interpersonales que los alumnos establecen con sus compañeros, son de suma ayuda, para que se desarrollen estos tipos de factores, pero sobre todo dicha confluencia puede evidenciarse más en las situaciones de tipo cooperativo; no sólo por el desarrollo de habilidades en conjunto, sino también, por las oportunidades que se generan para reforzar los progresos que el alumno va obteniendo.

En el siguiente cuadro, podemos observar de qué manera influyen los factores motivacionales en la mejora del aprendizaje, con base en el trabajo por estructuras cooperativas.



Cuadro 4.5. Factores que influyen en la mejora del aprendizaje (tomado de Slavin, 1999: 43)

Cabe señalar que las situaciones de aprendizaje cooperativo se encuentran reguladas por los factores moduladores, ya explicados en el capítulo anterior, en especial el papel del profesor, ya que su interés por el aprendizaje de los alumnos contribuirá a propiciar el uso de las actividades cooperativas en un clima de aula propicio que tenga efectos positivos sobre la motivación y desarrollo cognitivo de los estudiantes; además de ello, habrá que considerar su participación en el desarrollo de tareas, antes, durante y al final de las mismas.

Para finalizar este capítulo, es necesario señalar que la consideración de la dimensión afectiva en el aprendizaje escolar implica la necesidad de una intervención pedagógica que contribuya al reconocimiento de los mismos en el aula, tal como lo señala Aznar (1995); desde su perspectiva, se hace necesaria la consideración de cuatro aspectos en el proceso enseñanza-aprendizaje retomando los ya mencionados. Estas cuestiones se describen a continuación:

- 1) Los procesos de identificación y reinterpretación del propio rol se ven influidos por los otros; lo cual constituiría una doble identidad: la personal y la social; el sujeto va asumiendo las expectativas que sobre él se proyectan como pautas o normas de comportamiento, hasta el punto de hacerlas suyas y es a través del otro, como el sujeto se construye a sí mismo.
- 2) La configuración del autoconcepto puede ser modificada en función de la valoración de las propias acciones, en cuyo caso deben establecerse, desde la educación, situaciones que propicien la autoeficacia personal.
- 3) Las relaciones entre iguales potencian la adquisición de competencias sociales, permiten el control de impulsos agresivos, así como el relativizar los puntos de vista propios y reducir el egocentrismo; estos elementos nos llevan a pensar en la pertinencia de potenciar actividades colaborativas en un clima socio-afectivo que permita una distribución de roles y responsabilidades que puedan contribuir a la significación personal cognitiva y afectiva de forma integrada.
- 4) Las consideraciones socio-afectivas del aula no deben ser ajenas al contexto institucional; las relaciones y actividades que se llevan a cabo en el aula, refieren necesariamente a un contexto socio-cultural más amplio; de ahí la importancia de la acción pedagógica en dos aspectos: por una parte en la investigación, con la finalidad de construir conocimiento de los modelos culturales, y por otra parte, incorporando dichos resultados en las prácticas sociales y culturales en estos contextos.

Todos estos elementos son la base de la importancia de hacer evidentes los aspectos afectivos en las situaciones educativas y dan pie a la presentación de resultados sobre la opinión de los estudiantes universitarios, respecto a los mismos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V

UNA APROXIMACIÓN A LA AFECTIVIDAD Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR

5.1 Estrategia metodológica

En este capítulo se lleva a cabo la presentación de los datos obtenidos del cuestionario aplicado a estudiantes universitarios y, por ende, constituyen un estudio que se enfoca a la descripción, interpretación y análisis de la percepción que los estudiantes tienen de la influencia de los aspectos afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje como participantes en la interacción en el aula universitaria.

Para recoger las opiniones de los estudiantes respecto de los aspectos afectivos y su influencia en los procesos educativos se utilizó la técnica de investigación por encuesta, que es un instrumento de muestreo, cuyas preguntas son sistematizadas y permiten examinar la frecuencia y las relaciones entre variables psicológicas y sociológicas, e indagan sobre constructos como actitudes, creencias, preferencias y opiniones. (Cfr. Saldkin: 1999).

Se empleó el tipo de encuesta denominada **casual**, que consiste en “utilizar como muestra a individuos con los que se tiene facilidad de acceso, un caso particular es de utilizar voluntarios”. (Bisquerra: 1989). Con el propósito de asegurar la representatividad, se tomó en cuenta que los estudiantes fueran alumnos regulares de las licenciaturas en Pedagogía y Psicología. A partir de esto se consideró que durante su trayectoria académica hubieran tenido una serie de experiencias desde las cuales tendrían una opinión fundamentada acerca de la relevancia de los aspectos afectivos en sus procesos escolares. De la misma forma, se infiere que la cantidad de integrantes en los grupos de referencia hace posible mayores oportunidades de interacción social y consecuentemente, se podría haber tenido mayor interacción afectiva.

En nuestro caso, se tuvo el acceso fácilmente a estos grupos, ya que algunos de los profesores que daban clase en ellos, mostraron una buena disposición

para contactarlos, y los estudiantes de manera de voluntaria accedieron a responder la encuesta.

La encuesta aplicada está constituida por diecinueve preguntas, diecisiete de las cuales contienen opciones de respuesta en escala tipo Likert y dos son preguntas abiertas de opinión.

5.2 Diseño del instrumento:

El instrumento aplicado a los estudiantes se diseñó a partir de algunos planteamientos que consideran la potencialidad de las situaciones cooperativas de interacción entre alumnos en el aprendizaje, sobre las situaciones individualistas o competitivas; pero que además de ello, valoran que por medio de las situaciones cooperativas, se favorece la interdependencia afectiva positiva entre los integrantes del grupo, reflejada en la vinculación emotiva, el apoyo, oportunidades y modelos para una conducta social positiva, así como en la motivación y la autoestima de los mismos. (Johnson y Johnson: 1999, Colomina-Onrubia: 2007, Miras: 2007, 1996).

Considerando las posturas de estos autores, se buscó, en este estudio, comprobar la importancia de estos aspectos en los alumnos universitarios y a su vez conocer la opinión que tienen respecto a la relación existente entre los aspectos afectivos que inciden en el proceso de aprendizaje; pero más aún, las que configuran respecto a la relación que establecen con sus compañeros y la influencia de éstas en el proceso educativo; para lo cual, en el instrumento se retomaron los dos indicadores motivo del presente trabajo: la interacción entre pares y los aspectos afectivos y relacionales que influyen en la misma, los cuales se describen y explican a continuación:

1.- Autoconcepto y autoestima

Como se mencionó en el capítulo anterior, el autoconcepto es entendido como la valoración personal y subjetiva que la persona hace de sí misma. Dicha valoración encuentra su sustento en las experiencias que las personas van teniendo en los diferentes ámbitos a lo largo de la vida, de las características

de dichas experiencias y de los roles desempeñados en las mismas; es por ello que el autoconcepto influye directamente en la conducta y las futuras relaciones o situaciones que la persona enfrente.

Por otra parte, la autoestima es un juicio sobre el propio valor y la propia competencia, basado en un proceso de conceptualización y recopilación de información sobre uno mismo y las experiencias vividas. Tiene dos componentes: el nivel de valor que una persona se adjudica a sí misma y los procesos a través de los cuales extrae conclusiones sobre su propio valor. (Cfr. Miras 1997).

Ambos elementos son de importancia en el instrumento elaborado, ya que proporcionan referentes sobre la manera en que los alumnos se miran a sí mismos y son aceptados por sus pares; de esta manera, pueden también identificar si han contribuido al éxito propio y de los otros.

2.- Los factores interpersonales. Interacción entre alumnos

Como se ha sostenido a lo largo de este trabajo, la interacción entre alumnos es uno de los elementos que potencia el aprendizaje en el aula, en especial considerando las situaciones de tipo cooperativo. Tal como lo señala Johnson y Johnson (1999), el aprendizaje cooperativo no es sólo una técnica educativa para mejorar el logro de los alumnos, contribuye además al desarrollo de ambientes de aprendizaje, agradables y sociables en el aula, propicios para una mejor interacción y a su vez propicia una amplia gama de situaciones afectivas e interpersonales.

Es por ello que la interacción que se lleva a cabo en los procesos educativos, se encuentra delimitada por una serie de factores, los cuales regulan las relaciones que se establecen en los mismos; se tiene, por ejemplo, que la situación de interacción puede ser distinta, dependiendo la relación afectiva entre los interactuantes, el autoconcepto que los mismos tengan, las expectativas de los otros, las atribuciones, entre otros; todos estos elementos actúan como mediadores, entre la disposición del sujeto al realizar una tarea,

hasta la modificación de sus expectativas iniciales en la misma. (Cfr. Miras 2004).

De ahí la importancia de conocer de qué manera los alumnos interactúan entre sí en el aula y cómo esta interacción fomenta o limita la participación que los estudiantes tienen al interior del grupo para el desarrollo de las actividades escolares; dicha participación tiene que ver tanto con aspectos de índole personal como profesional.

3.- Representaciones y expectativas de los procesos educativos escolares

De acuerdo con Miras (1996), el comportamiento de las personas responde necesariamente a la percepción que éstas tienen de las experiencias que tienen o de las relaciones que establecen; en consecuencia, los afectos y las emociones no son sólo una respuesta a los estímulos presentes en los procesos educativos, sino que se encuentran influidos por las percepciones que se tienen de los mismos.

Dentro de las interacciones entre pares, las conductas no se perciben de forma mecánica, sino que se seleccionan y se interpretan por medio de dicha concepción o imagen que se tiene de los otros; dichas representaciones son relativas a sus características y capacidades, sus intenciones y motivos o las expectativas que generan.

