

## **CAPÍTULO III. ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA**

### **3.1 INTRODUCCIÓN**

En este capítulo presentamos el concepto del enfoque constructivista, así como algunas características específicas de este enfoque, que luego se relacionan con los Enfoques de Aprendizaje. De este modo desarrollamos algunos temas, tales como, la construcción de conocimientos, el aprendizaje significativo, los conocimientos previos, los contenidos, la memoria comprensiva, el rol de los profesores, la opción metodológica y evaluativa, autoconcepto, la metacognición y, por último, la relación del constructivismo con los Enfoques de Aprendizaje.

Estamos ciertos que los temas desarrollados no son los únicos, pero sí creemos que son los que se relacionan más directamente con el tema central de este trabajo, esto es, con los Enfoques de Aprendizaje.

### **3.2 CONCEPTO**

El enfoque constructivista, en su planteamiento base, señala que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. Esto significa que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo de parte del alumno en ensamblar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, de construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe.

Coll (1990) señala que la concepción constructivista del aprendizaje sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el estudiante construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este

modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. Aprendizaje significativo, memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido son tres aspectos esenciales de esta manera de entender el aprendizaje en general, y el aprendizaje en particular, dice Coll.

Poco se sabe del grado de diferencia entre la realidad y la construcción, y en muchas situaciones (asignaturas, experiencias, eventos) es importante que exista una concordancia bastante alta entre realidad y construcción. Chadwick (2006) señala que sea posible sugerir que el punto clave del constructivismo no está tanto en el resultado del aprendizaje, como en el proceso de la adquisición del conocimiento.

Otro punto que enfatiza el constructivismo es que el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura. Resaltan los aportes de Vygotsky (1979) en el sentido que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Uno de los conceptos esenciales de la obra de Vygotsky es el de la zona de desarrollo próximo, que es 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 un compañero más capaz. A su vez, Piaget (1974) planteó que para que el alumno aprenda requiere de un estado de desequilibrio, una especie de ansiedad la cual sirve para motivarlo para aprender.

### **3.3 LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS**

Teresa Mauri (2002) señala que la construcción de conocimiento por parte de los alumnos es posible gracias a la actividad que ellos desarrollan para atribuir significado a los contenidos escolares.

Lo que nos permite hablar de construcción de conocimiento es la idea de que aprender algo equivale a elaborar una representación personal del contenido objeto de aprendizaje. El enganche entre los conocimientos previos y el nuevo conocimiento no es automático, sino el resultado de un proceso activo, una actividad mental intensa, que le permitirá al estudiante reorganizar el propio conocimiento y enriquecerlo.

La autora señala que el conocimiento se construye mediante un proceso de elaboración personal en que ningún alumno puede ser sustituido por otro, es decir, algo que nadie puede realizar en su lugar. También afirma que la actividad de aprendizaje es culturalmente mediada por dos razones: (1) por la naturaleza de los conocimientos que el alumnado construye y, (2) porque para construir el conocimiento el estudiante necesita usar instrumentos que son culturales, como por ejemplo, el lenguaje escrito, algunas técnicas de lectura comprensiva, de organización y relación de datos, etc. Esta mediación cultural implica que los conocimientos que son objeto de aprendizaje por parte de los alumnos son una selección de los saberes relevantes de la cultura. Esto hace que la actividad que el alumno despliega en la construcción de los conocimientos no puede llevarse a cabo de manera solitaria debido a la naturaleza de los saberes culturales.

Ausubel, Novak y Hanesian (1983) señalan que construimos significados cada vez que somos capaces de establecer relaciones “sustantivas y no arbitrarias” entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos.

Lo que construyan las personas a partir de un encuentro de aprendizaje depende de sus motivos e intenciones, de lo que ya sepan y cómo utilicen sus conocimientos anteriores. En consecuencia, el significado es personal; debe serlo cuando pensamos en ello, dice Biggs (2005).

### 3.4 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El aprendizaje significativo ocurre en el proceso de enseñanza y de aprendizaje cuando se le da importancia a la construcción de significados. Coll (1990) señala que *el alumno aprende un contenido cualquiera –un concepto, una explicación de un fenómeno físico o social, un procedimiento para resolver determinado tipo de problemas, una norma de comportamiento, un valor a respetar, etc. –cuando es capaz de atribuirle un significado.*

Ausubel et al. (1983) han insistido sobre las exigencias que plantea el aprendizaje para ser considerado significativo. En primer lugar, se refieren al contenido, y entonces le exige al contenido que sea *potencialmente significativo*, esto es, que sea capaz de permitir la construcción de significados. Para que esto sea posible, el contenido debe cumplir, por una parte, con una *significatividad lógica* que depende de su estructura interna, de su lógica y de la forma cómo este contenido se le presenta al alumno. Y, por otra parte, el contenido debe cumplir con una *significatividad psicológica*, que permita al alumno relacionarlo con lo que ya conoce y pueda integrarlo a estos conocimientos. En segundo lugar, se refieren a la actitud y exigen una *actitud favorable* del alumno para aprender significativamente.

En este punto, dice Coll, es inevitable interrogarse sobre el origen de la intencionalidad con la que los alumnos abordan las actividades de aprendizaje. El autor plantea que el acercamiento del alumno a la tarea de aprendizaje o a la disposición de realizar el proceso que le conducirá a la elaboración de aprendizajes tan significativos como sea posible, depende en buena parte de que pueda atribuir *sentido* a todo ello, es decir, depende de que el alumno pueda incorporar e integrar los componentes motivacionales, afectivos y relacionales al acto de aprender.

Por otra parte, el concepto de aprendizaje significativo supone un cambio radical en la manera de entender el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se pone de relieve la importancia del conocimiento previo del alumno y de sus procesos de pensamiento, lo que implica un cambio sustantivo en los procedimientos didácticos, elaboración de materiales,

el diseño de actividades, la medición de los resultados de aprendizaje y el rol del profesor entre otros cambios.

El primer paso para conseguir que el alumno realice un aprendizaje significativo consiste en romper el equilibrio inicial de sus esquemas respecto al nuevo contenido de aprendizaje, dice Coll. Luego, el alumno debe tomar conciencia de ello y estar motivado para superar el estado de desequilibrio. Por último, es preciso que pueda reequilibrarse modificando adecuadamente sus esquemas o construyendo otros nuevos.

También señala además que es el alumno el que construye, enriquece, modifica, diversifica y coordina sus esquemas; él es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje; de él depende en definitiva la construcción del conocimiento.

El aprendizaje significativo tiene un elevado *valor funcional*, es decir, es un aprendizaje útil, un aprendizaje que puede ser utilizado con relativa facilidad para generar nuevos significado. Ausubel et al. (1983) distingue tres tipos de aprendizaje significativo, con un grado de significatividad creciente. En el nivel más bajo de significatividad encontramos el aprendizaje de representaciones, luego le sigue el aprendizaje de conceptos y culmina con el aprendizaje de proposiciones. El *aprendizaje de representaciones* está más cerca al extremo repetitivo del continuo del aprendizaje y tiene como resultado conocer que las palabras particulares representan y, en consecuencia, significan psicológicamente las mismas cosas que sus referentes. Por lo tanto, se trata de la adquisición de vocabulario. En el caso de *aprendizaje de conceptos*, el autor define los conceptos como “objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo” y establece que hay dos formas para aprender los conceptos, esto es, mediante un proceso de formación de conceptos y luego por un grado de asimilación de conceptos. Asimilar un concepto es relacionarlo con otros ya existentes en la estructura cognitiva. Así, el *aprendizaje de proposiciones* es adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en una frase u oración que contiene dos ó más conceptos.

De este modo, y siguiendo a Pozo (1999), el aprendizaje significativo se produce cuando se relaciona información nueva con algún concepto incluso ya existente en la estructura cognitiva del individuo que resulte relevante para el nuevo material que se intenta aprender.

### **3.5 LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS**

César Coll (1990) señala que “cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará, y qué tipo de relaciones establecerá entre ellas”.

Por su parte Pozo y Gómez (1994) entienden por conocimientos previos todos aquellos conocimientos (correctos o incorrectos) que posee cada sujeto, y que ha adquirido a lo largo de su vida en la interacción con el mundo que le rodea y con la escuela. Este conjunto de conocimientos le sirven para conocer el mundo y los fenómenos que observa, a la vez que le ayudan a predecir y controlar los hechos y acontecimientos futuros (p.112).