Para la consideración de estos elementos, se incluyeron en el instrumento preguntas que remiten al ambiente que se propicia en clase; así como la obtención de ayudas, principalmente de los compañeros de clase, es importante identificar los tipos de ayuda que los alumnos pueden ofrecerse y de qué manera el profesor dispone las condiciones para favorecer dicha interacción en los trabajos en el aula.

4.- Factores afectivos y relacionales

Los factores afectivos y relacionales tienen referencia principalmente a la disponibilidad para el aprendizaje y una actitud positiva hacia el mismo, en este

sentido, la motivación integra dos elementos, la probabilidad y los incentivos percibidos para alcanzar el éxito. Así, cuanto mayor es la probabilidad de tener éxito, aumenta también la motivación.

Este aspecto se fortalece en las situaciones cooperativas incluyendo la motivación intrínseca, altas expectativas de éxito, altos incentivos para el logro basado en el beneficio mutuo, alta curiosidad epistémica e interés sostenido en el logro, alto compromiso y alta persistencia. (Cfr. Johnson y Johnson, 1999).

En estas situaciones los alumnos se esfuerzan por el beneficio común, creando así un vínculo emocional y propiciando el deseo de ayudar a los otros para alcanzar el éxito y comprometerse con el bienestar de los demás.

Además de tomar en cuenta la motivación en los alumnos para la elaboración de las tareas, se considera también la expresión de emociones, dudas y sentimientos en el aula, tanto con sus compañeros, como con los docentes, ya que la expresión de los mismos es un factor que influye en la co-construcción de conocimiento que se da en las situaciones de aprendizaje de tipo cooperativo.

Estos cuatro elementos son los fundamentos que orientaron la construcción de la encuesta aplicada a los estudiantes, con la finalidad de conocer la opinión de los mismos respecto a la influencia de la afectividad en relación con la interacción entre alumnos que se lleva a cabo en el aula.

5.3 Condiciones de aplicación.

La aplicación del cuestionario estuvo sujeta a revisiones previas del instrumento. Cabe señalar que el mismo se corrigió y ajustó en tres ocasiones, una de las cuales fue con base en una prueba piloto realizada con cuatro estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (Licenciatura en Pedagogía); las dos restantes fueron modificadas con base en las observaciones hechas por la asesora de este trabajo.

Posterior a estas revisiones, el instrumento final (ver anexo 1) fue aplicado en el semestre 2009-I a estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, en el turno matutino, la muestra total está constituida por 105 alumnos, cuyas características se especifican en las siguientes tablas.

Sexo	
Masculino	15
Femenino	90
Total	105

Semestre	
2°	78
8°	27
Total	105

Licenciatura	
Pedagogía	55
Psicología	50
Total	105

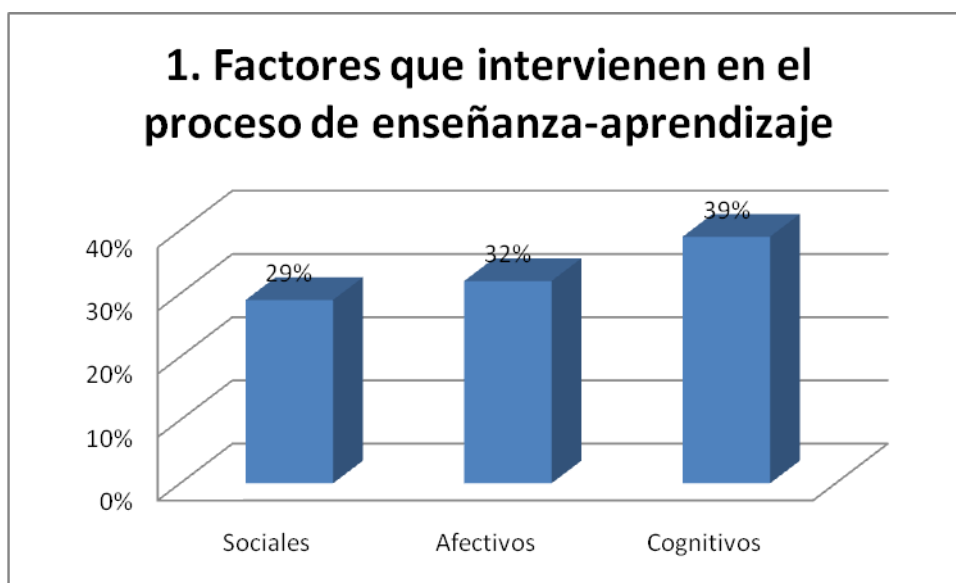
Como puede observarse en las tablas, se buscó que la muestra fuese homogénea en cuanto a la distribución entre licenciaturas y los grupos de los semestres correspondientes (dos grupos de octavo semestres y dos de segundo semestre); cabe señalar que existe un mayor número de encuestas realizadas por alumnos de segundo semestre, debido a la cantidad de integrantes de los mismos (es una generalidad, en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, que la matriculación disminuya en la medida en que se avanza en los semestres de las Licenciaturas).

De acuerdo con los datos, la muestra está constituida por alumnos de 2° (74.3%) y 8° (25.7%) semestre de las licenciaturas en Psicología (47.6%) y Pedagogía (52.4%), respectivamente, la mayoría de los integrantes de la muestra son de sexo femenino (85.7%), debido a que la población estudiantil de la UPN-Ajusco está conformada en su mayoría por mujeres.

5.4 Análisis de resultados

En este apartado se presentan cada una de las preguntas que constituyeron la encuesta; para cada pregunta se presenta la gráfica correspondiente a las frecuencias de respuesta, la descripción de los datos obtenidos de la misma y la interpretación cualitativa en función de los elementos que constituyen la dimensión afectiva y de interacción en el aula universitaria.

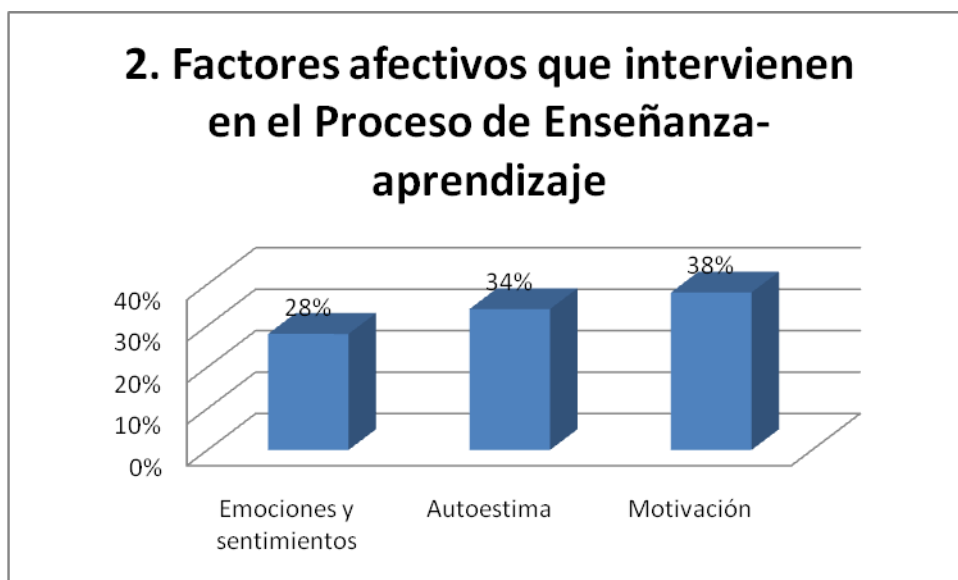
Pregunta 1.- De los factores que intervienen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿cuáles consideras más importantes?



De acuerdo con los resultados, los estudiantes consideran que los factores que más intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje son los cognitivos (39%); sin embargo, un 32% de los alumnos consideran relevantes los factores afectivos en el proceso enseñanza-aprendizaje; a pesar de que los aspectos cognitivos son los más abordados en los estudios relacionados con los procesos educativos, los estudiantes reconocen que no son los únicos aspectos importantes y que el aula, además de ser un espacio de intercambio de conocimiento y de formación profesional, constituye también un espacio

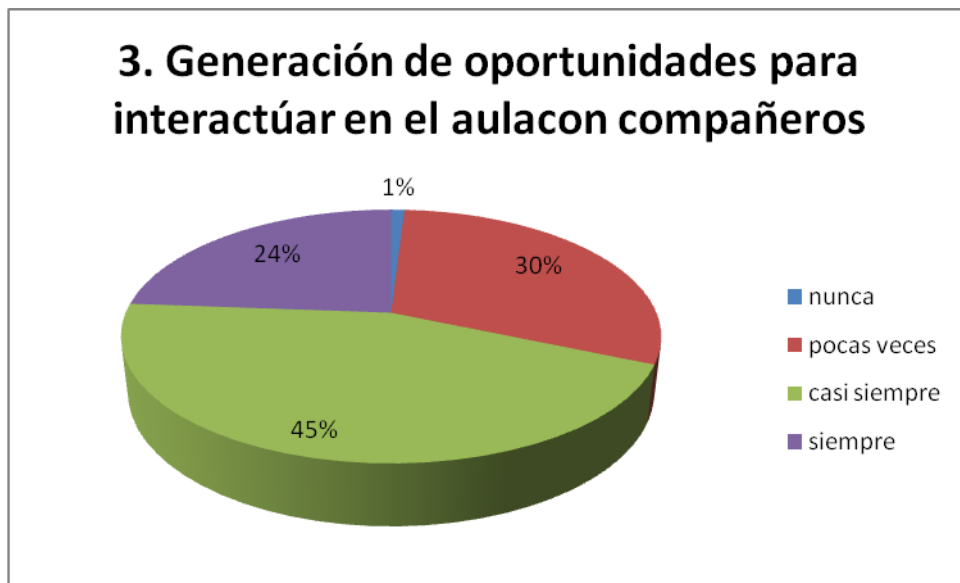
social (29%) en el que se interactúan y establecen relaciones humanas en las cuales el vínculo afectivo juega un papel importante para su desarrollo personal.

Pregunta 2.- De los factores afectivos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿qué consideras más importante?



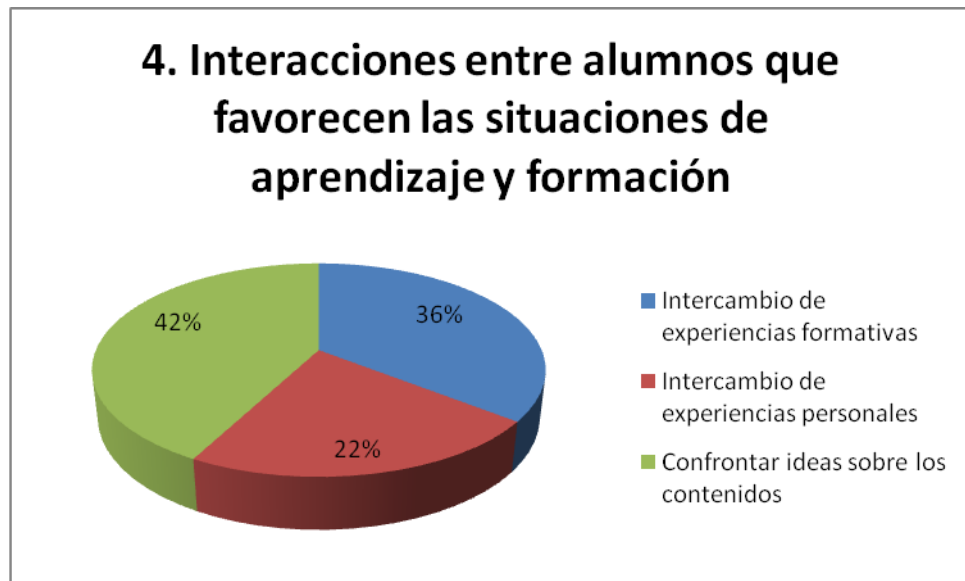
En esta gráfica se observa la importancia que los alumnos atribuyen a los diferentes aspectos que forman parte de la dimensión afectiva, otorgan mayor importancia a la motivación (38%), en segundo lugar a la autoestima (34%) y por último a las emociones y sentimientos (28%), dando un papel importante al papel del profesor, intereses y contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como factores que influyen en su actuación al enfrentarse a las tareas de aprendizaje; un estudio a profundidad de este aspecto, nos daría más elementos para precisar si consideran la influencia de la motivación como un aspecto intrínseco, orientado al autoconcepto, o extrínseco, relacionado con el papel del maestro y la organización de los contenidos.

Pregunta 3.- ¿Consideras que en el aula se generan oportunidades para que interactúes con tus compañeros?



Respecto a las oportunidades de interacción, casi el 70% (se integran 45% casi siempre y 24% siempre) de los alumnos, considera el aula como un espacio propicio para relacionarse con sus compañeros y que sus profesores permiten, de manera recurrente, que dichas interacciones se lleven a cabo. Por otra parte, tenemos un 30% que menciona que muy pocas veces se generan oportunidades de interacción, lo que evidencia que hay profesores que pudieran no atribuir importancia a las interacciones entre alumnos como factor en el aprendizaje y de desarrollo personal.

Pregunta 4.- De las interacciones que tienes con tus compañeros en el salón de clases, ¿cuáles favorecen tu situación de aprendizaje y formación?



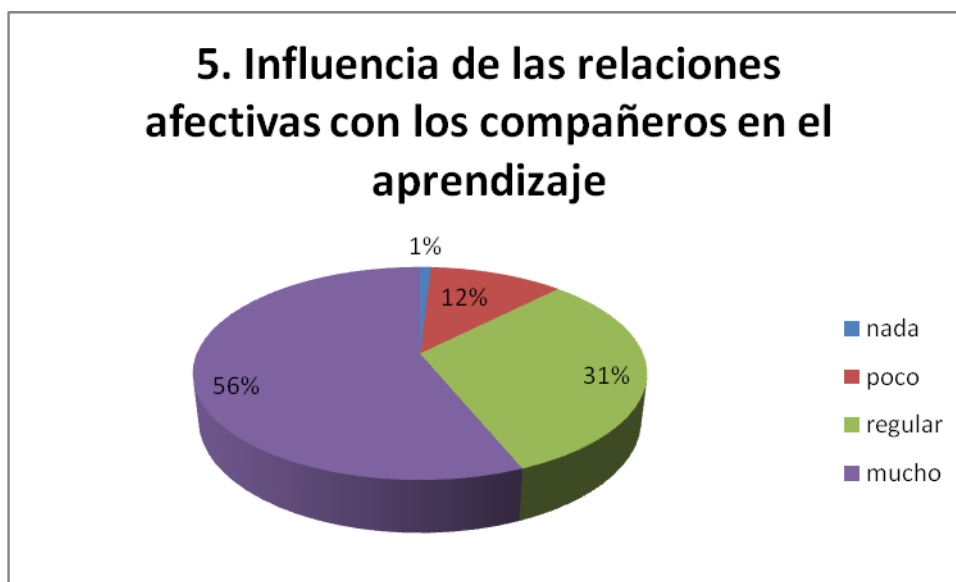
Las opciones de respuesta presentadas en esta pregunta, se enfocan a tres aspectos distintos. La opción de respuesta que se encuentra en primer lugar es la confrontación de ideas sobre los contenidos escolares (42%); en esta opción se ponen de relieve algunos de los mecanismos interpsicológicos mencionados en el capítulo II, como el conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes, donde las controversias conceptuales, el conflicto sociocognitivo y la formulación del punto de vista propio, juegan un papel importante en el intercambio que los estudiantes realizan, respecto a los contenidos de aprendizaje para la co-construcción de conocimiento.

En segundo lugar, tenemos el intercambio de experiencias formativas (36%), en esta opción se integran aspectos como el intercambio de experiencias profesionales, situaciones que puedan fortalecer su desempeño académico y en consecuencia influir en su preparación profesional.

La opción con menor porcentaje (22%) es el intercambio de experiencias personales, en las cuales se incluyen las situaciones cotidianas de los integrantes del grupo y que implican el contacto directo con su contexto familiar.

A pesar de no ser un elemento que tenga una implicación directa con los procesos educativos, algunos alumnos piensan que éstos tienen una influencia positiva en su proceso de aprendizaje.

Pregunta 5.- ¿Consideras que las interacciones afectivas que tienes con tus compañeros en el aula contribuyen a tu aprendizaje?



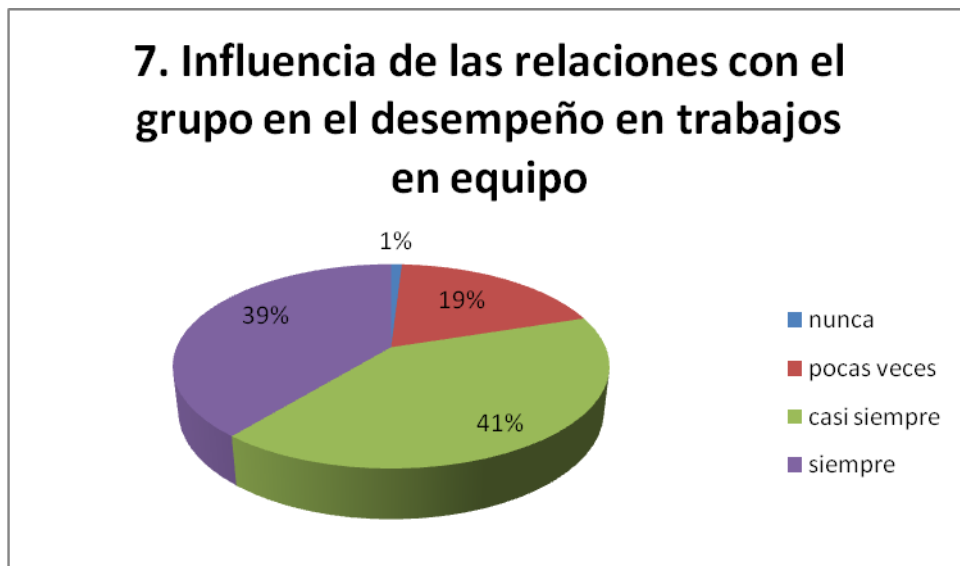
En las respuestas obtenidas en esta pregunta, se pone de relieve la importancia que los alumnos atribuyen a la interacción afectiva con sus compañeros, ya que más de la mitad (56%) de los alumnos encuestados consideran que tales interacciones ejercen una influencia notable en su proceso de aprendizaje como parte integrante del proceso educativo en general, que en suma impactan su propio hecho de aprender.

Con este dato, se revela la importancia que los estudiantes atribuyen a los aspectos afectivos en sus procesos de formación, ya que reconocen que no sólo se ponen en juego procesos de índole cognitiva, sino que ambos están íntimamente relacionados, y por lo tanto no pueden disociarse al planear y desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes.

Pregunta 6.- ¿Cómo consideras que son las relaciones con tu grupo?



Pregunta 7.- ¿Consideras que las relaciones con tu grupo influyen en tu desempeño en los trabajos en equipo?



Los resultados de las preguntas 6 y 7 se analizan en conjunto, ya que mantienen una relación estrecha. En un primer momento se preguntó a los estudiantes cómo consideran que son las relaciones con su grupo, más del ochenta por ciento (86%) considera que las relaciones con sus compañeros son buenas.

Por otra parte, se cuestionó a los alumnos si consideran que dichas relaciones influyen al momento de realizar trabajos en equipo, dando como resultado que la gran mayoría (80% -se integran 41% casi siempre y 39% siempre-)

considera que la influencia de estas relaciones es notable en su desempeño al realizar trabajos que implican la vinculación con los otros.