Entonces, gracias a lo que los alumnos ya saben, pueden hacer una primera lectura del nuevo contenido, atribuirle un primer nivel de significado y sentido e iniciar el proceso de aprendizaje del mismo (Miras, 2002). La autora señala, además, que estos conocimientos previos no sólo le permiten al alumno contactarse inicialmente con el nuevo contenido, sino que además, son los fundamentos de la construcción de los nuevos significados.

Los conocimientos previos tienen algunas características que detallaremos a continuación. Para Miras, la primera de ellas dice relación con que los alumnos poseen una cantidad variable de esquemas de conocimientos, entendiéndose por tal *“la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad”*. Coll (2002), señala que los estudiantes que no tienen un conocimiento global y general de

la realidad sino un conocimiento de aspectos de la realidad con los que han entrado en contacto a lo largo de su vida y por diversos medios. Los esquemas de conocimiento incluyen una amplia variedad de tipos de conocimientos sobre la realidad que van desde informaciones sobre hechos y sucesos, experiencias y anécdotas personales, actitudes, normas y valores, hasta conceptos, explicaciones, teorías y procedimientos relativos a dicha realidad. También agrega que el origen de las representaciones que se integran en estos esquemas es muy variado. Se pueden adquirir en el medio familiar, grupos de compañeros, amigos, la lectura, los medios audiovisuales y, en la medida que avanza en el sistema escolar, algunos de los conocimientos que se integran en sus esquemas se han adquirido en el mismo medio escolar. También el alumno puede haber construido una serie de conocimientos mediante su propia experiencia. Estos conocimientos pueden tener distinta validez, es decir, más o menos adecuados a la realidad a la que se refieren. Los alumnos pueden presentar diferencias entre sí en cuanto al número de esquemas de conocimiento que poseen y a los distintos aspectos recién mencionados.

Abordaremos, siguiendo a Miras, las interrogantes qué, cuándo y cómo explorar y evaluar los conocimientos previos de nuestros alumnos. Respecto de qué explorar, ella plantea que el objeto de nuestra indagación deben ser los conocimientos previos de los alumnos que son pertinentes y necesarios para poder abordar el aprendizaje de los nuevos contenidos, considerando los objetivos del docente respecto al nuevo contenido y las actividades que se planifiquen en relación a ellos, teniendo en cuenta además, que los aspectos que hay que explorar no pueden limitarse a un listado de hechos, conceptos, procedimientos o actitudes, sino que deben ampliarse a las relaciones que se han establecido entre ellos. Respecto a cuándo conviene llevar a cabo la exploración y evaluación, la respuesta es siempre que lo consideremos necesario y útil para llevar a cabo nuestra labor y ayudar a los alumnos en sus aprendizajes. En relación con el cómo es una de las cuestiones que más preocupa por la diversidad de instrumentos a utilizar. El constructivismo apela a que sea cual sea el instrumentos de exploración, se debe alinear en la forma más clara posible en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el que se encuentra relacionado, esto es, articularlo como un elemento más de este proceso.



Ausubel et al. (1983) sugiere que se puede facilitar el aprendizaje significativo apelando a lo que denomina los organizadores previos. Se trata de resúmenes iniciales presentados en una forma que proporciona marcos de referencia que vinculan los conceptos y las relaciones que posteriormente se explicarán. Los autores afirman que tener este marco por adelantado ayuda a los alumnos a ver donde encajará después la información más detallada, llamando la atención con anticipación hacia los conceptos y sus interrelaciones. También plantean que posteriormente servirán para discutir las similitudes y diferencias entre los que parecían conceptos similares inicialmente. Estas discusiones demuestran a los alumnos cómo ellos mismos pueden tratar de hacer discriminaciones y vínculos más sutiles entre conceptos dentro de su propia estructura cognitiva. Joseph Novak (1988), recomienda el empleo de mapas conceptuales para ayudar a los alumnos a estudiar dichas relaciones. En un mapa conceptual los conceptos parten de un foco central –tronco- y se bifurcan en óvalos que contienen cada vez menos conceptos centrales. Los vínculos entre los conceptos se etiquetan de manera que sea la naturaleza entre las relaciones mediante palabras vinculantes. Las palabras vinculantes y la posición de los conceptos en el árbol jerárquico pueden ser reveladoras de comprensión o incomprensión de los conceptos.