Nuevamente, se reafirma lo presentado en los diversos capítulos de este trabajo; en las situaciones de aprendizaje cooperativo se establece un interdependencia mutua con los otros que impacta favorablemente el aprendizaje, pero sólo se constituye si se despliegan una serie de sentimientos de pertenencia, aceptación, apoyo y afecto que se potencian en mayor medida; si las relaciones que mantienen los integrantes de los grupos de trabajo son positivas.

Pregunta 8.- ¿Consideras que las relaciones socio-afectivas con tu grupo influyen en tu participación en clase?



Como se evidenció en las preguntas anteriores, los estudiantes reconocen que las relaciones con el resto del grupo influyen notoriamente en su desempeño al realizar trabajos en equipo; en esta pregunta, se cuestiona a los estudiantes sobre si, esas relaciones influyen en su desempeño personal, más específicamente, en su participación en clase, teniendo como resultado lo siguiente.

El 49% opina que influye de forma regular, el 35% mucho, haciendo una suma de 84% respecto a los que piensan que sí influye en alguna medida, por lo que

se puede inferir que la participación en clase puede estar influida por sentimientos de aceptación o rechazo respecto del resto del grupo. Por otra parte está el tema de las expectativas, respecto de sí mismo (autoconcepto) y de las expectativas de los otros hacia sí mismo.

En este sentido, la opinión que se tiene de un miembro del grupo, le hace esperar de él determinados comportamientos; se puede afirmar, entonces, que los pares no sólo se ven de determinada forma, sino que esperan de los otros que se comporten de acuerdo con esa forma que tienen de verse. Estos elementos constituyen las expectativas que se generan entre los alumnos y repercuten directamente en la percepción personal que cada alumno pueda tener de sí mismo, a partir de lo que piensa que los demás piensan de él.

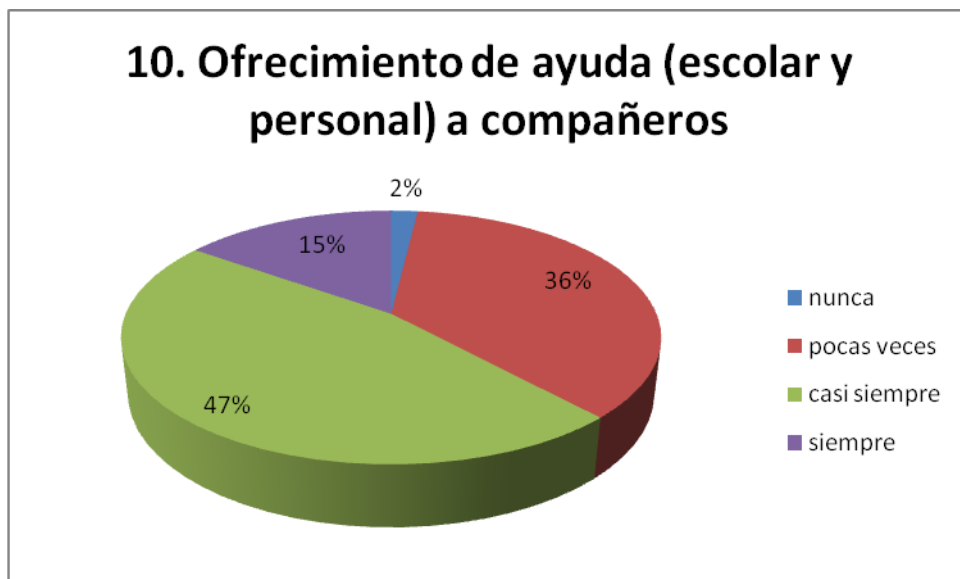
Como puede verse, este mecanismo interpsicológico tiene una especial relevancia pues en última instancia determina la máxima o mínima disposición para participar y consecuentemente en las ocasiones que cada estudiante se permita aprovechar para explicitar sus comprensiones, sus argumentos, en fin, su forma de pensar y por consiguiente en sus oportunidades para aprender.

Pregunta 9.- ¿Consideras que la realización de planes extraclase con tus compañeros influye en tu aprendizaje?

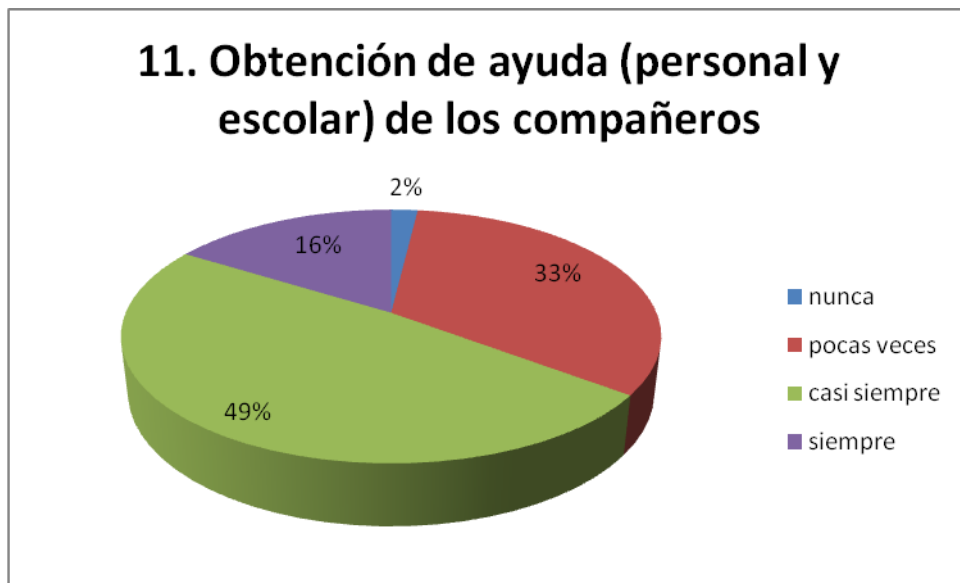


Esta pregunta nos remonta a la idea postulada en el capítulo I, en el que se afirma que el aula de clases no es un espacio exclusivo para el desarrollo de aspectos cognitivos. Cuando los alumnos enfrentan las situaciones escolares, se implican integralmente; es por ello que opinan que la realización de planes extraclase (actividades sociales) influye en su aprendizaje (76% -se incluyen 38% regular y 38% mucho-), posiblemente por el alto grado de implicación que dichas situaciones les generan y debido a ello, desarrollen mayores sentimientos de pertenencia al grupo; aunado a una percepción positiva de sus propias capacidades para socializar y, con ello, contribuir a la constitución del mismo, dentro y fuera del aula. En estas situaciones se juega algo más que una buena calificación, ya que está comprometida la persona y sus habilidades sociales, que en última instancia puede favorecer el desempeño académico o entorpecerlo.

Pregunta 10.- ¿Consideras que ofreces ayuda (escolar y personal) a tus compañeros?

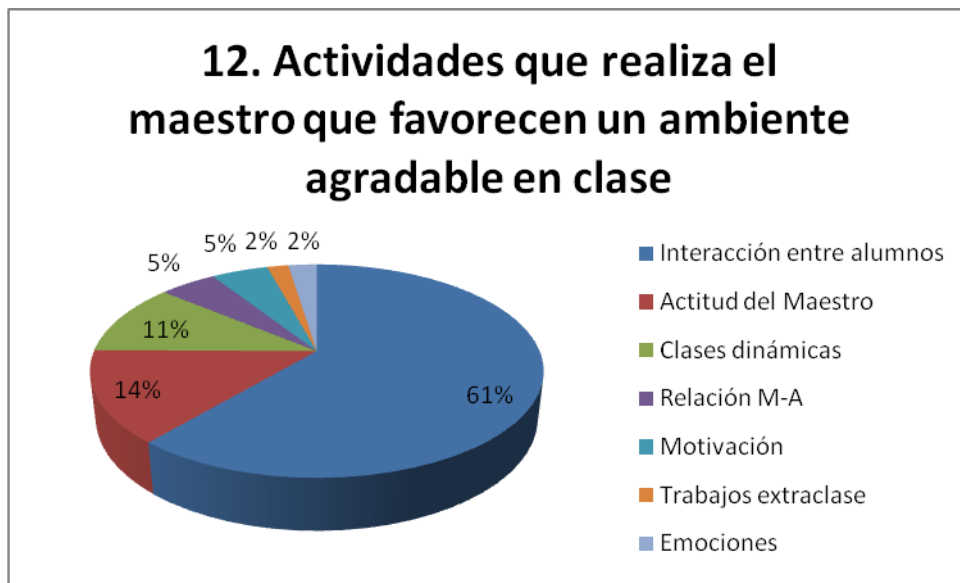


Pregunta 11.- ¿Recibes ayuda (personal y escolar) de tus compañeros de clase?



Las preguntas 10 y 11 se refieren a los apoyos o ayudas que se dan y reciben al interior de los grupos, en las que el 65 % (se integran 49% casi siempre y 16% siempre) de los estudiantes consideran que dan y reciben ayuda la mayoría de las veces; a este respecto hay que señalar que esta ayuda mutua tiene relación directa con el tipo de relación que tienen los estudiantes en sus grupos (Cfr. pregunta 6); al tener buenas relaciones con los miembros del grupo, se generan sentimientos de interdependencia positiva que permiten trabajar juntos para aprender, lo que conlleva a coordinar los esfuerzos para alcanzar objetivos comunes aceptándose y apoyándose mutuamente; estos aspectos no sólo impactan la relación en el grupo, sino que además se proyectan al exterior, al contribuir al desarrollo de habilidades sociales que más tarde se verán reflejadas en el ámbito profesional y serán de ayuda para resolver conflictos, adoptar normas, comprometerse, enseñar a otros, etc.