### **3.6 LOS CONTENIDOS**

Un tema interesante de abordar en este punto es qué contenidos enseñar. Mauri (2002) señala que los objetivos ayudan a seleccionar y determinar criterios de caracterización y organización de los contenidos escolares en el currículo. Los esquemas de conocimientos incluyen tanto conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales y las características de cada uno de ellos determina la forma y el modo de cómo ellos deben ser aprendidos. Estas características también condicionan las estrategias, los instrumentos y los medios que son necesarios utilizar en su aprendizaje.

Los distintos tipos de contenidos deben ser trabajados conjuntamente a fin de que se establezca el mayor número de vínculos posibles entre ellos (Zabala, 2002). Las unidades

didácticas nunca deben desarrollar un solo tipo de contenidos, siempre deben estar integrados.

### **3.7 LA MEMORIA COMPENSIVA**

Otro tema importante de tratar aquí es la memoria. Entwistle (1998) señala que se han diseñado modelos de la memoria para clasificar los diferentes procesos implicados en la interpretación, almacenamiento y recuperación de la información. La memorización en la escuela apela a la memoria de corto plazo y a la repetición o ensayo de unos pocos datos de información, lo que no exige ninguna interpretación ni tiene significado personal. La memoria de largo plazo se construye mediante la formación de conceptos que tienen un significado derivado de ejemplos repetidos de dichos conceptos.

Los nuevos saberes acaban conformando también nuestra red de conocimientos y son ya inseparables de los que poseíamos anteriormente. Desde esta perspectiva, señala Mauri (2002), construcción de conocimiento y memoria pueden entenderse como una misma cosa. Memorizar, es el resultado de un acto de construcción, una interpretación personal de lo nuevo que le ha sido posible comprender al alumno, es la confirmación de una idea o representación de la información a partir de lo que ya conocía.

Recordar depende de una apropiada codificación de la información entrante, señala Entwistle. La metamemoria describe la capacidad de saber qué tenemos almacenado sin necesidad de una búsqueda complicada. De esta forma la información que se ofrece a los alumnos debe estar relacionada con sus capacidades intelectuales presentes, de tal forma que estimule el reprocesamiento activo de esa información y no un almacenamiento pasivo. Por su parte, Mauri indica que si la memorización supone un proceso constructivo, la recuperación o recuerdo también lo es porque se reconstruye lo que está almacenado en la memoria para poder relacionarlo al atribuir significado a la nueva información.

Pero la memorización comprensiva no es lo mismo que la memorización mecánica. Esta última permite una reproducción mecánica de los contenidos aprendidos sin efectuar modificaciones. Sin embargo, la memorización comprensiva permite la utilización del conocimiento cuando se lo necesita. No es estática sino dinámica, es un conjunto de procesos distintos como retener, reelaborar, evocar, y otros. Por eso permite la construcción del conocimiento, su reestructuración y su mantenimiento.

Coll (1990) enfatiza que el aprendizaje significativo de un contenido cualquiera implica inevitablemente su memorización comprensiva y su ubicación o almacenamiento en una red más o menos amplia de significados.

### **3.8 EL ROL DE LOS PROFESORES**

Entwistle (1991) señala que la manera más sencilla de clasificar a los teóricos del aprendizaje consiste en reconocer que difieren en el grado y el tipo de control que conceden al profesor. La práctica que deriva de las teorías conductistas plantea un alto grado de control del profesor; en el otro extremo, las teorías hacen hincapié en la libertad de aprendizaje, en la que el estudiante asume el control bajo la guía de un profesor que hace sugerencias, proporciona una variedad de recursos y estimula la autoevaluación de los progresos. También se estimula el aprendizaje en colaboración y la expresión libre de las emociones.

El aprendizaje escolar es un proceso complejo que implica al alumno en su integridad. Son los alumnos los que aprenden, pero hacer posible esto es una aventura colectiva dice Mauri. Sin la contribución del profesorado consciente de que el conocimiento es una construcción, el aprendizaje escolar sería un incierto viaje de dudosas consecuencias.

La concepción constructivista asume todo un conjunto de postulados en torno a la consideración de la enseñanza como un proceso conjunto, compartido, en que el alumno gracias a la ayuda que recibe de su profesor, puede mostrarse progresivamente competente

y autónomo en la resolución de tareas, en el empleo de conceptos, en la puesta en práctica de determinadas actitudes, por ejemplo (Solé, 2002). De este modo, el profesor se vuelve un participante activo en el proceso de construcción del conocimiento que tiene como centro no a la materia, sino a los alumnos que actúan sobre el contenido que han de aprender (Mauri). El profesorado consciente de lo que representa la actividad de construcción del conocimiento, no puede dejar de intervenir desde su propio ámbito curricular, para que el alumnado que aprende consiga apropiarse de todos esos contenidos en la escuela.

Al respecto Coll (2002) señala que el sentido que los alumnos atribuyen a una tarea escolar y, en consecuencia, los significados que pueden construir al respecto, depende en buena parte de los que no están determinados únicamente por sus conocimientos, habilidades, capacidades o experiencias previas, sino también por la compleja dinámica de intercambios comunicativos que se establecen a múltiples niveles entre los participantes, entre los propios alumnos y, muy especialmente, entre el profesor y los alumnos.

Solé reafirma la importancia de la relación entre profesores y alumnos y señala que en las representaciones que los alumnos construyen sobre sus profesores, son de primera importancia los factores afectivos, esto es, la disponibilidad que muestra el profesor al alumno, el respeto y el afecto que le transmite, la capacidad para mostrarse acogedor y positivo. Estos factores constituyen los ejes en torno a los cuales los alumnos construyen una representación de sus profesores.

La autora indica que la concepción constructivista le ofrece al profesor un marco para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que toma en planificación y en el curso de la enseñanza, por ejemplo, comprar materiales curriculares, elaborar instrumentos de evaluación coherentes con lo que se enseña, elaborar unidades didácticas, etc. También señala que paralelamente aporta criterios para comprender lo que ocurre en el aula: por qué el alumno no aprende; por qué esa unidad cuidadosamente planificada no funcionó; por qué a veces los profesores no tienen indicadores que les permitan ayudar a los alumnos.

Además, la concepción constructivista es un referente útil para la reflexión y toma de decisiones compartidas que supone el trabajo en equipo de una institución educacional.

### **3.9 LA OPCIÓN METODOLÓGICA Y EVALUATIVA**

La concepción constructivista del aprendizaje y una opción de la enseñanza dirigida a la formación global de la persona en todas sus capacidades requiere de la coherencia o alineación de todas las variables que participan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Zabala, 2002). Nos referimos no sólo a la construcción de conocimientos, sino también a la organización de los contenidos, la organización del aula, las formas de agrupamiento, la distribución del espacio y del tiempo, los materiales curriculares y la evaluación. Integrar el proceso de enseñanza y el proceso evaluador exige utilizar formas de enseñanza totalmente abiertas en las que las mismas permitan un conocimiento constante del grado de aprovechamiento del trabajo realizado.

Biggs (2005) plantea que la enseñanza es un sistema equilibrado en el que todos los componentes se apoyan, como ocurre en un ecosistema. Los elementos de ese sistema son el currículo, los métodos de enseñanza, los procedimientos evaluativos, el clima en la interacción con los estudiantes y el clima institucional. Cada uno de ellos debe cooperar para alcanzar el fin institucional. Para funcionar del modo adecuado, todos los componentes se alinean entre sí. Un desequilibrio en el sistema lleva al fracaso. Cuando hay alineamiento, dice Biggs, entre lo que queremos, cómo enseñamos y cómo evaluamos, es probable que la enseñanza sea mucho más eficaz que cuando no lo hay.

El autor plantea que es fácil comprender por qué debe funcionar el alineamiento. Explica que en la enseñanza alineada hay un máximo de consistencia en todo el sistema. El currículo se establece en forma de objetivos claros, que señalan el nivel de comprensión requerido, en vez de una mera lista de temas que abordar, se escogen los métodos de enseñanza que probablemente realicen esos objetivos y, por último, las tareas de evaluación que puedan comprobar si los estudiantes han aprendido lo que los objetivos señalan que

deben aprender. De este modo, el alineamiento constructivo lleva a que los estudiantes hagan el trabajo real; el profesor se limita a disponer las cosas de tal manera que les facilite este trabajo.