Pregunta 12.- De las actividades que lleva a cabo el maestro ¿cuáles favorecen un ambiente agradable en la clase?



Esta pregunta es una de las dos que se realizaron a los estudiantes considerando la respuesta abierta, los datos obtenidos se agruparon en siete categorías diferentes; el 61% de los estudiantes consideran que las actividades que favorecen en mayor medida un ambiente agradable en el salón de clases, son aquellas que **implican la interacción con sus compañeros**, en esta opción encontramos respuestas como trabajos en equipo, debates, confrontar puntos de vista, exposiciones en equipo, participaciones colectivas, intercambio de experiencias personales, profesionales y educativas. Todas estas opciones apuntalan la idea de que la dimensión afectiva en conjunto con la interacción entre alumnos, favorecen notablemente el desarrollo de relaciones afectuosas, en climas de aula agradables que motivan al estudiante para el logro de los objetivos de aprendizaje.

En segundo lugar tenemos la opción actitud del maestro (14%) en ésta, se incluyen las opciones que señalan el papel del maestro en las actividades en clase, pero más aún, refieren a la disposición de éste para favorecer un buen clima de aula, como su estado de ánimo, su accesibilidad para resolver dudas o interesarse por los alumnos. Este elemento es de suma importancia, puesto que es el profesor quien en primera instancia decide la forma en que se llevarán a cabo las actividades en el aula.

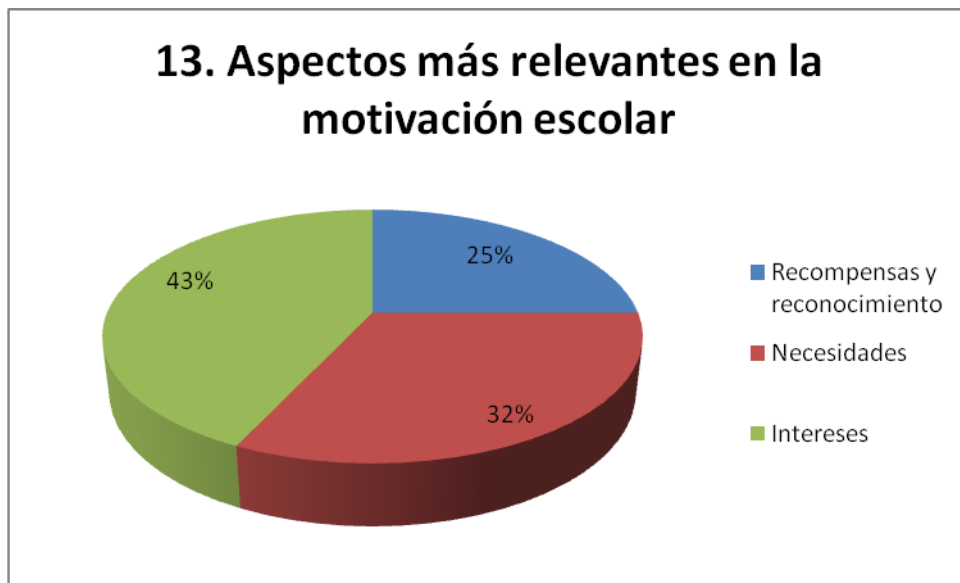
Después se encuentran las clases dinámicas (11%), las cuales incluyen opciones como juegos en clase, técnicas grupales y clases divertidas. Los alumnos refieren a la importancia de utilizar recursos que permitan la integración grupal, elemento que también remite a la dimensión afectiva del aprendizaje, puesto que permite establecer vínculos afectivos en el grupo.

En cuarto lugar tenemos la relación maestro-alumno y la motivación (5% cada una), en donde se destaca la implicación que el maestro tenga con el alumno, la ayuda que ofrezca dentro y fuera del aula, el trato cordial y respetuoso, el permitir que exista participación en clase y que la interacción con los alumnos sea empática y no autoritaria, así como la motivación que imprima a las actividades desarrolladas, considerando las características de los alumnos e interesándose por los sentimientos de los mismos.

En último lugar se encuentran los trabajos extraclase y el manejo de emociones (2% para cada opción). Cabe señalar que al referirse a los trabajos extraclase, consideran la elaboración de los mismos en equipos, lo cual nuevamente evidencia la importancia de la interacción con los pares para la mejora del ambiente que se desarrolla en clase.

Como se ha mencionado, el tema más relevante que motivó este trabajo, es el de la interacción entre alumnos, en particular la influencia de los aspectos afectivos en la misma y las respuestas que los alumnos dan confirman la hipótesis que hemos desarrollado; la interacción entre pares es un aspecto de suma importancia que los alumnos consideran como elemento que propicia el desarrollo de la dimensión afectiva, y en su conjunto, ambos elementos potencian el aprendizaje y la atribución de sentido que los alumnos le otorgan.

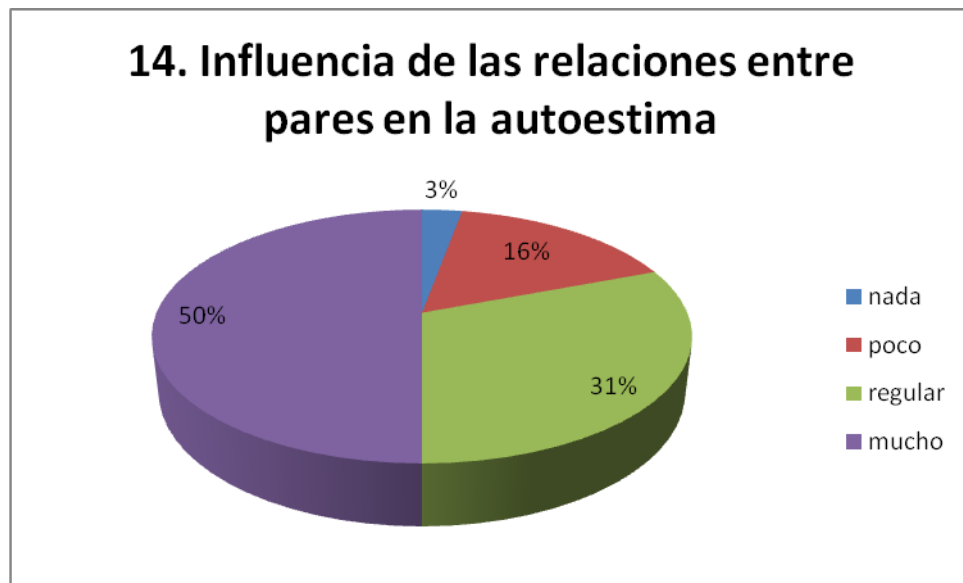
Pregunta 13.- ¿Qué aspectos consideras más relevantes dentro de la motivación escolar?



En esta pregunta se abordaron los elementos más relevantes en la motivación escolar, los alumnos consideran que el aspecto más relevante son los intereses (43%), en segundo lugar las necesidades (32%) y con menor importancia las recompensas y necesidades (25%).

Estos datos nos permiten ver que los alumnos se sienten más motivados al llevar a cabo actividades de aprendizaje dispuestas con base en sus intereses y necesidades, que en las recompensas o reconocimiento que puedan obtener por el desempeño en las mismas; podemos inferir que los estudiantes encuentran mayor motivación en aquellas situaciones que tengan relación directa con actividades que les permitan acercarse a las situaciones profesionales (necesidades) o a aquellas que les proporcionen las herramientas (intereses) para un posterior desempeño profesional.

Pregunta 14.- ¿Consideras que las relaciones con tus compañeros favorecen tu autoestima?

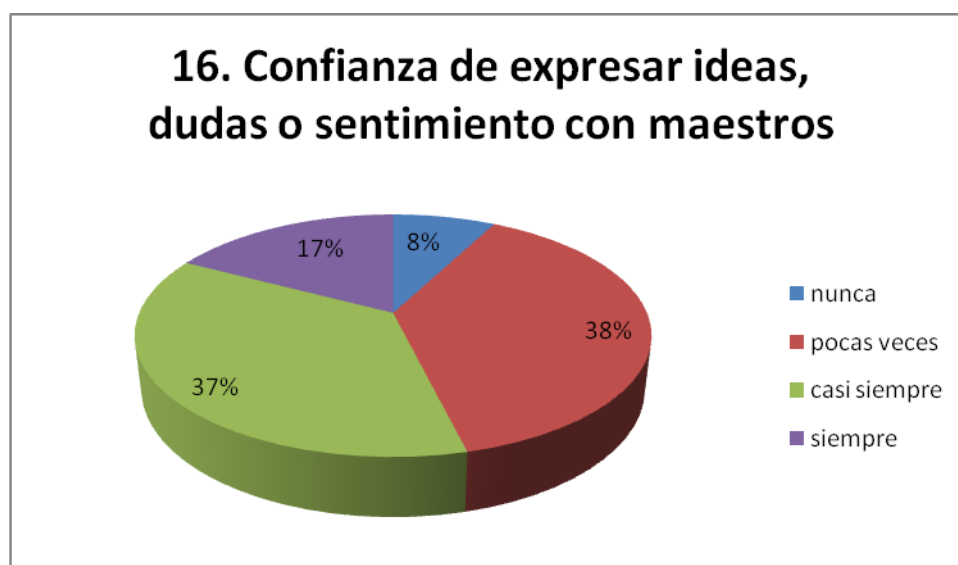


De acuerdo con los datos obtenidos en esta pregunta, podemos observar que más del 80% de los estudiantes (se integran los que opinan “mucho” -50%- y los que opinan regular -31%-) opinan que las relaciones con sus compañeros influyen de manera positiva en la construcción de su autoestima, mientras que el 18% (integrado por el 16% -poco- y el 3% -nada-) considera que éstas influyen de forma mínima; este aspecto es relevante, puesto que fortalece la idea de considerar que la autoestima implica la atribución de valor intrínseco, pero acompañado de las representaciones positivas que los otros tienen de uno mismo; de igual manera, cuando se interactúa con los pares, se comparan positivamente los atributos propios con los de los otros, favoreciendo el éxito propio, lo cual fortalece la autoaceptación básica de sí mismo como una persona competente.

Pregunta 15.- ¿Sientes la confianza de expresar tus ideas, dudas o sentimientos con tus compañeros?



Pregunta 16.- ¿Sientes la confianza de expresar tus ideas, dudas o sentimientos frente a tus maestros?



En las preguntas 15 y 16, se cuestionó a los estudiantes sobre la confianza que sienten al expresar ideas, dudas o sentimientos, en dos situaciones distintas; por una parte, con sus compañeros y en la pregunta dieciséis en presencia de sus maestros.

Los resultados fueron los siguientes: sobre la confianza de expresar ideas, dudas o sentimientos frente a sus compañeros, el 73% (integrado por 46% casi siempre y 27% siempre) de los estudiantes mencionan que la mayoría de las

veces sienten esa confianza, mientras que un 27% (se integran 25% pocas veces y 2% nunca) no lo considera así.

Por otra parte, en la pregunta 16, se observa que el 54% (37% casi siempre y 17% siempre) siente la confianza de expresar ideas, dudas o sentimientos frente a sus maestros, mientras que el 46% pocas veces siente la confianza de hacerlo.

Con estos datos podemos ver que, aunque en ambos casos más de la mitad de los estudiantes siente la confianza de expresarse, ya sea con estudiantes o maestros existe una notable diferencia entre ambos.

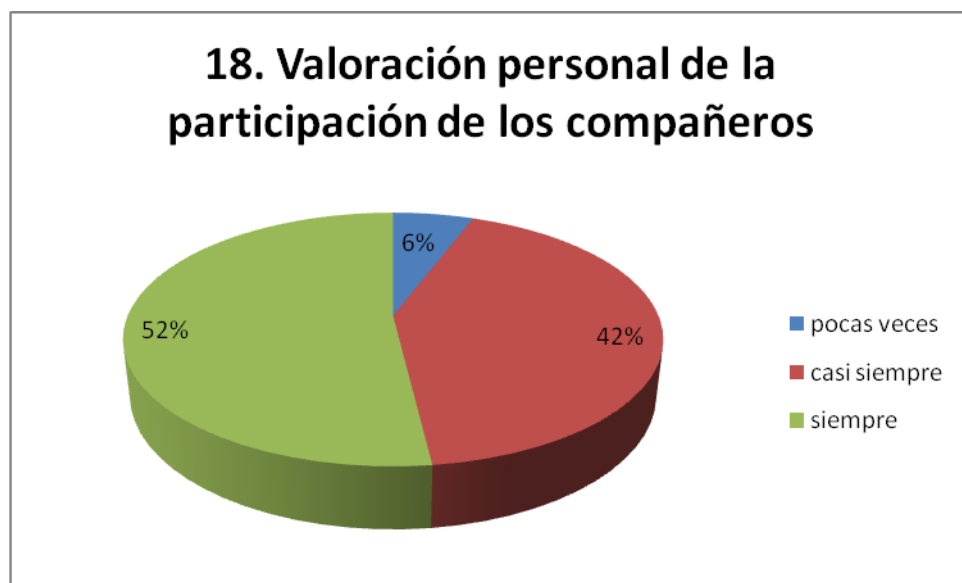
Los alumnos sienten más confianza al expresarse con sus compañeros (73%), que con sus maestros (54%), esto debido a que los niveles de simetría, igualdad y mutualidad son mayores en la interacción entre pares, que en la interacción maestro-alumno, como se mencionaba en el capítulo II; cuando los alumnos interactúan entre sí, despliegan una serie de recursos que les permiten implicarse con los otros, asumir compromisos y fortalecer sentimientos de ayuda mutua. Mientras que las interacciones con los profesores, si bien contribuyen a la confianza, no se perciben tan sólidas como en la interacción entre alumnos.

Nuevamente, nos remitimos a las ideas expresadas en capítulos anteriores, en los que se menciona que la confianza es también un elemento importante en las relaciones interpersonales, como un elemento que permite actuar en beneficio de los otros y a su vez generar expectativas positivas sobre la valoración que los otros harán de lo que se expresa.

Pregunta 17.- Cuando trabajas con otros compañeros ¿consideras que valoran positivamente tu participación en el grupo?



Pregunta 18.- Cuando trabajas con tus compañeros ¿consideras valiosa la participación de los otros?



Como puede observarse, las preguntas 17 y 18 también se encuentran relacionadas; en ambas, se pregunta a los estudiantes sobre la valoración que atribuyen al trabajo con sus compañeros.

En un primer momento se les cuestiona sobre la percepción que tienen de la valoración que sus compañeros hacen de su participación; en esta pregunta podemos observar que el 74% (se integra el 55% casi siempre y el 19%

siempre) de los estudiantes dice considerar que es valorada su participación positivamente, mientras que el 26% de los estudiantes dice que en menor medida es valorada su participación.

Por otra parte, se pregunta a los estudiantes sobre el valor que otorgan a la participación de los compañeros, teniendo que el 94% (se integra 42% casi siempre y 52% siempre) considera que las participaciones de sus compañeros son valiosas en la mayoría de las ocasiones y que pocas veces (6%) no lo son.

Estos resultados nos remiten a la idea expuesta en capítulos anteriores, en las que se expresa la importancia que para los estudiantes tienen los sentimientos de aceptación y reconocimiento, y pues justamente el comportamiento de las personas responde a las percepciones que se tienen de las experiencias o relaciones que establecen; si los estudiantes consideran que sus aportaciones son valoradas, tendrán más posibilidades de interactuar y de potenciar su aprendizaje con los otros.

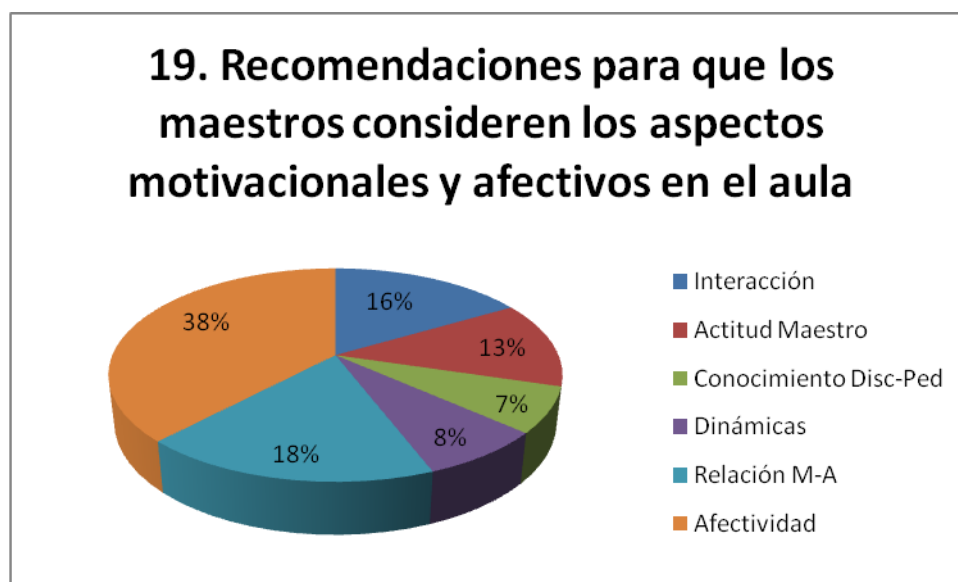
Asimismo, el autoconcepto académico de un estudiante se fortalece en la medida en que las percepciones que los compañeros tienen de él son positivas; los alumnos reconocen que son aceptados por sus pares lo cual contribuye a la percepción de sí mismos como un apoyo para el éxito propio y del grupo, generando también sentimientos de pertenencia y valoración para con sus compañeros.

Estos datos se encuentran relacionados con preguntas anteriores (6, 7, 8 y 15), en las que se evidencia que las relaciones que mantienen con el resto del grupo son buenas, lo cual presenta estrecha relación con la dinámica que se da al desarrollar los trabajos en equipo o la participación en clase; visto así, podríamos pensar en un beneficio cíclico; por una parte los alumnos mantienen buenas relaciones entre sí, lo cual contribuye a la participación activa de los integrantes del grupo, generando confianza para expresar dudas, ideas o sentimientos, a la vez que consideran que son valorados al participar en el grupo y valoran las participaciones de los otros; y en consecuencia, ello mejora

el desempeño del grupo en los trabajos escolares y fortalece las relaciones que establecen con sus compañeros.

Así, se confirma la idea de que en la medida en que las relaciones al interior de la clase son más positivas, el compromiso de los alumnos hacia el aprendizaje aumenta, así como los sentimientos de responsabilidad personal, la voluntad de enfrentarse a las tareas de aprendizaje, la motivación y la disposición para la contribución con los otros.

Pregunta 19.- ¿Cuáles serían tus recomendaciones para que los maestros tomaran en cuenta los aspectos motivacionales y afectivos en el aula?



Por último se pidió a los estudiantes sugerencias para que los docentes tomaran en cuenta los aspectos motivacionales y afectivos en el aula; esta pregunta fue abierta, con lo cual se pretendía que los estudiantes expresaran libremente su opinión a este respecto; las respuestas obtenidas se agruparon en seis categorías diferentes, de acuerdo a la naturaleza de sus respuestas.

Tenemos que el 38% de los estudiantes menciona la **afectividad** como un factor que permitiría considerar los aspectos motivacionales y afectivos, en esta categoría se incluyen respuestas relacionadas con la motivación, preocupación por los intereses de los estudiantes, el apoyo emocional, la honestidad y

consideración de los sentimientos de los alumnos, así como los aspectos personales de los estudiantes.