El alineamiento mismo no dice nada sobre la naturaleza de lo que se alinea. Aquí es donde entra el constructivismo como teoría del aprendizaje, dice Biggs (1988a). De ahí surge el “alineamiento constructivo” como enlace entre la idea constructivista de la naturaleza del aprendizaje y el diseño alineado de la enseñanza.

En el “alineamiento constructivo” señala Biggs, la clave es que todos los componentes en el sistema de enseñanza, esto es, el currículo y los resultados deseados, los métodos de enseñanza usados y las tareas de evaluación son alineados unos con otros. Todos se vuelcan a direccionar las actividades de aprendizaje a los resultados de aprendizajes esperados. De este modo, en el alineamiento constructivo se pueden apreciar dos aspectos. En primer lugar, el aspecto constructivo se refiere a la idea que los estudiantes construyen significados a través de actividades relevantes de aprendizaje. Esto es, que el significado no es algo impartido o transmitido del profesor al alumno, sino que es algo que los alumnos tienen que crear por sí mismos. El aspecto del alineamiento se refiere a lo que los profesores hacen, en relación a desarrollar un medio ambiente de aprendizaje que apoye las actividades de aprendizaje apropiadamente para lograr los resultados de aprendizaje deseado. Así, el estudiante se encuentra “atrapado”, según Biggs y es difícil para él escapar sin el aprendizaje que está logrando aprender.

### **3.10 AUTOCONCEPTO**

El estudio del autoconcepto ha despertado un interés creciente en la investigación psicológica en los últimos años, pero es difícil encontrar una definición unánime y aceptada, dado que su estudio se ha encarado desde diferentes perspectivas teóricas.

El autoconcepto es el conjunto de conocimientos y actitudes que tenemos sobre nosotros mismos, las percepciones que el individuo se adjudica a sí mismo y las características o atributos que usamos para describirnos (Peralta & Sánchez, 2008). Se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno.

El autoconcepto se aprende, señala Coll (2002), o se forja en el curso de las experiencias de la vida; las relaciones interpersonales, en particular las que se tienen con “otros significativos” (padres, hermanos, profesores, compañeros, amigos, etc.) constituyen los hilos mediante los cuales se teje la visión sobre uno mismo.

Solé (2002) señala que en el aprendizaje intervienen numerosos aspectos de tipo afectivo y relacional y el éxito con que los resolvamos desempeña un papel definitivo en la construcción del concepto que tenemos de nosotros mismos (autoconcepto), que incluye la estima que nos profesamos (autoestima) y, en general, en todas las capacidades relacionadas con el equilibrio personal. La autora señala que aunque todo el mundo sabe estas cosas, la verdad es que todavía disponemos de pocos datos sobre lo que cabría suponer un estado más específico de conocimiento; es decir, no sabemos con precisión cómo interactúan lo afectivo y lo cognitivo, así como no sabemos con seguridad cómo intervenir para potenciar esa relación en beneficio de la formación global del alumno.

Pero se ha constatado los efectos beneficiosos que produce un buen nivel de autoconcepto. En los estudios en los que se ha comparado a sujetos con un nivel de autoconcepto alto con otros sujetos con un nivel de autoconcepto bajo, se ha encontrado, a través de los informes de los profesores, que los primeros son considerados muy bien por el profesorado por ser más populares, cooperativos, persistentes en el trabajo de clase, por tener menores niveles de ansiedad y expectativas de éxito futuro más altas (Peralta & Sánchez).

### 3.11 METACOGNICIÓN

El vocablo metacognición es un neologismo cuya fecha de nacimiento puede ubicarse hacia finales de los años sesenta. Es un vocablo acuñado y desplegado inicialmente en el ámbito de la psicología cognitiva. Si entendemos cognición como el significado de conocimiento, metacognición equivale a un conocimiento acerca del conocimiento, un conocimiento acerca de pensar y reflexionar sobre cómo reaccionaremos o hemos reaccionado ante un problema o una tarea o más precisamente un conocimiento acerca del sujeto que conoce (Nisbet & Shucksmith, 1987).

Estos autores señalan que se atribuye a John Flavell la introducción del término metacognición en 1970 y sigue siendo el autor más prolífico y respetado en este tema.

El núcleo fundamental de la metacognición es el autoconocimiento (López, 2008). De esta manera, metacognición se refiere a la capacidad específicamente humana que permite someter a examen y comprender los procesos que un sujeto utiliza para conocer, aprender y resolver problemas, es decir, para generar conocimiento autoreflexivo. Metacognición es, sin más, si nos limitamos a sus elementos, autoconocimiento reflexivo y limitado a las actividades cognitivas.

Analizaremos un elemento más, la relación entre autoconcepto y metacognición. Solé (2002) afirma que cuando aprendemos, aprendemos los contenidos y aprendemos además que podemos aprender. Cuando no aprendemos los contenidos, podemos aprender algo: que no somos capaces de aprender. Esto quiere decir que cuando uno pretende aprender y aprende, la experiencia vivida le ofrece una imagen positiva de sí mismo y se refuerza su autoestima lo que sin duda constituye un buen bagaje para continuar afrontando los retos que se le presenten. El autoconcepto que se ve influido por el proceso seguido y los resultados obtenidos en la situación de aprendizaje, influye a su vez en la forma de enfrentarse a ella y en la forma de comportarse, de interactuar, de estar en el mundo.



### **3.12 EL CONSTRUCTIVISMO Y LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE**

Lo que construyan las personas a partir de un encuentro de aprendizaje depende de sus motivos e intenciones, de lo que ya sepan y de cómo utilicen sus conocimientos anteriores. En consecuencia, el significado es personal, debe serlo, cuando pensamos en ello, dice Biggs (2005). Por lo tanto, el aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo. A medida que aprendemos, cambian nuestras concepciones de los fenómenos y vemos el mundo de forma diferente. La adquisición de información en sí no conlleva ese cambio, pero nuestra forma de estructurar esa información y de pensar con ella sí lo hace. Así, pues, la educación tiene que ver con el cambio conceptual y no sólo con la adquisición de información, señala Biggs. El aspecto común más básico es que el significado no se impone ni se transmite mediante la enseñanza directa, sino que se crea mediante las actividades de aprendizaje de los estudiantes; es decir, sus Enfoques de Aprendizaje. El bajo nivel cognitivo de compromiso que se deriva del enfoque superficial da unos resultados fragmentarios que no transmiten el significado pretendido, mientras que es más probable que un enfoque más profundo ayude al estudiante a construir el significado. El autor propone que hay que desaconsejar un enfoque superficial y estimular, en cambio, un enfoque profundo.

Cuando la intencionalidad es escasa, el alumno se limitará probablemente a memorizar lo aprendido de una forma un tanto mecánica y repetitiva; por el contrario, cuando la intencionalidad es elevada, el alumno establecerá múltiples y variadas relaciones entre lo nuevo y lo que ya conoce.

El que el alumno se sitúe en uno u otro lugar del continuo que delimitan estos dos extremos va a depender, en definitiva, de su motivación para aprender significativamente y de la habilidad del profesor para despertar e incrementar esta motivación.

### **3.13 RESUMEN**

La esencia del constructivismo es el individuo como construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente, y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción de la persona misma. De este modo, el aprendizaje entendido como construcción del conocimiento supone entender tanto la dimensión de éste como producto y la dimensión de éste como de proceso, es decir, el camino por el que el alumno elabora personalmente los conocimientos. A través de los procesos de aprendizaje el alumno construye estructuras, es decir, formas de organizar la información, las cuales facilitarán mucho el aprendizaje futuro y son las representaciones organizadas de experiencia previa y sirven como esquemas para evaluar la información que se recibe en relación con alguna experiencia relevante.

Al aprender cambia no sólo la cantidad de información que el alumno tiene de un tema, sino la competencia de éste, o sea, aquello que es capaz de hacer, de pensar, comprender, la calidad del conocimiento que posee y las posibilidades personales de seguir aprendiendo. El conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura donde todos los procesos psicológicos superiores se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Desde esta perspectiva, resulta obvia la importancia de enseñar al alumno a aprender y la de ayudarlo a comprender que, cuando aprende, debe tener en cuenta no únicamente el contenido objeto de aprendizaje, sino también cómo se organiza y actúa para aprender. Por su parte la enseñanza se entiende como un conjunto de ayudas al alumno en el proceso personal de construcción del conocimiento y en la elaboración del propio desarrollo.