En segundo lugar (18%) se encuentran la categoría **relación maestro-alumno**, en la cual los alumnos destacan la importancia de que el docente se implique con el estudiante y genere situaciones en las que se favorezca la participación en clase, en un clima de respeto, confianza y de relaciones horizontales entre maestro-alumno y alumnos-alumnos.

La siguiente categoría es la **interacción**, en la que el 16% de los estudiantes sugieren que es importante desarrollar trabajos que impliquen la participación del grupo o equipos de trabajo; entre éstas destacan técnicas de aprendizaje como: exposiciones, proyectos, participaciones grupales, debates, plenarias, entre otros.

Posteriormente los alumnos mencionan (13%) recomendaciones que se agrupan en la categoría **actitud del maestro**; en ésta, la atención y ayuda del profesor constituye desde la perspectiva del alumno uno de los factores que más les estimula para aprender, a mostrar disponibilidad para la orientación de trabajos en y fuera de clase, así como ser amable y accesible con los estudiantes.

En quinto lugar (8%) tenemos la categoría **dinámicas**, en la cual los alumnos sugieren el uso de técnicas de integración grupal y juegos para considerar los aspectos motivacionales y afectivos en el aula.

Por último se encuentra con un 7% la categoría **conocimiento disciplinar-pedagógico**, en la cual los alumnos mencionan que para considerar los aspectos afectivos y motivacionales en el aula es necesario que el docente sepa abordar los contenidos de su asignatura de manera didáctica, innove en su práctica y se actualice continuamente, para saber qué enseñar y cómo enseñarlo.

Estos datos nos permiten confirmar la idea de que la afectividad (38%) es un rasgo presente en los procesos cognitivos que los estudiantes desarrollan en el aula; los alumnos consideran la importancia de retomar las representaciones personales, los sentimientos que generan a partir de las situaciones de aprendizaje, las necesidades personales y sentimientos, como rasgos presentes en el aula y que necesariamente deben ser considerados para la dimensión afectiva, que a su vez incidirá de manera directa en su aprendizaje.

Estas respuestas nos llevan a reflexionar sobre el pensamiento de los estudiantes respecto a la práctica que los docentes desarrollan en el aula, dando mayor importancia a las relaciones que se establecen entre sí y con el docente. Los alumnos sugieren que se consideren sus intereses, necesidades, así como sus aspectos personales y emocionales al establecer las situaciones de aprendizaje en el aula; en menor medida, pero también importante, consideran la interacción con sus compañeros y con el maestro, lo cual nos lleva a reiterar las consideraciones hechas a lo largo de este trabajo.

Los estudiantes reconocen la interacción entre pares como una situación propicia para la consideración y desarrollo de la dimensión afectiva del aprendizaje; sin embargo, otorgan también un papel importante al del profesor en dicha interacción; tal como se mencionaba en apartados anteriores, el docente es una figura que no puede descartarse en los procesos de interacción entre pares, puesto que es él el que diseña, dispone dichas interacciones y media el desarrollo de las mismas.

CONCLUSIONES

Como pudimos verificar a lo largo de este trabajo, la importancia que se va otorgando a los aspectos afectivos en el aprendizaje en los contextos educativos es cada vez mayor; sin embargo, existe aún la necesidad de considerar estos aspectos en la creación de situaciones de interacción afectivas en las aulas universitarias, como medios necesarios para la educación integral a la que se alude, sobre todo en épocas recientes.

Tal como se mencionó en el desarrollo de este trabajo, la afectividad es un elemento presente y fundamental en la interacción escolar y en el desarrollo de los actos de conocer, pensar, actuar y relacionarse, en una aproximación al proceso de formación integral universitaria y profesional.

Cabe señalar que desde esta perspectiva no se pondera el valor de la afectividad sobre la inteligencia sino que se considera que ambos son parte de un todo, estructurado y que por ende no actúan por separado, sino que se despliegan de manera interdependiente. La comprensión de los procesos educativos que tienen lugar en el aula no puede ser posible, si nos limitamos a analizar exclusivamente los mecanismos de índole cognitiva e intrapersonal que tanto maestro, como alumnos ponen en marcha para desarrollar sus respectivas funciones.

Se hace necesario también tomar en cuenta que los procesos educativos son sociales y socializantes por naturaleza y que implican al alumno en su totalidad, considerando así también la dimensión afectiva que lo constituye. Justamente, desde los postulados constructivistas de la educación escolar, se plantea la necesidad de considerar en todo momento la interrelación de tres elementos básicos implicados en la construcción de conocimiento: profesor-alumno-contenidos; sin negar que la interacción entre alumnos es también un factor determinante en la construcción de conocimiento que el alumno lleva a cabo, tal como pudo observarse en las respuestas que los estudiantes dan al cuestionarlos sobre este aspecto; visto así, el sentido que podemos atribuir al

aprendizaje es requisito indispensable para la atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo.

La construcción de significados y la atribución de sentido exigen tomar algunas decisiones susceptibles no sólo de favorecer el dominio de procedimientos, la asunción de actitudes y la comprensión de determinados conceptos, sino de generar sentimientos de competencia, autoestima y de respeto hacia uno mismo y los demás.

Cuando los estudiantes interactúan entre sí, desarrollan habilidades y actitudes que no siempre pueden obtener en el intercambio con el docente; ya que los pares brindan apoyos, orientaciones y oportunidades que refuerzan el aprendizaje, a través de la adopción de diferentes puntos de vista, con lo que se fomenta una actitud más crítica en su desarrollo cognitivo.

Es preciso mencionar que dichas potencialidades de las situaciones cooperativas sobre las individualistas o competitivas no se dan sólo en el ámbito cognitivo, sino también en la dimensión afectiva, generando sentimientos de interdependencia en los grupos, basadas en las relaciones estrechas que mantienen con sus compañeros al compartir pensamientos, sentimientos, aspiraciones, tanto personales como profesionales, tal como se pudo comprobar en la encuesta aplicada a los estudiantes.

En las interacciones entre pares se crean interdependencias significativas por medio de la aceptación, el afecto, los sentimientos de pertenencia, influyendo en los valores que internalizan y las habilidades sociales que se desarrollan. Otro elemento que es importante destacar es la construcción del propio yo, los pares proporcionan referentes que permiten afianzar o mejorar la percepción que se tiene de sí mismo, tanto en el autoconcepto personal, como académico, que se encuentran estrechamente relacionados, contribuyendo a su vez a las aspiraciones educativas y al impulso profesional.

Si consideramos, entonces, la implicación de aspectos de orden afectivo, cognitivo y procedimental en el desarrollo integral de los estudiantes

universitarios, se hace evidente la importancia de tomar en cuenta la dimensión afectiva como parte importante de los aprendizajes que los estudiantes llevan a cabo y el valor de generar recursos que permitan a los docentes mejorar las dinámicas relacionales al interior del aula; ya que un ambiente afectivo positivo permitirá generar en los estudiantes actitudes y percepciones positivas que a su vez impactarán su nivel de aprendizaje

Los resultados de este trabajo permiten reconocer la importancia de considerar una acción educativa que integre en su diseño estrategias y procedimientos, para asegurar un desarrollo de la afectividad integrado en el proceso enseñanza-aprendizaje, que a su vez constituyen un indicador importante para los docentes universitarios en el cumplimiento de los objetivos relacionados con la formación humana y con el perfil del profesional de la educación, que posteriormente llevará a la práctica las habilidades desarrolladas en su proceso formativo.

Por último, cabe destacar que los resultados de este estudio permiten visualizar la importancia de considerar las emociones y la interacción entre alumnos como elementos esenciales de los aprendizajes de los estudiantes y el valor de generar elementos que posibiliten a los docentes conocer la percepción de sus estudiantes, durante el curso de su carrera universitaria. No se deja de lado la consideración de que el estudio fue limitado a la percepción de los estudiantes, para cuyo caso se deja abierta la posibilidad de que un estudio posterior pueda permitir también la consideración del punto de vista del docente, respecto a las situaciones de interacción que genera en el aula y la forma en que dispone las situaciones de aprendizaje, para contribuir al reconocimiento de los factores de índole afectiva en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO Tapia, Jesús. (1997) *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé.

AZNAR Minguet, Pilar. (1995) "El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad". *Revista española de Pedagogía* 200, Año LIII, Enero-abril pp. 59-71

BERNAZA Rodríguez, G –Lee Tenorio, F. (2002). "El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado", en *Revista Iberoamericana de Educación*. Pág.1-18 consultado en www.rieoei.org/deloslectores/1004Bernaza.PDF, el 25 de agosto 2008.

BISQUERRA, Rafael. (1989) *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.

BROWN, Ann L.- METZ, Kathlee E.- CAMPIONE, Joseph C. (2000) "La interacción social y la comprensión individual en una comunidad de aprendizaje: la influencia de Piaget y Vigotsky", en Tryphon Anastasia. *Piaget-Vigotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós. pp. 191-219

CAZDEN Courtney, B. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

COLL, C. 2003 (1990) *Aprendizaje escolar y la construcción del conocimiento*. México: Paidós.

COLL, C.; DEREK, E. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

-----; Solé, I. 2004 (2001) "Enseñar y aprender en el contexto del aula", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

----- 2004 (2001) "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

----- 2004 (2001) "Lenguaje, actividad y discurso en el aula", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza Editorial,

-----; MARTÍ, Eduardo (2004) "Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje" en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi,

Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación Escolar. Madrid: Alianza Editorial.

COLOMINA, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. 2004 (2001) "Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación Escolar.* Madrid: Alianza Editorial.

-----; Onrubia, J. 2004 (2001) "Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación Escolar.* Madrid: Alianza Editorial.

DÍAZ Barriga, Frida- RIGO, Marco A. (2003) "Realidades y Paradigmas de la Función Docente: Implicaciones sobre la Evaluación Magisterial en educación Superior", en *Revista de la Educación Superior Vol. XXXII(3)*, No. 127, Julio-Septiembre,. Consultado el 13 de marzo de 2008 en: <http://www.anuies.mx/servicios/p-anuies/publicaciones/revsup/pdf/RES32.pdf>

ECHEITA Sarrionandia, Gerardo (1995) "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje" en Fernández Berrocal, Pablo; Melero Zabal, María Ángeles (coord.) *La interacción social en contextos educativos.* España: Siglo XXI

EDWARDS, D. y MERCER. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.* Barcelona: Paidós.

ELBOJ, Carmen –VALS, Rosa –FORT, Miguel. (2000) "Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información", en *Infancia y Aprendizaje Vol. (17-18)* pp. 129-141.

ELJOB Saso- PUIGDELLIVOL Aguadé, I.- SOLER Gallart, M.- VALLS Carol, R. (2002) *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación.* Barcelona: Graó.

ERNEST Maragal, Mira. (2002) "Las comunidades de práctica como experiencia formativa para la mejora de las administraciones públicas", VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct.. consultado en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043914.pdf>, 23 de mayo de 2008.

FERNÁNDEZ, P. y Melero, M. A. (1995). *La interacción social en contextos educativos.* Madrid: Siglo XXI.

FERREIRO Gravié, R. –CALDERÓN Espino, M. (2000). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo.* México: Trillas.

FLAVELL, John H. (1976) *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós

FRAGOSO Franco, David (1999) "La comunicación en el salón de clases", en *Razón y palabra*, Núm. 13, Año 4, enero-marzo. Consultado en noviembre 2007, en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/comsal13.html>

FUÉGUEL, Cora (2000). *Interacción en el aula: estudio de caso*. Barcelona: Praxis.

GARMA, Ana Ma. – ELEXPURU, Itziar. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé

HOLUBEC, Edythe J. – JOHNSON, David W. – JOHNSON, Roger T. (2004 [1999]). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

JOHNSON, David W. –JOHNSON, Roger T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.

----- (2007) "Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo", en REDIE (Revista Electrónica de Investigación Educativa). Vol. 9, nº 2, consultado en marzo 2008.

KUHN, Thomas S. 1962 (1978) *La estructura de las revoluciones científicas*, México: FCE.

MAKHLOUF Akl, César- RAMIREZ Dorantes, Virginia. (1991) "La comunicación en el salón de clases universitario", en Rueda Beltrán, Mario *et al. El aula universitaria aproximaciones metodológicas*. México: UNAM.

MARTÍNEZ-OTERO Pérez, Valentin. "El discurso educativo: un nuevo modelo pedagógico", en *Revista Electrónica de psicología*, consultado en marzo 2008, en: <http://dgsa.reduaeh.mx/revista/psicología/M6/pdf/no.2-10.pdf>.

MEDINA Rivilla, Antonio. (1990) *Didáctica e interacción en el aula*, Madrid: Cincel Kapelusz, 2ª ed.

MERCER, Neill. (1995) *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

----- (2000) *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós, tr. Genis Sánchez Barberán.

MIRAS, Mariana (2004) "Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza Editorial pp. 309-325

PÉREZ Gómez, A – Almaraz, Julian (1995) *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. México:FCE

----- 2002 (1993). "Enseñanza para la comprensión", en Sacristán, Gimeno - Pérez Gómez, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

PERRET-CLERMONT, A. N. (1984) *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor libros.

QUINTERO, Josefina. "Aula investigativa: un espacio para construir saber pedagógico", consultado en marzo 2008, en: <http://www.educra.cl/documentacion/articulos/aprendizaje/13aulainvestigativaconstruirsaberpedagogico.html>

RODRÍGUEZ, Luis Ma. – FERNÁNDEZ, Rosario – ESCUDERO, Tomás. (2002) "Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos", en *Infancia y aprendizaje*, Vol.25 (3), pp. 277-297.

ROGOFF, Barbara. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós,

SAIZ, Irma - PARRA, Cecilia - SADOSKY, Patricia. Organización de las interacciones de los alumnos entre sí y con el docente. Consultado el 13 diciembre de 2008, en <http://aportes.educ.ar/matematica/nucleo-teorico/tradiciones-deenseñanza/enlasclases/oranizacion-de-las-interacciones-de-los-alumnos-entre-si-y-con-el-docente.php>

SALKIND Neill, J. (1999) *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.

SHULMAN, Lee S. (1989) "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Wittrock M.C. (Comp.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós.

VÁQUEZ Bourgon, M. Elena (2003). "Fundamentos del trabajo en pequeños grupos o en parejas en la enseñanza de español como lengua extranjera", en *Revista Instituto Cervantes de Estambul*, Nº 6, octubre 2003. Pg. 37-41.

VIGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

VILLASMIL Socorro, Paulina. "Las interacciones comunicativas entre profesores y alumnos en el marco de la enseñanza", consultado el 23 de marzo de 2008 en: [http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista %20ed%20 futuro/EFII/REVISTA%20N%C2%BAIEyF%20DIGITAL/Art%C3%Articulos/paulinavillasmil.pdf](http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EFII/REVISTA%20N%C2%BAIEyF%20DIGITAL/Art%C3%Articulos/paulinavillasmil.pdf).

WERTSCH, J. V. 1995 [1988] *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

WINSTON H., Elphick D. “*Interacción educativa ¿un proceso contracultural?*”, consultado en: http://www.vicariaeducacion.cl/equipos_direct/interacción.pdf el 23 de marzo de 2008.

CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR LA IMPORTANCIA DE LA AFECTIVIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Así mismo, se incluyen preguntas en torno a las interacciones que tienen lugar en el aula, de manera especial, aquéllas que se dan entre alumnos, para reconocer de que manera incide la dimensión socio afectiva en el aula.

Sexo

- a) Femenino b) Masculino

a) 2° b) 4° c) 6° d) 8°

a) Matutino

b) Vespertino

1.- De los factores que intervienen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje ¿cuáles consideras más importantes? (Ordena la preferencia de tus respuestas, indicando con el número 1 la más importante, con 2 la que no consideres muy importante, 3 para la de menor importancia y así sucesivamente)

- () Cognitivos () Sociales () Afectivos

() Otro (especifica):_____

2.- De los factores afectivos ¿qué consideras más importante? (Ordena la preferencia de tus respuestas, indicando con el número 1 la más importante, con 2 la que no consideres muy importante, 3 para la de menor importancia y así sucesivamente)

- () Motivación () Autoestima () Emociones y sentimientos

() Otro (especifica): _____

3.- ¿Consideras que en el aula se generan oportunidades para que interactúes con tus compañeros?

- a) Nunca b) Pocas veces d) Casi siempre e) Siempre

4.- De las interacciones que tienes con tus compañeros en el salón de clases, ¿cuáles favorecen tu situación de aprendizaje y formación? (Puedes elegir más de una opción de respuesta)

- a) intercambiar experiencias formativas b) intercambiar experiencias personales
c) confrontar ideas sobre los contenidos d) otro (especifica): _____

5.- ¿Consideras que las interacciones afectivas que tienes con tus compañeros en el aula, contribuyen a tu aprendizaje?

- a) Nada b) Poco d) Regular e) Mucho

6.- ¿Cómo consideras que son las relaciones con el resto de tu grupo?

- a) muy malas b) malas d) buenas e) muy buenas

7.- ¿Consideras que las relaciones con tu grupo influyen en tu desempeño en los trabajos en equipo?

- a) Nunca b) Pocas veces d) Casi siempre e) Siempre

8.- ¿Consideras que las relaciones socio-afectivas con tu grupo influyen en tu participación en clase?

- a) Nada b) Poco d) Regular e) Mucho

9.- ¿Consideras que la realización de planes extraclase con tus compañeros influyen en tu aprendizaje?

- a) Nada b) Poco d) Regular e) Mucho

10.- ¿Consideras que ofreces ayuda (escolar y personal) a tus compañeros?

- a) Nunca b) Pocas veces d) Casi siempre e) Siempre

11.- ¿Recibes ayuda (personal y escolar) de tus compañeros de clase?

- a) Nunca b) Pocas veces d) Casi siempre e) Siempre

12.- De las actividades que lleva a cabo el maestro ¿Cuáles favorecen un ambiente agradable en la clase?

13.- ¿Qué aspectos consideras más relevantes dentro de la motivación escolar? (Ordena la preferencia de tus respuestas, indicando con el número 1 la más importante, con 2 la que no consideres muy importante, 3 para la de menor importancia y así sucesivamente)

() Intereses () Necesidades () Recompensas y reconocimiento

() Otro (especifica): _____

14.- ¿Consideras que las relaciones con tus compañeros favorecen tu autoestima?

a) Mucho b) Poco c) Regular d) Nada

15.- ¿Sientes la confianza de expresar tus ideas, dudas o sentimientos con tus compañeros?

a) Nunca b) Pocas veces d) Casi siempre e) Siempre

16.- ¿Sientes la confianza de expresar tus ideas, dudas o sentimientos frente a tus maestros?

a) Nunca b) Pocas veces d) Casi siempre e) Siempre

17.- Cuando trabajas con otros compañeros ¿consideras que valoran positivamente tu participación en el grupo?

a) Nunca b) Pocas veces d) Casi siempre e) Siempre

18.- Cuando trabajas con tus compañeros ¿consideras valiosa la participación de los otros?

a) Nunca b) Pocas veces d) Casi siempre e) Siempre

19.- ¿Cuáles serían tus recomendaciones para que los maestros tomaran en cuenta los aspectos motivacionales y afectivos en el aula?

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN