



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Refuerzo positivo y alto rendimiento educativo.

Presentado por: Francisco Castro Barrero
Línea de investigación: Psicología de la Educación.
Director/a: D^a Alicia Palacios Ortega.
Ciudad: El Puerto de Santa María (Cádiz)
Fecha: 24.09.2012

RESUMEN

Este trabajo ha sido realizado con el fin de analizar si el refuerzo positivo es un medio adecuado, o no, para producir mejores resultados académicos. Para ello se han comparado una serie de teorías del aprendizaje.

Las teorías analizadas están relacionadas con la motivación, la psicología y el refuerzo positivo en conexión con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se han creado cinco grupos diferentes de teorías, basadas en: el efecto Pigmalión, aprender a aprender, variables emocionales, el aprendizaje significativo y por último el refuerzo positivo.

Múltiples hipótesis estudiadas en dichas teorías ponen en evidencia la efectividad del refuerzo positivo. Se estima por tanto que éste puede contribuir a eliminar o reducir potencialmente riesgos de conductas no deseadas en los alumnos tales como: el desánimo, el fracaso escolar, agresión, absentismo, bullying, acoso escolar, el abandono de los estudios, etcétera.

Como resultado del análisis comparativo y de las revisiones bibliográficas llevadas a cabo, en relación con los referidos grupos de teorías, se determina que el refuerzo positivo puede influir favorablemente de manera considerable en los resultados académicos de los alumnos.

En resumen, a la vista de todo lo expuesto, se concluye que el refuerzo positivo en atmósferas académicas atractivas, ambientes escolares orientados hacia las tareas y experiencias gratificantes para los pupilos puede favorecer su autoconcepto y su autoestima.

Palabras clave: Refuerzo positivo. Motivación intrínseca. Motivación extrínseca. Motivación por competencia. Empatía. Retroalimentación. Elogio.

ABSTRACT

This work has been written with the purpose of determining if Positive Reinforcement (a behavioral method in which desired behaviors are increased by the use of rewards) in the academic setting is or is not an adequate way to obtain better scholastic outcomes. A comparison has been carried out amongst a series of theories about learning.

These theories have to do with the student's motivation, psychology and positive reinforcement as it relates to the teaching-learning process.

Five separate groups of theories have been created under the headings: Pygmalion's effect, learning to learn, emotional variables in learning, meaningful learning and, last but not least, positive reinforcement.

The hypothesis put forward in these theories have evidenced the efficacy of positive reinforcement in the classroom setting. Therefore it is considered that it contributes in reducing or eliminating potential risks of undesirable behaviors such as: discouragement or rejection, scholastic failure, aggression, truancy or absentism, bullying, classmate harassment and high drop-out rates.

The finding derived from this analysis and bibliographical review show that positive reinforcement can have a favorable and substantial influence in the academic performance of students.

At the same time is being shown that positive reinforcement in appealing academic settings oriented towards the student's gratification and fulfilling experiences favor their self-esteem and self-image.

Key words: Positive reinforcement. Intrinsic motivation. Extrinsic motivation. Competitive motivation. Empathy. Feedback. Praise.

ÍNDICE

1. Introducción	pág. 7
1.1. Justificación del trabajo y su título.....	7
2. Planteamiento del problema.....	9
2.1. Objetivos.....	9
2.2. Breve fundamentación de la metodología.....	10
2.3. Breve justificación de la bibliografía utilizada.....	10
3. Desarrollo.....	12
3.1. ¿Cómo reconocer a un buen profesor? El efecto Pigmalión.....	13
3.2. Aprender a aprender para reducir los niveles del fracaso escolar.....	13
3.3. Variables motivacionales.....	14
3.3.1. El alumno: “el verdadero protagonista en el proceso de aprendizaje”.. ..	14
3.3.2. Saber empatizar con los alumnos.....	15
3.3.3. La motivación intrínseca.....	15
3.3.3.1. El elogio como motivación intrínseca.....	16
3.3.4. La motivación extrínseca.....	16
3.4. La significatividad: “el aprendizaje significativo”.....	16
3.4.1. Actitud del estudiante para aprender significativamente.....	17
3.4.2. ¿Cómo abordan los estudiantes el aprendizaje?.....	18
3.4.2.1. Formas típicas de abordar el aprendizaje.....	19
3.5. Diferentes tesis relacionadas con el refuerzo positivo y la motivación.....	21
3.5.1. Nociones de la tesis constructivista.....	21
3.5.2. Teoría clásica de la motivación del logro.....	22
3.5.3. Metas de Aprendizaje (MA) y Metas de Ejecución (ME).....	23

3.5.4. Motivación y capacidad de autorregulación.....	Pág. 25
3.5.5. La teoría del aprendizaje significativo.....	29
3.5.6. La teoría de Skinner: “El condicionamiento operante”.....	32
3.5.6.1. ¿Qué es el refuerzo positivo?.....	32
3.5.6.2. ¿Por qué funciona el refuerzo positivo?.....	32
3.5.6.3. El refuerzo positivo en la familia	33
3.5.6.4. ¿En qué consiste el refuerzo positivo en el ámbito educativo?.....	34
3.5.6.5. Principios relacionados con el refuerzo positivo.....	35
3.5.6.6. El refuerzo negativo en comparación con el refuerzo positivo.....	35
3.5.6.7. El castigo entendido como un modelo ineficaz.....	36
3.5.6.8. Tipos de refuerzo positivo.....	37
3.5.6.9. Aspectos relevantes: el refuerzo inmediato y el demorado.....	38
3.5.6.10. El refuerzo positivo primario y secundario.....	38
3.5.7. Síndrome de Burnout en estudiantes.....	39
3.5.8. Teorías varias de diversos autores contemporáneos.....	40
4. Análisis del problema planteado.....	43
4.1. ¿Qué debemos entender por motivación adecuada en el aula? o ¿ser reforzados positivamente los alumnos?.....	43
4.2. La importancia de controlar todos los mensajes que los educadores dirigen a sus educandos.....	44
4.2.1. La empatía y la paciencia: cauces para impulsar el interés por aprender..	45
4.2.2. El ser humano como agente causal de sus acciones.....	45
4.2.2.1. Promover el profesor en el alumno el deseo de aprender por iniciativa propia: autonomía.....	47
4.2.3. Pautas estimadas para vencer el fracaso escolar.....	48

4.2.3.1. Relación entre motivación y refuerzo positivo: el elogio.....	Pág. 49
4.2.3.1.1. La fuerza motivadora del logro.....	50
4.2.3.1.2. El refuerzo positivo en relación con las emociones.....	51
4.2.3.1.3. ¿Qué sería conveniente evitar?	52
4.2.4. Consideraciones finales.....	52
5. Propuesta Práctica.....	54
5.1. Relación de los profesores con los alumnos: el resultado de tareas.....	54
5.2. Relación del profesor con los alumnos: durante las tareas.....	55
6. Conclusiones.....	57
7. Líneas de investigación futuras.....	60
8. Bibliografía.....	61
8.1. Referencias citadas en el trabajo.....	61
8.2. Bibliografía complementaria.....	64

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación del trabajo y su título.

A lo largo de mi vida de estudiante, desde la década de los 70 en la que comencé a cursar la E.G.B (Educación General Básica), he tenido la oportunidad de observar como los alumnos han venido siendo tratados en el aula por los profesores desde el plano tanto psicológico como académico y siempre me ha llamado la atención la manera en que esta operación se lleva a cabo.

Resulta interesante reflexionar en cuanto a la forma en que los alumnos aprenden durante su etapa escolar. Recuerdo que los profesores nos aleccionaban sobre los contenidos qué debíamos estudiar. Sin embargo no nos enseñaban “cómo” debíamos aprenderlos. Se esperaba de los estudiantes que aprendiesen sus lecciones sin que nadie les hubiese enseñado la manera de estudiar los apartados conceptuales.

A través de mi experiencia he percibido, casi siempre, un vacío en este sentido. Desde mis comienzos como estudiante he echado de menos una motivación a la hora de estudiar. Considero que esta cuestión es un pilar fundamental en la educación y que debe estimularse a los alumnos adecuadamente, en lugar de dejar este aspecto en manos del azar. Durante mi experiencia personal como alumno este aspecto ha sido muy descuidado por parte de los docentes, entre otras razones porque no suelen cuidar la forma en que tratan a los alumnos.

En mi opinión, el profesor debe tratar a los estudiantes de manera positiva, cariñosa, respetuosa, pacientemente, mediante la crítica constructiva, evitando gritos y malas maneras. Lo contrario sería susceptible de generar en el educando sentimientos de inseguridad, temor y posiblemente incluso hasta rechazo hacia lo que se estudie. Es decir que según mi criterio la falta de un buen trato podría condicionar la armonía integral que debe presidir el buen desarrollo de cualquier individuo dentro de todo proceso y en particular en el de enseñanza-aprendizaje.

Mi impresión es que una sonrisa, un elogio o una alabanza dicha a tiempo pueden tener mucho peso e importancia y ser decisivos a la hora de lograr rendimientos positivos educativos. Mientras que la no existencia de los mismos pueden dar como resultados lo contrario. Este es el motivo por el cual he escogido el título de este trabajo de fin de máster basado en **el refuerzo positivo como mecanismo eficaz para la consecución de un mejor rendimiento estudiantil.**

Estimular positivamente al individuo es **pretender que modifique su conducta para bien**, esto es, para mejorar exponencialmente su desarrollo y resultados en el ámbito académico así como en el plano personal. Por ejemplo, aumentando su **autoestima**. Todo ello redundará en una mejor integración de la persona en la sociedad.

En definitiva, **el trabajo que voy a realizar se centrará en el estudio del “Refuerzo Positivo”**. Para ello voy a estudiar y analizar este elemento con el propósito de extraer conclusiones sobre hasta qué punto es relevante en relación con su influencia respecto al rendimiento estudiantil así como una posibilidad de mejora del mismo. Se pretende indagar en la mejora motivacional de los estudiantes, así como buscar respuestas relacionadas con la calidad del proceso educativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El estudio más reciente de la OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) en torno al rendimiento escolar de los estudiantes en España (Programme for International Student Assessment, PISA, 2011) disponible en la web www.pisaoecd.org ha mostrado un declive en el rendimiento estudiantil en general y uno no puede más que preguntarse si la culpa de ello es sólo del alumno o se ha de compartir con los educadores, esto es, tanto con los padres como con el profesorado que imparte una deficiente educación o enseñanza con métodos posiblemente inadecuados y/o anticuados.

El refuerzo positivo pudiera ser uno de los varios elementos que contribuya sustancialmente a mejorar el rendimiento estudiantil.

2.1. Objetivos

Por una parte y en función del problema planteado el objetivo general que se pretende, es analizar si el refuerzo positivo dentro del ámbito escolar es, o no, un factor fundamental para alcanzar mejores resultados académicos en materia de enseñanza-aprendizaje.

El referido objetivo general se desglosa en:

1. Comparar las diferencias entre refuerzo positivo y castigo.
2. Investigar si el refuerzo positivo promueve o mejora la autoestima personal.
3. Reflexionar sobre el momento ideal para aplicar el refuerzo positivo en el aula.
4. Determinar si el refuerzo positivo actúa favorablemente en el ámbito de las emociones.
5. Identificar aquellas conductas del profesorado que puedan interferir en la autoestima de los alumnos.
6. Detectar si existe relación entre el refuerzo positivo y el rendimiento académico.

2.2. Breve fundamentación de la metodología

Respecto a la metodología, se indagará sobre todo desde el plano cualitativo. Se realizará un tipo de investigación de nivel explicativo-documental. Para ello se buscará el “**por qué**” de los hechos analizados mediante el establecimiento de relaciones causa/efecto.

La metodología que se implementará será la de **revisión bibliográfica**. Se consultarán documentos de muy diversa tipología, tal y como se detallará más adelante. Adoptándose una línea de investigación emergente o basada en las últimas conclusiones extraídas respecto a lo estudiado.

2.3. Breve justificación de la bibliografía utilizada.

El término bibliografía significa conforme la definición que hace el diccionario de la Real Academia Española la relación o catálogo de libros o escritos referentes a una materia específica.

En este sentido, la bibliografía que se utilizará para desarrollar este TFM (Trabajo de Fin de Máster) se enmarcará, en la medida de lo posible, dentro de los cinco o diez últimos años en el plano cronológico, toda vez que interesa conocer aquellos aspectos que proyecten una mayor actualidad dentro del problema planteado.

A no ser que se precise recurrir en algún momento a referencias históricas o se realizase un trabajo puntual de alguna revisión con carácter retrospectivo en cuyo caso esta indicación no sería de aplicación.

Por ende, este estudio se centrará en una bibliografía actualizada, teniendo en cuenta los últimos avances, habida cuenta que una información reciente aporta conocer la situación en que se encuentra el tema planteado en el presente, partiendo en ocasiones de aspectos ya estudiados en el pasado para intentar llegar a resultados y conclusiones completamente diferentes y novedosas.

Las fuentes bibliográficas a las cuales se recurrirá para profundizar a lo largo de este trabajo de investigación se canalizarán a través de una pluralidad de bases de datos, bibliotecas, centros de documentación, hemerografías, catálogos colectivos, bibliografías de bibliografías, monografías, artículos científicos, ensayos, libros, revistas, tesis doctorales, diccionarios, enciclopedias y manuales.

Toda la información precisada será localizada tanto en formato electrónico como en papel con el fin de realizar un trabajo de investigación lo más concluyente, consistente y coherente posible a través de la adquisición de un amplio repertorio y base informativa respecto a los antecedentes existentes relacionados con el problema planteado.

3. DESARROLLO.

Es importante comprender el contexto educativo con el objetivo de potenciar los niveles de calidad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando se trata de problemas cotidianos como son los aspectos psicológicos de las personas, esto es, tanto del profesorado como del alumnado e inclusive de los familiares.

Por medio de este trabajo se van a examinar diversos conceptos relacionados con la psicología en el plano educativo. Todo ello dentro de la esfera de la motivación y más concretamente en conexión con la presumible modificación del comportamiento de los estudiantes susceptible de producirse a través del refuerzo positivo.

3.1. ¿Cómo reconocer a un buen profesor? El efecto Pigmalión.

En este apartado trataremos de analizar maneras para detectar la eficiencia y los resultados del trabajo que realizan los profesores en el aula, así como saber reconocer a un buen maestro o profesor. En palabras de Gutiérrez Vázquez (2008, página 1299):

“Un buen maestro o maestra tiene un concepto positivo de sí mismo y de su trabajo; esto es que cree en sí mismo como persona y como maestro, que está seguro de que con su quehacer está promoviendo y fortaleciendo el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de sus alumnos, que él es un factor fundamental en la consolidación y perfeccionamiento de sus pupilos como seres humanos, como individuos, quedando fuera quienes escogieron la carrera porque les ofrece una plaza segura; quienes ven su desempeño como una obligación impuesta por directivos y supervisores. Los buenos maestros tienen expectativas positivas de sus alumnos, desde el principio hasta el fin. Saben que un buen docente es como Pigmalión¹, que con base en su esmero, dedicación, cariño y expectativas, logra que Galatea, una estatua de mármol por él esculpida, cobre vida y calor. Los buenos maestros son humanos, amigables y comprensivos; saben construir un ambiente agradable y estimulante en la escuela”.

¹ El efecto Pigmalión o de auto-cumplimiento se refiere a las expectativas que el profesor tiene sobre sus alumnos el cual influye en la conducta de los mismos. Así, si las expectativas son positivas sus efectos son benéficos, pero cuando son negativas pueden comprometer seriamente la trayectoria escolar de sus alumnos, su autoestima y su motivación. (Beltrán Llera, 1995, página 426).

Estudiar los estímulos que conducen a los alumnos a desarrollar su aprendizaje es de gran importancia para así poder configurar fórmulas de actuación que posibiliten resultados óptimos en sus resultados académicos.

3.2. Aprender a aprender para reducir los niveles del fracaso escolar.

Investigar sobre el aprendizaje de los alumnos permite indagar y detectar posibles causas para corregir o reducir el elevado nivel de fracaso escolar. Las fórmulas presentadas desde el Espacio Europeo de Educación tienen como propósito fundamental fomentar en el estudiante lo que es conocido como: “aprender a aprender”, y así proporcionarle la competencia necesaria para llevar a cabo un aprendizaje de calidad a lo largo de toda su vida, (Maquilón,2011).

Valle, González, Barca y Núñez (1997) citados por Miñano (2009) sugieren que:

“En el ámbito educativo, la descripción de los estilos de aprendizaje y de los elementos que influían en su desarrollo ha crecido de forma paralela a la propia Psicología como ciencia y ha ido poniendo el énfasis en unos u otros factores en función de la corriente psicológica en la que enmarcarse. De este modo, estos avances han ido acompañados de ciertas diferencias acerca de la forma de implementar el proceso educativo, sobre los roles del profesorado y también en torno a los del alumnado”.

En su texto, Miñano (2009) afirma no obstante, que desde finales del siglo XXI es cuando empiezan a proliferar más notoriamente las investigaciones en el ámbito de los factores intervinientes en el rendimiento escolar. Centrándose en un primer lugar estos trabajos fundamentalmente en el papel de la Inteligencia y de las Aptitudes, en su evaluación y su conexión con el éxito escolar. Señalando que destacaron las investigaciones realizadas por García-Yagüe y López-Menchero (1970), Castaño (1974), Avia y Morales (1975), Pelechano (1977), Rodríguez-Espinar (1982), etc..

A todo ello Miñano (2009) agrega sin embargo que los coeficientes de correlación obtenidos en estos trabajos y la propia experiencia educativa, hacían necesario cuantificar la influencia de otras variables que explicaran el porcentaje de la varianza no explicada por éstas. De ahí que desde entonces se hayan ido desarrollando numerosas investigaciones que planteen la incidencia de otros factores, tanto de tipo cognitivo/motivacional, como de tipo contextual o institucional, en el rendimiento escolar de los alumnos.

Fue a partir de los años noventa del siglo pasado cuando comenzaron a usarse las técnicas de ecuaciones estructurales para el establecimiento de las relaciones causales entre variables, tratando de contrastar o someter a prueba algún modelo teórico concreto que explicase las relaciones entre ellas.

3.3. Variables motivacionales.

En el terreno motivacional, Pintrich (1994) citado también por Miñano (2009) afirmaba que “la investigación sobre las variables motivacionales llegará a ser mucho más importante en el futuro ya que nos movemos desde un foco de atención centrado en construir modelos de competencia que puedan ser modelados a partir de un ordenador, hacia la consideración de modelos de logro que consideran distintos procesos motivacionales y situacionales”.

Ante lo cual Miñano (2009) arguye que cada vez parece más evidente que la mejora del aprendizaje y el del rendimiento académico pasa por la consideración tanto de los componentes cognitivos como motivacionales.

Coll (1988), se desmarca de la fórmula más convencional del proceso educativo, esto es, del hecho de que el aprendizaje esté ligado única y completamente a la actuación del docente y de la metodología de enseñanza que éste implementa. A su vez hace saber lo esencial que pueden resultar los esfuerzos mentales que realicen los estudiantes, tales como: las expectativas, los conocimientos previos, el autoconcepto, las actitudes, etcétera.

3.3.1. El alumno: “el verdadero protagonista en el aprendizaje”:

En base a lo relatado con anterioridad se considera, en primer lugar, al estudiante como el verdadero protagonista y auténtico responsable de su propio proceso de aprendizaje, esto es como refirió Not (1979): “el artesano de su propia construcción”.

En otro orden de cosas, también se hace mención a la costumbre más reciente de la teoría del aprendizaje por descubrimiento desarrollada a mediados del siglo pasado y de las propuestas pedagógicas que defienden el principio consistente en que el alumno adquiera el conocimiento con sus propios medios, o como afirma Bruner en su conocido trabajo sobre el acto de descubrimiento, “mediante el uso de su propia mente” (Bruner, 1961).

3.3.2. Saber empatizar con los alumnos:

Resulta interesante traer a colación las fórmulas pedagógicas inspiradas en las tesis constructivistas de Piaget sobre la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia, tesis que él mismo proponía sintetizar en la siguiente afirmación elevada a “principio fundamental de los métodos activos: comprender es incentivar o reconstruir por reinención” (Piaget, 1974).

Según los postulados de la teoría de la activación formulada por Hebb (1955) y Berlyne (1960), la motivación por explorar, descubrir, aprender y comprender está presente en mayor o menor grado en todas las personas, la actividad exploratoria se convierte por tanto en un poderoso instrumento para la adquisición de nuevos conocimientos.

3.3.3. La motivación intrínseca:

Si localizamos en el diccionario de la R.A.E. (Real Academia Española), se puede encontrar la siguiente definición sobre la palabra motivación: “Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia”. Etimológicamente el término motivación es de origen latino (moveo, movere, movi, motum) haciendo referencia a lo que mueve o tiene esa facultad.

Lo dicho con anterioridad nos lleva a la idea de exponer a un alumno a aquellas experiencias que contengan unas circunstancias especiales, tales como: complejidad, novedad, u otras similares capaces de provocar la motivación intrínseca y así originar cierta curiosidad en los estudiantes, a la vez que un deseo de ejercer una labor de búsqueda dirigida a disminuir tanto la incertidumbre como la tensión producida por los aspectos que tienen lugar dentro de este contexto (Famham Diggory, 1972).

La motivación de los estudiantes se diría que es intrínseca cuando lleven a término sus actividades de aprendizaje empujados por razones personales y por la satisfacción que les produce experimentar el mero aprendizaje adquirido.

Estos alumnos no precisarían de los refuerzos externos por encontrar directamente la satisfacción planteándose objetivos de aprendizaje como un reto personal. La propia realización de la tarea es motivadora, por eso mientras más aprenden más aumenta su motivación (Deci, Ryan y colaboradores 1991).

3.3.3.1. El elogio como motivación intrínseca.

Las teorías de Henderlong y Lepper (2002) aportan un argumento conveniente de cuándo el elogio es beneficioso y cuando puede ser perjudicial. Realizan un resumen bastante amplio sobre el efecto que puede llegar a tener el elogio dentro de la motivación intrínseca.

Por su parte, Judy Cameron y W. David Pierce (1996) realizaron un análisis de aproximadamente cien estudios en el campo de la educación en relación con la motivación intrínseca y afirman que las recompensas verbales, es decir el elogio y la retroalimentación positiva, pueden aumentar la motivación intrínseca de los alumnos.

Otros autores también señalan efectos positivos del uso del elogio en el ámbito educativo: Walberg (1984), Mortimore (1988), NREL (1990), Brophy y Good (1986).

3.3.4. La motivación extrínseca:

Maslow (1968) concede el significado de aprendizaje extrínseco a la consecución de contenidos externos a la persona. Según este autor la mayoría de las teorías sobre el aprendizaje y de los modelos educativos descansan sobre una concepción extrínseca del aprendizaje, ignorándose los valores, fines, sentimientos y actitudes del alumno. De ahí que muchas veces la forma de educar que se imparta en los centros escolares sea impersonal, centrada en el enseñante, extrínseca, utilitaria, directiva e, incluso en último término, irrelevante para las necesidades individuales del alumno.

3.4. La significatividad: “el aprendizaje significativo”.

Frente al aprendizaje netamente extrínseco, existe otro, que tiene lugar habitualmente al margen del sistema escolar, el cual nace de las propias experiencias personales. Este tipo de sensaciones es una de las formas en que aprendemos las personas sobre nosotros mismos y llegamos a descubrir e inclusive a construir nuestra propia identidad.

Para que el aprendizaje sea significativo debe dar lugar a la construcción de significados, lo cual no ocurre siempre, puesto que existen situaciones en las que el aprendizaje se limita a una mera repetición memorística.

Ahora bien, el alumno podrá tener dificultades para mejorar su aprendizaje si el contenido resulta pobre o impreciso, o si está poco estructurado, esto es, si no guarda relación con la lógica o lo que cabría esperar en función de las necesidades de los estudiantes.

Esta potencial significatividad lógica, como la denomina Ausubel (1976), no depende solo de una estructura interna del contenido, sino que además guarda conexión con la forma en la que se presente al alumno. Por ejemplo, el uso de los pronombres personales en francés conlleva poca significatividad lógica, habida cuenta que es muy similar al uso que puede hacer un castellano parlante.

No obstante, dicho uso puede presentarse a los estudiantes de tal forma que su importancia lógica quede enfatizada (Pla, 1987). Sin embargo, no es suficiente con que este contenido contenga una significatividad lógica.

Se requiere seguir profundizando algo más, por cuanto que para que un alumno aprenda significativamente determinados contenidos se precisa que pueda relacionar los nuevos conceptos sin arbitrariedades con aquellos que ya tenga adquiridos previamente. De esta forma el alumno podrá asimilar de mejor manera los conocimientos nuevos, a través de dicha asociación de ideas entre lo recién aportado y lo ya conocido perteneciente al pasado, para que en definitiva se produzca el aprendizaje.

3.4.1. Actitud del estudiante para aprender significativamente:

Además se precisa que el propio estudiante adopte una postura positiva ante el aprendizaje, esto es, para aprender de manera significativa. Este aspecto suele quedar, en ocasiones, olvidado cuando realmente ocupa un lugar primordial en lo que se refiere tanto al protagonismo del alumno como a su responsabilidad en el ámbito de su propio aprendizaje.

Esta actitud potencia el aprendizaje significativo toda vez que se refiere a una intencionalidad que debe poner en acción el alumno en aras de favorecer la relación entre los nuevos contenidos a aprender con aquellos conocimientos que ya hayan sido adquiridos con anterioridad, para que finalmente se produzca ese aprendizaje.

Por ello, se infiere que si la intencionalidad es reducida, el alumno se limitará probablemente a memorizar lo aprendido de una forma no deseable, es decir, automática y repetitiva. Lo contrario ocurriría cuando la intencionalidad sea

aumentada, en cuyo caso el alumno establecería diversas relaciones entre lo nuevo y lo conocido lo cual influiría en un mayor rendimiento académico y/o sus resultados.

El alumno se ubicará en un polo u otro de los extremos referidos en función de su motivación y de por supuesto también de la habilidad del profesor para suscitar e incrementar esta motivación en el educando.

Sin duda alguna se sobrentiende que la labor del profesor en el aula es un factor claramente decisivo, habida cuenta que para aprender significativamente un contenido es preciso necesariamente realizar una memorización comprensiva y no repetitiva.

A través del concepto de aprendizaje significativo se pone de manifiesto la gran importancia que tiene no solo el conocimiento previo por parte de los alumnos sino también sus procesos mentales o de pensamiento. Guardando todo ello lógica relación entre la forma de enseñar el profesor y los resultados del aprendizaje.

Wittrock (1986) puso de relieve, en una revisión que llevó a cabo sobre los procesos de pensamiento del alumno, que existe una evidencia empírica para afirmar que, junto al conocimiento previo, existen otros muchos aspectos psicológicos relevantes que intervienen como mediadores entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje, tales como son: la percepción que tenga el alumno de la escuela, del profesor y de sus actuaciones; sus expectativas ante la enseñanza; sus motivaciones, creencias, actitudes y atribuciones; las estrategias de aprendizaje que sea capaz de usar, etc.

Así las cosas, todo apunta que los alumnos construyen significaciones al mismo tiempo que atribuyen un sentido a lo que aprenden. Razón esta última por la cual los aprendizajes a los que finalmente llegue todo alumno a partir de lo que se le enseña no dependerá únicamente de aquellos conocimientos previamente adquiridos que se tengan y de la relación que se realice con el material nuevo, sino que también es importante tener muy en cuenta el sentido que el estudiante le atribuye y a la propia actividad de aprendizaje.

3.4.2. ¿Cómo abordan los estudiantes el aprendizaje?:

En la actualidad se tienen pocos conocimientos acerca de los procesos psicológicos a través de los cuales los alumnos conceden una importancia u otra al aprendizaje. Aunque es indudable que dichos procesos existen y la gran importancia que tienen para alcanzar los objetivos que conlleva todo aprendizaje.

Son muy ilustrativos a este respecto los trabajos realizados por Marton y los de sus colaboradores de la Universidad de Gothenburg (Marton, 1981, 1983) y los de Entwistle y sus colaboradores, de la Universidad de Edimburgo (Entwistle y Rmsden, 1983; Entwistle, 1987) citados por Coll (1988) en una serie de investigaciones dirigidas a estudiar el aprendizaje desde la perspectiva de los propios alumnos, concretamente de alumnos de educación superior.

3.4.2.1. Formas típicas de abordar el aprendizaje.

Los referidos autores hallaron tres formas típicas diferentes de enfocar las tareas de aprendizaje que denominaron respectivamente enfoque en profundidad, enfoque superficial y enfoque estratégico:

El primer enfoque hace alusión a una disposición por realizar aprendizajes altamente significativos, en el que los alumnos muestran un elevado grado de implicación en el contenido e intentan profundizar al máximo en su comprensión y exploración en cuanto a las relaciones entre conocimientos previos y experiencias previas.

El segundo enfoque, sin embargo, presenta más bien una tendencia a realizar aprendizajes poco significativos y un tanto repetitivos o mecánicos; estos alumnos están más preocupados por memorizar la información que en comprenderla, puesto que están pensando en la repercusión de su recuerdo, en la evaluación o en el aprobado más que en la utilidad misma de la tarea o en su verdadera finalidad, centrándose en aspectos accesorios o circunstanciales y por tanto no relevantes.

El enfoque tercero, esto es el estratégico, se caracteriza por ceñirse al intento de alcanzar el máximo rendimiento posible en la realización de la tarea mediante la planificación cuidadosa de las actividades, del material necesario, de los esfuerzos y del tiempo disponible.

Tal y como señala Entwistle, la adopción de uno u otro enfoque va a depender, en última instancia, de la intención con la que el alumno se enfrente a la tarea concreta de aprendizaje.

A modo de ilustración, por ejemplo, una misma actividad o tarea presentada de forma idéntica a un grupo de estudiantes, podrá dar lugar a la adopción de enfoques de aprendizajes diferentes, según hacia donde se dirija la intención de los alumnos, a buscar conexiones entre lo nuevo y lo conocido (enfoque en profundidad), a memorizar simplemente la información (enfoque superficial), o a rentabilizar al máximo el esfuerzo y el tiempo disponible (enfoque estratégico).

En ese orden de cosas, la misma enseñanza, dirigida desde un mismo profesor hacia un mismo grupo de alumnos, puede hacer desplegar o dar lugar a interpretaciones muy diferentes y, consecuentemente, a la construcción de significados muy distintos en profundidad y en amplitud, según la intencionalidad con la que cada uno de los alumnos integrantes de dicho grupo participen en la misma.

Teniendo en cuenta todo lo relatado resulta interesante preguntarse acerca del origen de la intencionalidad de los alumnos a la hora de afrontar sus tareas de aprendizajes, su nivel de participación en las mismas y sobre los procesos psicológicos que puedan estar interviniendo en su formación.

Entwistle y sus colaboradores han puesto de manifiesto que existe determinada relación entre el tipo de motivación y los enfoques de aprendizaje que adoptan algunos alumnos en una cierta actividad de aprendizaje.

La motivación intrínseca, o lo que es lo mismo, un gran interés por el contenido y por su relevancia, suele ir relacionada con el enfoque en profundidad; cuando lo que predomina es el deseo de éxito, o la motivación por el logro, el enfoque de aprendizaje suele ser de tipo superficial; por otra parte, si el motivo dominante fuese el miedo al fracaso, cabe esperar un enfoque de aprendizaje de tipo estratégico.

Avanzando en este sentido, podría decirse que apelar a la motivación de un alumno ante una actividad específica de aprendizaje no presenta por sí misma soluciones o explicaciones convincentes.

Por todo ello, **conviene continuar investigando más allá de la propia motivación y analizar la manera en que el profesor presenta la tarea** y, por supuesto, la interpretación que el alumno hace al respecto de ello en base a factores como por ejemplo su autoconcepto académico, sus hábitos de trabajo y de estudio, sus estilos de aprendizaje, etc. Aunque cabe decir que estos parámetros no son fijos sino que son modificables en el tiempo y en el transcurso de la actividad a aprender.

Con esto se pretende resaltar la importancia que los estudiantes confieren a una actividad educativa no está determinada o atribuida únicamente por sus conocimientos previos y sus habilidades, sino también por la compleja dinámica de intercambios comunicativos habidos entre los participantes de la actividad educativa, esto es entre los mismos alumnos, así como de manera destacada la existente entre el profesor y los alumnos.

Entre las personas existen unas interacciones psicológicas, un intercambio de informaciones, reglas, normas o una especie de juego de procesos psicológicos, que van definiendo progresivamente el contexto en cuyo marco el alumno atribuye un sentido a lo que hace, es decir, realiza unos aprendizajes dentro de un concreto nivel de significatividad.

3.5. Diferentes tesis relacionadas con el refuerzo positivo y la motivación.

El tema central de este trabajo, como ya se ha referido, es el **refuerzo positivo**. Recurriendo para ello a una extensa revisión bibliográfica. Para realizar este análisis sobre el refuerzo positivo partiremos del estudio y análisis de una serie de teorías en las que el mismo se apoya, desde el punto de vista de sus autores.

3.5.1. Nociones de la tesis constructivista:

La idea esencial de esta tesis es el aprendizaje que realice el alumno no puede ser entendido solamente a raíz del análisis externo de lo que los profesores enseñan y de cómo lo hacen, sino que además es importante considerar las interpretaciones subjetivas que lleve a cabo el propio estudiante (Edward y Merecer 1987).

A partir de aquí la tesis constructivista aplicada al aprendizaje escolar comienza a tomar una nueva y diferente dimensión, puesto que se transforma en una construcción progresiva de significados compartidos, dado que el alumno y el profesor desempeñarán roles completamente diferentes.

El profesor ha de conocer los significados que se espera que alcance el alumno y planificar o guiar su labor de enseñanza; mientras que el alumno por su parte se debe ir adaptando a lo que el profesor ha de ir enseñándole a la vez que irá aprendiendo construyendo su propio conocimiento.

A todo lo referido, Miñano (2009) añade lo siguiente:

“Por otro lado, la investigación sobre los factores de rendimiento académico, ya sea en el ámbito cognitivo-motivacional o en cualquier otro, se hace todavía más acuciante a la luz de los últimos datos sobre las tasas de abandono escolar y los niveles competenciales del alumnado español. En este sentido, tanto el Informe PISA 2006 (OCDE, 2006) como el documento anterior elaborado por la misma OCDE en el año 2003-2004 “Education at Glance”, aportan, si cabe una mayor justificación a la necesidad de profundizar en los factores intervinientes en el rendimiento académico de nuestros alumnos, con el fin de poder incidir sobre ellos y así garantizar, en la medida de lo posible, una educación más eficaz, más solvente y más adecuadas a las necesidades de hoy”.

3.5.2. Teoría clásica de la motivación del logro:

Atkinson y Feather (1966) citados por Tapia (1992) estudiaron la motivación de logro correspondiente a la “teoría clásica de la motivación de logro”, cuyos desarrollos más recientes se encuentran en Atkinson y Raynor (1974), Kuhl y Blankenship (1979), Gjesme (1981) y Arkes y Garske (1982).

Conforme a esta tesis, los parámetros fundamentales de la orientación de la conducta hacia el logro son tres: el motivo del logro, las esperanzas de obtener éxito y el grado de incentivo que se precisa para conseguir el éxito en un momento determinado.

El primero de esos parámetros, el motivo del logro, se considera que procede de un conflicto de intereses entre dos situaciones. Por tanto, podría decirse que dicho motivo surge a tenor del deseo de conseguir el éxito en la vida, y de evitar el fracaso.

Estas tendencias difieren en todas las personas, puesto que no todos sentimos igual nuestras capacidades para sentir orgullo, satisfacción como consecuencia del éxito y vergüenza o ansiedad ante el fracaso.

En cuanto al segundo factor mencionado, esto es, las esperanzas de éxito, se refiere a la valoración que un sujeto realiza respecto a sus probabilidades de éxito en relación con sus acciones. Esta ponderación puede ser manifestada cuando el propio individuo piensa o dice cosas del estilo: “es muy difícil para mí”, “creo que no voy a poder hacerlo”, “esto lo hace cualquiera”, etc.

En tercer lugar, se ubica el grado de incentivo que el alumno tenga en un momento determinado para conseguir el éxito en una actividad específica, que derivará del nivel de desafío que implique la misma, el cual dependerá a su vez del nivel de dificultad existente y que además estará en relación inversa con las probabilidades de éxito.

Todos los mencionados aspectos han sido estudiados y pusieron de manifiesto la capacidad predictiva en relación con el rendimiento escolar de adolescentes y de adultos (Atkinson y Raynor 1974). Los resultados fueron diversos, y no del todo congruentes, lo que dio lugar a diferentes críticas.

3.5.3. Metas de Aprendizaje (MA) y Metas de Ejecución (ME):

Dweck y Elliot (1983) citados por Tapia (1992) también estudiaron la forma en que varía el modo en que los alumnos afrontan las tareas escolares según su atención se centre en metas de aprendizaje (en adelante, MA) para incrementar la propia competencia, o en metas de ejecución (en adelante, ME) estando éstas últimas relacionadas con el “yo” y con conseguir quedar bien frente a otros individuos, tener éxito, o incluso evitar el fracaso.

La búsqueda de una u otra clase de metas hace que la manera de afrontar las tareas varía considerablemente:

- 1) En la pregunta inicial: para los sujetos MA es: ¿cómo puedo hacerlo? Mientras que para los sujetos ME será: ¿puedo hacerlo?
- 2) En lo concerniente al foco de atención: para los individuos MA es el proceso mediante el cual van realizando la tarea, mientras que para los individuos ME son los resultados.
- 3) Ante la interpretación que se da a los errores: para el grupo de alumnos con MA constituyen algo natural y de lo que se puede aprender. Mientras que para el grupo ME constituyen fracasos.
- 4) En cuanto a cómo se percibe la incertidumbre relativa a los resultados: los sujetos con MA suelen tender a percibirla como un desafío o reto. Mientras que los sujetos con ME son proclives a percibirla como una amenaza.
- 5) En cuanto a las tareas preferidas: los MA prefieren aquellas en las que puedan aprender, mientras que los ME acaban prefiriendo aquellas en las que pueden lucirse.

- 6) En el tipo de información que se busca: los primeros (MA) buscan información precisa sobre lo que saben y no saben para poder mejorar la propia habilidad, mientras que los segundos (ME) buscan información de carácter adulador, o sea, el éxito que les confirme lo inteligentes que son.
- 7) En cuanto a los tipos de estándares mediante los que evalúan la propia actuación: en el supuesto de los MA son personales, flexibles y su consecución se considera a largo plazo, mientras que en el caso de los sujetos con ME son normativos, inmediatos y rígidos.
- 8) En lo que se refiere al origen de sus expectativas: los sujetos con MA se apoyan en el esfuerzo que están dispuestos a realizar, mientras que los sujetos con ME se basan en la percepción de su competencia actual.
- 9) En cuanto a cómo se valora preferentemente al profesor: el grupo con MA le considera como fuente de orientación, guía y ayuda. Mientras que el grupo con ME, lo valora como juez sancionador.
- 10) En lo referente al origen del carácter reforzante de la meta: es intrínseco a la realización de la tarea (experiencia del incremento de la propia competencia) en los sujetos con MA. No obstante, resulta extrínseco a la misma (reconocimiento de mi valía por otros) en los sujetos con ME.

Este planteamiento de las autoras Dweck y Elliot (1983), se fija en el proceso de pensamientos y emociones que acompaña a la realización de la actividad, aportando sugerencias concretas sobre cómo actuar para mejorar la motivación de los alumnos.

Los estudios realizados con adolescentes entre 11 y 18 años por Alonso Tapia (1987), Montero (1989) y, Pardo Merino (1989) comprobaron que no solamente es necesario distinguir las metas señaladas a la hora de predecir los resultados académicos, sino que además, según busquen preferentemente los estudiantes uno u otro tipo de metas, así diferirán en las justificaciones que tienden a dar con los logros que se persigan y con las expectativas que tienen de poder controlar la consecución de las metas académicas en línea con las sugerencias de Dweck y Elliot (Alonso Tapia, 1987; Montero y Alonso Tapia, 1987). Por ejemplo, los sujetos con MA son más proclives a atribuir los éxitos a causas internas (competencia y esfuerzo).

Por otro lado, los sujetos con ME son más propensos a hacerlo en base a causas externas. Además es importante señalar que éstos segundos no se consideran capacitados para controlar la consecución de las metas que persiguen, mientras que los primeros sí.

En consecuencia, en base a las diferencias señaladas se concluyó que el aprendizaje y el rendimiento difieren, siendo mejor y más económico en los sujetos con MA que en los sujetos con ME, hechos que también contrastaron en sus propios estudios Pardo Merino y Alonso Tapia (1990).

De aquello se deduce que es mejor orientar a los estudiantes hacia metas de aprendizaje y no hacia metas de ejecución. Esto hace pensar que en ocasiones lo que sucede no es que los estudiantes no aprendan por no estar motivados, sino que lo que ocurre es que no están motivados porque no aprenden, y que posiblemente esto es debido a la existencia de una autorregulación inadecuada del proceso de aprendizaje.

3.5.4. Motivación y capacidad de autorregulación:

Dweck y Bempechat (1983) citados igualmente por Tapia (1992) pusieron de manifiesto que según la meta que se persiga sea quedar bien o aprender, se dan diferencias en cuanto a la forma de pensar y de actuar mientras se está realizando una tarea, sobre todo ante el fracaso.

En este contexto los que buscan aprender se preguntan cómo pueden resolver sus problemas, repasan lo que han realizado, buscan información complementaria, etcétera. Mientras que aquellos que están interesados en quedar bien (ya sea ante sí mismos o ante otros) piensan que no van a poder resolver sus problemas, que les resulta muy difícil, etcétera y tenderán a abandonar la tarea.

Cuando un adolescente no está motivado en su fuero interno por el aprendizaje o por hacer bien sus tareas académicas, todo apunta que la única manera de motivarle podría ser acudiendo al método de las recompensas o inclusive sanciones externas, toda vez que si estos procedimientos se usan bien en consonancia con lo que ha venido exponiéndose dentro de la psicopedagogía y la motivación son muy efectivos.

Sin embargo, usar estos procedimientos significa motivar al sujeto desde el exterior, o sea, extrínsecamente, proponiéndole metas externas para provocar la realización de sus tareas. Esto aunque es útil e incluso necesario en muchos casos, puede llegar a tener ciertos inconvenientes.

Las conductas que no sigan siendo reforzadas tienden a desaparecer. En ocasiones llegan incluso a tener efectos opuestos y diferentes a los buscados (Leeper y Greence, 1978), produciéndose un resultado negativo del nivel de ejecución (ver Fig. 1).

Métodos de Refuerzo Conductual

1. Refuerzo Positivo: Consiste en facilitar al estudiante aquello que le resulte agradable automáticamente después de una reacción deseada. Ejemplo: Elogiar la tarea realizada por el alumno.
2. Refuerzo Negativo: Consiste en hacer desaparecer un estímulo desagradable al aparecer la conducta deseada. Ejemplo: Dejar que baje al recreo tras completar correctamente la tarea.

Observaciones en cuanto a las condiciones: las reglas para conseguir el refuerzo deben ser claras y la aplicación ha de ser sistemática.

Otros Métodos para conseguir la SUPRESIÓN de conductas:

- a) La Extinción: implica la supresión del refuerzo de la conducta. No prestar atención puede bastar en algunos casos.
- b) El Castigo: puede servir para reprimir temporalmente una conducta, pero no es recomendable por muchos motivos.

Fig. 1. “Métodos más importantes de modificación de conductas en el aula”. Basada en Fierro, 1985.

Por otra parte, tampoco es infrecuente escuchar decir a los adolescentes, “esto me llena”, “esto me gusta”, “me pasaría horas haciendo esto o aquello otro”, “lo hago porque me encanta”, etc. Esto significa que su conducta está **“intrínsecamente”** motivada, puesto que responde a una experiencia gratificante.

El problema está en qué hacer para que los estudiantes se comporten de manera intrínseca para estar motivados de esta forma. Se ha comprobado que muchos adolescentes, e incluso niños más jóvenes no suelen estar motivados intrínsecamente para conseguir los objetivos perseguidos por el sistema educativo.

De ahí que sea interesante estudiar o analizar cuáles son los procesos mediante los que el sujeto desarrolla la motivación intrínseca.

Según Ryan, Connell y Deci (1985), para que una persona asuma intrínsecamente motivada la realización de una actividad que originariamente no despertaba en ella el menor interés se precisan dos requisitos:

Primero.- Que realizar dicha tarea suponga **percibir que se es competente**. Lo que se denomina **expectativa de eficacia**. Esto puede verse facilitado, según el planteamiento de Dweck y Elliot (1983), si el clima de clase en el que se mueven los alumnos es agradable, esto es, si los mensajes que reciben por parte del profesor se orientan sobre todo a estimular la motivación hacia el incremento de la competencia, evitándose aquellos mensajes que impliquen censuras, críticas o reprimendas y que hagan énfasis en la incompetencia del estudiante.

Segundo.- Es importante que el alumno experimente lo que se llama **autonomía**. Cuando el aprendiz perciba que tiene que realizar algo “porque otro así lo quiere”, no actuará de manera espontánea, por lo que su motivación intrínseca podría verse alterada. Según Deci y Ryan (1985), toda persona posee la necesidad de llevar un control tanto sobre su entorno como sobre su propia conducta. Esta necesidad se ve satisfecha cuando la persona siente que controla o cree poder controlar la dirección de sus actuaciones.

Si pensamos en el contexto escolar veremos que el currículo, las tareas, etcétera, llegan impuestas la mayor parte de las veces, lo cual afecta negativamente a la motivación de los sujetos. Así se comprueba cuando por ejemplo escuchamos a los alumnos decir: ¿por qué me tienen que obligar a estudiar esto? Ahora bien, el estudiante puede llegar a sentir que actúa con autonomía cuando se implica en logro de sus propósitos académicos, cuando se formule pensamientos del estilo: “estudio porque quiero entender la lección”, etc.

Esto supone que muchos alumnos consiguen interiorizar y hacer suyas las metas de las tareas escolares propuestas a través de los mensajes y elogios, esto es, por medio de la comunicación positiva existente entre el profesor y el alumno, pasando después el estudiante a controlar dichas tareas a través de mensajes de auto-aprobación o desaprobación y, finalmente, a asumir la tarea como algo propio, personalmente valorado, tal y como han demostrado Connell y Ryan (1984).

A pesar de lo dicho, se presentan dos aspectos aparentemente paradójicos. Por una parte encontramos a profesores que representan a la autoridad, que vigilan la consecución de los objetivos propuestos, lo cual se opone por otro lado a la autonomía. Por este motivo es importante hacer conseguir que el alumno se fije en lo segundo y no en lo primero, para lo cual se precisan dos cuestiones:

- A) Que las ocasiones de opción y el número de alternativas que se ofrezcan a los alumnos en el aula sean lo más numerosas posibles.
- B) Que el individuo adquiera conciencia de las realidades que siguen:
 - De sus propias motivaciones.
 - De que ha de ser sensible al derecho y necesidad que los demás tienen de ser autónomos.
 - De lo que significa aprender y de la satisfacción que comporta.
 - De lo que significa ser autónomo frente a ser una marioneta.
 - De cómo puede incrementar su autonomía marcándose metas realistas y trabajando en su consecución.

DeCharms (1976,1984) citado por Tapia (1992) considera que es posible corregir las dificultades motivacionales actuando al mismo tiempo sobre el entorno y sobre el alumno. Sobre el entorno modificando las condiciones de trabajo y las posibilidades de opción que se ofrecen en el aula, y sobre el alumno ayudándole a tomar “conciencia de la situación”. Ello supone ayudar al estudiante a que sepa lo que quiere, siendo tarea difícil en aquellos adolescentes que se encuentren poco motivados; a que se dé cuenta que el aprendizaje le puede ayudar a aumentar su autonomía, a autorregular su propio aprendizaje. Ayudándole a que comprenda que para conseguir sus metas solo será posible si se alcanza un respeto mutuo que procure la ausencia de obstáculos y la cooperación cuando esta sea precisa.

3.5.5. La teoría del aprendizaje significativo:

Esta teoría puede ser considerada como una teoría psicológica del aprendizaje en el aula. Ausubel (1973, 1976, 1978, 2002), construyó un marco teórico con el cual pretendió dar a conocer los mecanismos por los cuales se lleva a término la consecución y retención de las importantes adquisiciones del conocimiento, esto es, del aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo no es lo mismo que el mero aprendizaje memorístico o mecánico. El aprendizaje significativo no se produce de manera repentina o fortuita, sino que requiere su tiempo, intercambio de significados y por tanto es un proceso largo. En definitiva no hay aprendizaje significativo sin la interacción personal (Rodríguez, 2003).

Se trata de una teoría relacionada con la psicología porque trata de aquellos procesos a través de los cuales el sujeto tendrá que poner en juego para concluir en un aprendizaje. Esta teoría no pretende abordar estudios desde el plano psicológico como tal, sino más bien se interesa en estudiar y descubrir que ocurren en el aula mientras los alumnos están aprendiendo. Por tanto, focaliza su atención en la propia naturaleza de dicho aprendizaje, en aquellas condiciones que sean necesarias para que el mismo tenga lugar, o sea en definitiva se centra en sus resultados y por ende en su evaluación. La finalidad perseguida por esta teoría es, a todas luces, el aprendizaje.

Dicho esto, el aprendizaje significativo, abarca múltiples factores o elementos que garanticen la adquisición, asimilación y retención de lo estudiado y aprendido, de tal forma que acabe aportando un significado para el alumno.

Tal y como señalan Rodríguez (2004), Ausubel (2002) y Moreira (1997), el aprendizaje significativo es aquel proceso consistente en relacionar un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria, pero no tratándose de una mera unión, sino que en esta correlación los nuevos contenidos van adquiriendo significado para el estudiante produciéndose así una transformación y una adquisición creciente del contenido cognitivo.

Por ello Ausubel y Moreira concluyen que, para que se produzca este aprendizaje significativo deberán tener lugar dos cuestiones esenciales:

Primera: Que exista una actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea una predisposición para aprender de manera significativa.

Segunda: Que se presente un material potencialmente significativo. Esto requerirá a su vez:

- a) Por un lado, que el material tenga un significado lógico. O sea que el material susceptible de ser aprendido esté potencialmente relacionado con la estructura cognitiva del que aprende, y que lo esté de manera no arbitraria.
- b) Por otra parte, que existan ideas de anclaje adecuadas en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

Para Ausubel lo que se aprende son palabras u otros símbolos y conceptos, mediante la asimilación. Este aprendizaje se produce de esta manera tanto en la etapa o edad escolar como en la adulta, esto es, generándose combinaciones diversas entre los conocimientos ya adquiridos en el pasado (que constituyen las ideas de anclaje) para luego dar como resultado nuevos significados a nuevos conceptos, enriqueciendo la estructura cognitiva del sujeto.

Ausubel indica que para que este proceso sea posible debemos contar con el lenguaje como vehículo, toda vez que el aprendizaje significativo se alcanza gracias a la comunicación. Por esto, Ausubel, concluye que se precisa utilizar el lenguaje para la interacción tanto entre distintos sujetos como con uno mismo.

Si profundizamos aún más en la referida significatividad del aprendizaje, existen diversos investigadores que han enriquecido todavía más el constructo, aportando matices y modos de utilizarlo:

- a) Para Novak (1988, 1998) el aprendizaje significativo también va a ser el eje o constructo central de la teoría de la educación. En su opinión el aprendizaje significativo es sinónimo de: pensamiento, sentimiento y acción.

Esto guarda relación con lo referido por Ausubel (1976,2002) en cuanto a la importancia que tiene el rol que ha de desempeñar el aprendiz por su parte en el proceso de construcción de significados, esto es, la relevancia que tiene la predisposición del aprendiz o estudiante en todo este proceso de adquisición de aprendizajes significativos, sin la cual no sería posible.

Novack va un paso más allá que Ausubel, puesto que le dio carácter humanista al proceso de aprendizaje que nos ocupa, al considerar que la influencia de la experiencia emocional en el mismo: “Cualquier evento educativo es, de acuerdo con Novack, una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre el aprendiz y el profesor” (Moreira, 2000, pág. 39/40).

De ahí que la negociación y el intercambio de significados entre ambos protagonistas del evento educativo (alumno y profesor) se convierten así en el centro primordial para la adquisición de aprendizajes significativos.

- b) Aprendizaje significativo es también sinónimo de significados y de responsabilidades compartidas: según Ausubel (2002), aprender significativamente o no, forma parte del ámbito de decisión del individuo. Por eso el papel que desempeña el aprendiz es muy importante, tanto para Ausubel como para Novack. Aún así, esta idea de compartir significados y delimitación de responsabilidades se desarrolla más ampliamente en la Teoría de la Educación de Gowin (1981): “La enseñanza se consume cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno” (Gowin, 1981, pág. 81).
- c) Visión del aprendizaje significativo como un proceso crítico en el que la adquisición del mismo depende de las motivaciones, intereses y predisposición que los aprendices tengan. Para aprender significativamente es sumamente importante que quien aprende sea crítico con su proceso cognitivo y deba trabajar activamente en ese sentido, es decir para adquirir esos significados y no simplemente a manejar el lenguaje con una apariencia de conocimiento (Ausubel, 2002).

Moreira (2000) también comparte el carácter crítico del aprendizaje significativo. Gowin (1981), de la misma manera, plantea esta responsabilidad del aprendiz, y como Ausubel declara que, todo depende de la predisposición o actitud significativa de aprendizaje que tenga el sujeto. El aprendiz debe cuestionarse qué es lo que quiere aprender, por qué y para qué aprenderlo. Lo que guarda relación directa con nuestros intereses, nuestras inquietudes y, lo que es más importante, con las preguntas que los seres humanos nos planteamos.

3.5.6. La teoría de Skinner: “El condicionamiento operante”:

B.F. Skinner (1904-1990), está considerado como el psicólogo estadounidense más destacado del siglo XX, e incluso el más relevante del mundo desde Freud, o junto a él. Su primer libro fue el titulado “The behaviour of organisms” (La conducta de los organismos, 1938), el cual dio origen a una nova forma de entender el conductismo. Tras el paso de las siguientes décadas a su publicación Skinner fue sometiendo sus teorías a diversas revisiones (Cherry, s.f.)

3.5.6.1. ¿Qué es el refuerzo positivo?

Según Burrhus Frederic Skinner, más conocido como B.F. Skinner, el **refuerzo positivo** es “todo aquel evento que al ser representado después de una conducta determinada produce consistentemente un aumento en la probabilidad de la ocurrencia futura de esa conducta”. Por ende, puede inferirse que el aprendizaje conlleva un cambio de conducta. El refuerzo positivo es una de las técnicas de intervención psicológica, dentro de la psicología conductual, que está encaminada a modificar ciertos comportamientos o conductas.

Conforme a la teoría skinneriana del condicionamiento operante, las acciones que obtienen un refuerzo positivo tienden a ser repetidas.

3.5.6.2. ¿Por qué funciona el refuerzo positivo?

En uno de los ensayos más amenos de Skinner, *How to teach animals* (Cómo enseñar a los animales), describía cómo convertir un juguete infantil, por ejemplo, un tubito metálico que emite un sonido muy agudo, en refuerzo condicionado, accionándolo cada vez que se presentan pedazos de comida a un animal hambriento, pongamos por ejemplo un perro.

Skinner sugirió realizar extrapolaciones a los niños pequeños que hacen o no hacen lo que los padres quieren o no quieren que hagan, a lo que llamó “conducta de contrariedad”.

Según McLeo (2005) la teoría del condicionamiento operante de Skinner está a su vez basada en el trabajo de Thorndike (1905). Edward Thorndike estudió trabajando con animales usando una caja o puzle para proponer la teoría conocida con el nombre de “Law of Effect” (La ley del efecto). Skinner introdujo un nuevo término dentro de dicha “Law of Effect”, que fue el “refuerzo”. El comportamiento que es reforzado tiende a ser repetido. El comportamiento que no es reforzado tiende a desaparecer.

Pero, ¿por qué funciona el refuerzo positivo? Rachlin (1983) teorizó sobre esta cuestión clasificando en cuatro categorías las posibles causas por las que el refuerzo positivo pueda tener éxito:

- a) Reducción de la necesidad: esta sostiene que todo reforzador, en último extremo, satisface una necesidad vital del organismo y por tanto actúa reduciendo la necesidad de alguna sustancia.
- b) Reducción de la tensión: esta defiende que todo reforzador aminora alguna tensión del organismo por medio de retroalimentación negativa.
- c) Estimulación del cerebro: donde todo reforzador estimula ciertas partes del cerebro.
- d) La respuesta como reforzamiento.

No obstante, esta cuádruple clasificación contiene una base común a pesar de su punto de vista teórico diferenciado. Todos los enfoques señalan que estamos ante un elemento (el refuerzo positivo) que es susceptiblemente capaz de provocar cambios conductuales en una dirección previamente determinada a través de la motivación. Es decir, que podría contribuir a resolver una de las dificultades más frecuentes del aspecto estudiantil en lo referente al rendimiento académico habida cuenta que tiene una capacidad motivadora en la conducta.

3.5.6.3. El refuerzo positivo en la familia.

Para Skinner (1938, 1948, 1979, 1982, 1986, 1987) una observación detenida revela las posibilidades de refuerzo que hay en la conducta de los padres y las simples modificaciones que podrán introducirse para conseguir aquellas respuestas realmente deseadas. Sus investigaciones desembocaron en una serie de ensayos que terminaron convirtiéndose en su obra *Technology of teaching* (Tecnología de enseñanza, 1968).

En la que expuso su enfoque teórico sobre los problemas clásicos de la enseñanza y el aprendizaje.

Como dato curioso cabe decir que en su capítulo primero denominado “Etimología de la enseñanza”, analiza aquellas grandes metáforas que se han utilizado para ser explicados los cambios que transforman a una persona no instruida en una persona culta. En definitiva, a lo largo de su libro analiza “la ciencia del aprendizaje y el arte de enseñar”, “la tecnología de la enseñanza” y “la motivación, creatividad, disciplina y autocontrol”.

3.5.6.4. ¿En qué consiste el refuerzo positivo en el ámbito educativo?

Para Skinner, el refuerzo positivo consiste en dar al sujeto algo que tenga valor como recompensa inmediata tras haberse producido la respuesta deseada. Aunque para que esta respuesta deseada se produzca debía someter al animal a un período de privación (normalmente del alimento).

Las teorías de Skinner sobre el refuerzo positivo han sido también empleadas en el campo de la educación. Skinner estudió todos estos aspectos bajo la idea de reflexionar profundamente sobre ellos, formulándose interrogantes del estilo: ¿Qué debe “hacer” el individuo para que se le considere motivado, dueño de sí y creativo? Y, ¿qué debe hacer el maestro-experimentador para aumentar la probabilidad de llegar a esa conducta final? Se trata por tanto de una obra fundamental en materia de psicopedagogía para profesores.

De esta manera, debemos colocar a Skinner en la posición de un pedagogo preocupado por resolver algunos problemas concretos de los alumnos, por medio de enfoques innovadores, conceptualizando finalmente su trabajo.

3.5.6.5. Principios relacionados con el refuerzo positivo.

En cuanto a las aplicaciones de la teoría skinneriana del refuerzo Marrero (2005) en un artículo afirma que para que haya aprendizaje el organismo debe estar activo y debe emitir respuestas. En caso contrario no habría nada que reforzar. Tres de los principios más importantes de su teoría son:

- a) El refuerzo ha de ser inmediato.
- b) La conducta sólo se aprende cuando es emitida y reforzada.
- c) Sólo es posible crear conductas complejas mediante el proceso de moldeamiento gradual de respuestas que se acerquen cada vez más al objetivo conductual.

3.5.6.6. El refuerzo negativo en comparación con el refuerzo positivo.

Al refuerzo positivo se le contrapone el refuerzo negativo, el cual debe entenderse como aquella situación en que la retirada de algo aumentará la probabilidad de que ocurra una conducta.

Podemos poner como ejemplo en el aula cuando un profesor establece como criterio para la evaluación de un curso académico que se realizará a través de las calificaciones que se obtengan en cinco exámenes, cuatro de ellos serán parciales y uno será el final y general. Además se establecerá una segunda condición consistente en que si en el momento previo a la realización del examen final su promedio de nota de los parciales es de 7, 8, 9 o 10 estará el alumno exento de realizar el examen final global. De esta manera la potencial retirada de la necesidad de realizar el examen final aumentará la probabilidad en cuanto a que los alumnos estudien más intensamente durante el año académico.

A esto cabe añadir, que la diferencia entre refuerzo positivo y negativo consiste en que en el primer tipo se da o entrega algo, mientras que en el refuerzo negativo se retira o quita algo. Aunque debe advertirse que en ambos casos, tanto lo que se da como lo que se quita, debe ser algo deseado para el sujeto sometido a la prueba del refuerzo, o al menos que resulte placentero. También es interesante recordar que en ambos casos el objetivo fundamental es que la respuesta que se consiga se realice de manera repetida en el tiempo.

3.5.6.7. El castigo entendido como un modelo ineficaz.

Marrero añade que, cada refuerzo puede ser positivo o negativo, esto es, que puede asociarse con un aumento o una disminución de la probabilidad de una determinada respuesta o conducta del sujeto. Tendremos en cuenta que un refuerzo negativo no es sinónimo de un castigo, sino que será aquel que se recibe cuando se emiten respuestas que pongan fin a hechos desagradables.

Skinner entiende a los castigos como un modelo ineficaz de actuación en materia de educación, y que tienden a provocar efectos secundarios indeseables, tales como el inhibir la conducta deseada. El castigo supone ser “golpeado” por una consecuencia adversa, o ser despojado de un reforzador positivo.

El castigo es un evento no deseable por desagradable e ineficiente. El objetivo esencial del castigo es evitar que una conducta no deseada deje de repetirse. Sin embargo, se trata de un evento que resulta desagradable para quien lo sufre. Por tanto, el castigo debe ser descartado a favor del refuerzo negativo o positivo.

De todas formas, para entender mejor este aspecto diferenciador conviene hacer una clara diferenciación entre el castigo y los dos tipos de refuerzo ya mencionados:

- 1) El evento del castigo no es agradable ni placentero para el sujeto.
- 2) El castigo tampoco incentiva conductas sino que tan solo quiere reprimirlas de manera impositiva y arbitraria.

Marrero (2005) presenta en su artículo todas estas son razones por las cuales, dentro del condicionamiento operante (básicamente skinneriano) no se recomienda el castigo como estrategia de modificación de conducta, habida cuenta que el mismo puede tener efectos secundarios adversos e indeseados, tales como:

- a) No quedar claro cuál es la conducta que se quiere reprimir.
- b) Como resultado de la anterior podrían estar reprimiéndose conductas posiblemente deseadas. Pongamos el ejemplo de un padre que castiga a su hijo porque no hace más que interrumpir sus conversaciones, obteniendo como resultado que el hijo se desarrolle como una persona inhibida o poco comunicativa.
- c) No dejar claras, en ocasiones, cuales son las conductas alternativas que se quieren promover puesto que las mismas no se están reforzando ni positiva ni negativamente.

- d) Puede promover la conducta violenta y agresiva.
- e) También cabe la posibilidad de que la conducta castigada se evite únicamente en presencia de la persona que impuso el castigo.

3.5.6.8. Tipos de refuerzo positivo.

Marrero (2005) señala que Skinner distingue entre cinco tipos de refuerzos, que son:

1. Dar un refuerzo a una respuesta supone realizar un refuerzo positivo. Sabiendo que un reforzador es todo aquello que aumenta la probabilidad de recurrencia de una respuesta. Dicho de otra manera, un refuerzo es cualquier evento ambiental que aumente la probabilidad de que una conducta se repita.
2. Dar un refuerzo no contingente produce condicionamiento supersticioso. Sabiendo que las reglas que gobiernan la relación entre respuestas y refuerzos se denominan contingencias.
3. Dar un refuerzo adverso.
4. Eliminar el reforzador positivo de una respuesta es un castigo.
5. La eliminación de un estímulo adverso contingente de la emisión de una respuesta es un refuerzo positivo.

El refuerzo se puede administrar y dosificar en el tiempo, de tal forma que podrá realizarse un refuerzo a intervalo fijo, variable, razón fija o razón variable. Esto es lo que Skinner llama “programación del refuerzo”.

A modo de ejemplo del **intervalo fijo** se puede fijar dos horas para el estudio y dos horas para el esparcimiento, incluyendo juegos, Internet o televisión, etcétera.

En el caso del **intervalo variable**: el refuerzo se da mediando espacios de tiempos variables, no fijos.

En lo relativo a la **razón fija** el refuerzo se después de que tenga lugar la conducta deseada un número fijo o determinado de veces. Pongamos por ejemplo un test de preguntas reforzándose cada vez que el aprendiz conteste correctamente a cada 3 preguntas.

El refuerzo programado bajo la fórmula de la **razón variable** se da después de ocurrir la conducta un número de veces. Por ejemplo: el refuerzo “ganar” jugando en las máquinas tragamonedas se produce después de un número determinado de veces de repetirse la conducta (jugar), a veces se gana a los 3 intentos, y a veces a los 10, posteriormente a los 2, a continuación a los 15, luego a los 30 y después a los 2 y así de forma variable.

3.5.6.9. El refuerzo inmediato y el demorado.

Marrero (2005) añade dos aspectos importantes en el condicionamiento operante de Skinner son la inmediatez y el refuerzo atrasado:

- a) El **refuerzo inmediato** se proporciona inmediatamente después de que tenga lugar la conducta deseada.
- b) El **refuerzo demorado** se hace llegar posteriormente. El tiempo que realmente puede mediar es variable y puede tratarse de horas, días, meses o años.

Lógicamente, el refuerzo es más efectivo cuando es inmediato. Aunque también se pueden construir programas de refuerzo demorado partiendo de refuerzos inmediatos.

Un ejemplo de lo relatado anteriormente es condicionar buenos hábitos de estudio en un alumno a partir de refuerzos inmediatos, pongamos como refuerzo una hora de televisión por cada media hora de estudio.

Otro ejemplo, en este caso de refuerzo demorado podría ser ir de vacaciones a Disneyland (París) si aprueba el alumno el curso completo, o pongamos 100 euros de bonificación por cada asignatura que apruebe con notable y 200 euros por cada asignatura en la que obtenga a final de curso un sobresaliente o matrícula de honor.

3.5.6.10. El refuerzo positivo primario y secundario.

Marrero (2005) especifica que el refuerzo positivo puede subdividirse también en primario y secundario:

- a) Primario sería aquel que actúa como refuerzo estando directamente en relación con la satisfacción de las necesidades naturales del organismo humano. Por ejemplo: alimento, contacto, afecto, etcétera.

- b) Secundario: es aquel que encuentra como refuerzo en relación con la adquisición de bienes materiales. Por ejemplo el dinero, ropa, juguetes, viajes, bicicletas, coche, apartamento, etcétera.

3.5.7. Síndrome de Burnout en estudiantes.

El burnout como síndrome psicológico fue introducido por parte de Freudenberger (1980) citado por Garcés (1995), refiriéndose a un estado psicológico a partir del cual el sujeto se sentía exhausto, esto es, con una sensación abrumadora de fracaso, agotamiento o sentimiento de cansancio total. Estos síntomas surgen a raíz de una excesiva demanda de energía o de recursos personales por parte de la actividad que se lleva a cabo. De ahí que se encuadre este síndrome de manera generalizada dentro del ámbito laboral.

A pesar de ello, Knaus (1985) comenzó a plantearse la posibilidad de que el síndrome de Burnout también afectase a los estudiantes en el ámbito escolar, y que por tanto podría ser potencialmente peligroso en niños de edad escolar si éste no se tenía en cuenta. Williams (1981) encontró similitudes entre el trabajo escolar y el trabajo de un adulto. Los estudiantes también pueden verse sometidos a la frustración, la angustia y la apatía. Además también es comparable la sobrecarga de información y tareas del niño con las exigencias en el trabajo de los adultos.

Según las pautas de Knaus (1985), han sido aceptadas como síntomas del síndrome de burnout en el niño las siguientes: la sensación de aislamiento; bajo autoconcepto; trastornos de conductas tales como fobia a la escuela, delincuencia, fracaso escolar; abandono escolar, absentismo, disminución del rendimiento, trastornos somáticos, etcétera.

También se han apreciado casos de depresión y aumento del riesgo de suicidios. Así las cosas, también es interesante considerar que existen factores en la personalidad de los niños que los puede hacer más vulnerables al síndrome de Burnout:

- a) Niños con habilidades deficientes, y propensos a la frustración.
- b) Niños desinteresados. Se dan cuenta de la falta de recompensas, percibiendo a la escuela como un escenario desagradable.
- c) Niños marginados: no suelen rendir a nivel académico y tienden a comportarse de manera antisocial a la vez que antirreglamentaria.

- d) Niños con déficit atencional, ansiosos.
- e) Etcétera.

Según Knaus (1985) estos tipos de niños podrían sufrir Burnout en las escuelas, por lo que podrían acabar manifestando el mismo de maneras diferentes: agresividad, apatía, evitación, etcétera.

3.5.8. Teorías varias de diversos autores contemporáneos:

I. **Pasquet (2009)** señala que el lenguaje positivo puede conducir a cambios positivos en el aula.

II. **Friedman (citado en Pasquet 2009)**, indica que: “Todos los niños han nacido con un fuerte deseo de aprender. Los niños llegan a la escuela con una ávida o ferviente curiosidad. Los estudiantes pierden interés en aprender cuando están menos motivados”.

III. **Harper y Epstein (citados también en Pasquet 2009)** arguyen que el uso incorrecto de la disciplina en el aula podría tener efectos negativos duraderos en las vidas de los niños. Asimismo afirman que ejercer un total o completo control sobre los educandos no puede tener influencias positivas en la educación de los educandos.

De la misma manera **Gingerich y Eisengart (2000)** declaran que un control rígido ejercido sobre los niños pueden generar muchos comportamientos desviados incluyendo: violencia, conductas disruptivas, expulsiones de clase, abandono de los estudios, absentismo, derivaciones a un especialista, etcétera.

IV. **Honey y Mumford (1986)** en base a la teoría de **Kolb (1976)** propusieron un modelo de estilos de aprendizaje. Todos ellos con una descripción detallada de los estilos fundada en la acción de los estudiantes: activo, reflexivo, teórico y pragmático, en los que:

a) El estilo de **aprendizaje activo** se distingue por ser: animador, improvisador, descubridor, arriesgado, entusiasta por lo nuevo y espontáneo. Se caracteriza por la preferencia de encerrarse en una experiencia, disfrutarla, prolongar la actividad y la satisfacción por acceder a nuevas ideas.

b) El **estilo reflexivo**: es una forma más analítica, precavida y observadora. A través del análisis llegarán las conclusiones. Aquí existe una mayor prudencia y una exhaustiva reflexión en el estudio antes de tomar decisiones finales y por tanto antes de actuar.

c) Los estilos de **aprendizaje teórico**: son más lógicos y racionales. Integran observaciones en lo referente a teorías complejas y coherentes. Se mantienen ajenos a los juicios subjetivos. Son personas que son más propensas al perfeccionismo y por tanto metódicas, lógicas, objetivas y con una mayor capacidad crítico-analítica.

d) En los estilos de **aprendizaje pragmáticos**: prevalece la práctica frente a la teoría. Estas personas suelen tomar decisiones rápidas a sus problemas puesto que se impacientan con las discusiones prolongadas sobre una misma cuestión.

V. En el ámbito de la Psicología se introdujo el constructo o expresión “Inteligencia Emocional” (IE) que fue propuesto inicialmente por **Salovey y Mayer (1990)**, y posteriormente se popularizó por medio de **Goleman (1996)**. Esta IE se basa, fundamentalmente, en que los seres humanos percibimos nuestro mundo, desarrollamos expectativas, construimos nuestros pensamientos e interacciones con los demás y actuamos movidos por las emociones. Por tanto, señala que la emocionalidad supone un porcentaje importante de la psique humana, cuenta con propiedades funcionales y hay que conectarla con las explicaciones a muchas de las formas de actuar del ser humano. Todo esto en relación con la motivación y el conocimiento que cada sujeto tenga, y más que conectarlo con la razón.

Desde el punto de vista de Salovey y Mayer (1990) el concepto de Inteligencia Emocional se estructura en cinco estratos elementales:

- 1) El conocimiento de las propias emociones.
- 2) La capacidad para controlar las propias emociones
- 3) La capacidad de motivarse a sí mismo.
- 4) El reconocimiento de las emociones ajenas.
- 5) El control de las relaciones.

De acuerdo con **Barberá (1997)**, tal y como publica en la revista R.E.M.E. (1997), sería interesante sumarle a lo dicho la consideración psico-fisiológica a raíz de los estudios aportados por **LeDoux (1999)** quien aporta información sobre el papel que realiza la amígdala como nexo de unión entre el cerebro emocional y el cerebro racional, corroborando de esta manera la noción de IE (Mestre, Guil, Carreras de Alba y Braza, 2000).

4. ANÁLISIS DEL PROBLEMA

Tras el estudio de las diferentes teorías trabajadas se vislumbra que el refuerzo positivo en el ámbito educativo no ha sido tenido en cuenta en todo tiempo a lo largo de la historia del hombre. Más bien, al contrario, únicamente se han encontrado estudios referidos a dicho campo desde hace escasas décadas. En cuyo caso nos encontramos ante un concepto o aspecto motivacional novedoso en el mundo de la psicopedagogía. En este sentido, estamos frente a un factor psicológico apenas explorado y del cual todavía no se han realizado demasiados estudios científicos.

A partir del punto de vista de varios autores y sus diferentes teorías, se percibe una posibilidad de aumento exponencial del éxito escolar, en materia de rendimiento académico en el caso de implementarse el refuerzo positivo adecuado en el aula por parte de los profesores a sus alumnos, así como por los padres a sus hijos en el ámbito familiar.

4.1. ¿Qué debemos entender por motivación adecuada en el aula? o ¿ser reforzados positivamente?

Pensamos que se consigue motivar adecuadamente a los alumnos y reforzarlos psicológicamente de forma positiva cuando se posibilita que consigan experiencias gratificantes en todo momento.

Se entienden como situaciones agradables aquellas que proporcionan al sujeto un grado de desafío óptimo, o lo que es lo mismo, que no sean ni muy difíciles ni demasiado fáciles según el estándar personal, conforme a sus competencias percibidas.

Esto se desprende de las teorías analizadas como por ejemplo la que hace referencia al efecto Pigmalión. Según Gutiérrez (2008) los buenos maestros son aquellos que tienen buenas expectativas sobre sus alumnos de principio a fin, en relación. Por otra parte, Miñano (2009), Pintrich y de Groot (1990) afirman que cada vez parece más evidente que la mejora del aprendizaje y el del rendimiento académico pasa por la consideración tanto de los componentes cognitivos como motivacionales, y que el conocimiento debe ir asociado a que los alumnos estén motivados e interesados por las actividades académicas.

De lo dicho, puede extraerse que la motivación adecuada podría ser proyectada a través del trato armonioso a la vez que respetuoso de manera recíproca y pacífica entre educador y educando. Trabajando para ello el fomento del auto-concepto, la autoestima, el interés y la autonomía de los alumnos.

Es posible que, si el profesor actúa en todo momento con ese espíritu motivador, pueda generar un sentimiento positivo en el alumno, consiguiendo probablemente que el individuo se sienta más interesado y se implique en mayor grado en aquellas tareas que le produzcan un desafío frente al que poder hacer un uso óptimo de las propias habilidades intelectuales, con el consiguiente y probable incremento del rendimiento académico.

4.2. La importancia de controlar todos los mensajes que los educadores dirigen a sus educandos.

Se considera importante orientar a los alumnos hacia la mejora de su autonomía, ayudándoles a corregir en todo momento aquellos patrones que sean inadecuados en lo relativo a afrontar el fracaso escolar. Para lograr ese fin sería recomendable seguir las pautas de actuación sugeridas por Pardo Merino y Alonso Tapia (1989).

Estas pautas referidas suponen principalmente tener que controlar los mensajes que se dirigen a los alumnos **antes, durante y después de las tareas escolares** y, en general en todo momento, los principios para la optimización de la motivación.

Por su parte, Coll (1988), destaca según lo que se ha señalado dentro del apartado de las “variables emocionales” que el aprendizaje depende directamente del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada por este, la cual va a influir en la importancia que desempeñan los procesos de pensamiento del alumno, que engloban tanto aspectos cognitivos como afectivos y emocionales.

Todo ello independientemente y sin perjuicio de que el estudiante sea el verdadero protagonista del proceso educativo, como ya declaró Not (1979) refiriéndose al alumno como *“el artesano de su propia construcción”*.

4.2.1. La empatía y la paciencia. Cauces para impulsar el interés por aprender:

Gingerich y Ensengart (2000) declaran que la función que desempeñan los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental. El profesor, tanto en la teoría como en la práctica, debería saber cómo incentivar al alumnado.

Probablemente el mejor modelo de actuación sería empatizar con ellos y mostrarles un modo de crecer, sin olvidar recurrir a la paciencia como virtud y un elemento esencial en la interacción con los alumnos tanto a nivel individual como de grupo. De igual manera Harper y Epstein (citados en Pasquet 2009) manifiestan que el uso incorrecto de la disciplina en el aula podría tener “EFECTOS NEGATIVOS” duraderos en las vidas de los niños.

Por eso defendemos la importancia que tiene crear una serie de estrategias que se lleven a cabo en el aula para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando como base la empatía hacia el alumno.

El profesor ha de ser capaz de motivar e ilusionar al aprendiz para que se despierte en éste el elemento esencial necesario para que surja el aprendizaje: “el interés” por aprender. En este mismo sentido se pronuncia Piaget (1974) en sus propuestas pedagógicas inspiradas en las tesis constructivistas sobre la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia, sobre todo cuando dice que: *“comprender es incentivar o reconstruir por reinvención”*.

La motivación puede ser interpretada como una actividad que, en algunas ocasiones, se puede manifestar de manera espontánea. Es decir, sin necesidad de que se reduzca a una simple reacción ante un estímulo determinado. Sin embargo, no siempre ocurre así, de ahí que sea importante tener en cuenta, por parte de los profesores, todos los posibles estados anímicos de sus alumnos para incentivar el interés y la motivación en todo momento, con el propósito de obtener lo mejor de los aprendices, esto es, una conducta motivada dirigida a impulsar el deseo de aprender.

4.2.2. El ser humano como agente causal de sus acciones:

Según el concepto de motivación de Hebb (1955), definido como la tendencia de todo organismo a producir actividad organizada se consideraría al ser humano como un agente causal de sus propias acciones.

Si a ello le unimos la propuesta de Famham Diggory (1972) de confrontar un alumno con situaciones que posean una serie de características (novedad, complejidad, ambigüedad, etc.) se estaría reafirmando la susceptibilidad de activar en el estudiante el estímulo positivo que provoca la motivación intrínseca, lo cual provocaría una curiosidad y una actividad exploratoria en los alumnos.

En la misma dirección se inclinan autores como Entwistle y Rmsden (1983) y Enwistle (1987) citados por Col (1988) en lo referente a como abordan los estudiantes el aprendizaje (enfoques diversos), considerando estos la motivación intrínseca como un elevado grado de interés por el contenido y por su relevancia (enfoque en profundidad).

Con todo, parece ser que muchos adolescentes, e incluso niños más jóvenes, no suelen estar motivados intrínsecamente para alcanzar los objetivos que el sistema educativo propone, algunos autores tales como Ryan, Connell y Deci (1985) pensaron que sería interesante estudiar y analizar cuáles son los procesos mediante los que el sujeto desarrolla la motivación intrínseca, llegando a una muy importante conclusión, entre otras tantas, la cual consistía en que realizar la tarea en cuestión supone, por parte del alumno, **percibir que se es competente**.

Lo referido en el párrafo anterior, puede propiciarse fácilmente siguiendo el planteamiento de Dweck y Elliot (1983), es decir si el clima de la clase en el que se mueven los alumnos, y los mensajes que reciben se orientan a estimular la motivación hacia el incremento de la competencia, y por tanto evitando los docentes emitir mensajes que impliquen una crítica y/o que subrayen la incompetencia del sujeto.

Es posible que todos nosotros hayamos escuchado alguna vez a ciertos adolescentes realizar comentarios con el siguiente tenor literal: “esto me llena”, “esto me gusta”, “esto me satisface”, “me pasaría las horas muertas haciendo esto”. Lo cual revela que su conducta está “intrínsecamente” motivada, por cuanto responde a una experiencia gratificante, probablemente inducida por los profesores al hacer énfasis en la competencia de sus alumnos de manera directa, clara y abierta.

Dweck y Elliot (1983) reflexionaron sobre el modo en el que un determinado concepto sobre la inteligencia incidía en el modo de actuar de los alumnos, pasando a “acuñar” el término de MOTIVACIÓN POR COMPETENCIA. Por lo que es deducible la interrelación existente entre motivación intrínseca, estímulo positivo, lenguaje o comunicación positiva (elogios y alabanzas verbales, etc.), enseñanza y aprendizaje.

Todos los autores mencionados coinciden con la idea de que emplear la motivación intrínseca en el aula puede dar como resultado que los alumnos se sientan bien con aquello que hacen. Lo cual supone despertar el interés por aprender y disfrutar aprendiendo. Ello implicaría reducir deserciones, fracasos escolares, absentismos, y similares, a la vez que podría incrementar la calidad de vida de los estudiantes disfrutando de clases más amenas y mejorando la eficiencia del aprendizaje en definitiva.

4.2.2.1. Promover el profesor en el alumno el deseo de aprender por iniciativa propia: autonomía.

Para Tapia (1992), las metas se convierten en la principal variable que influye en la motivación. Tapia propone que se existen cuatro clases de metas: las que están relacionadas con las tareas, las que lo están con la autovaloración, las relacionadas con la valoración social y las relacionadas con la consecución de recompensas externas. Dicho esto, se desprende que las primeras metas tienen lugar cuando un estudiante desea aprender, se trataría de metas que ponen su atención en la tarea y que dan lugar a tres posibles categorías de motivación: la intrínseca o la motivación por competencia.

Para DeCharms (1976 y 1984) también es importante **la condición de autonomía** del estudiante, esto es, que los alumnos asuman las metas de aprendizaje como propias

El profesor ha de despertar en el alumno tanto el deseo como el interés por aprender para que finalmente se produzca la ejecución, por parte del estudiante, que ello conlleva. Este fenómeno es conocido en psicología con el nombre de “motivación intrínseca”, o dicho de otra manera, el deseo de aprender más por iniciativa propia donde inciden características de novedad, complejidad e imprevisibilidad y un interés motivacional.

Por ello, se considera esencialmente importante favorecer la curiosidad del educando a través de la motivación intrínseca por encima de cualquier otra tipología motivacional.

4.2.3. Propuestas para vencer el fracaso escolar:

Los niños que triunfan tienen una sensación de poder controlarlo todo. Los que fracasan adquieren un sentimiento de minusvalía y escasa capacidad de control. Esa sensación de poder controlarlo todo depende muchas veces del trato que los adultos tengan con ellos. Según Alberca de Castro (2011) si a los niños o adolescentes se les hace sentir en el aula como seres responsables, inteligentes y libres para conseguir sus logros, los alcanzarán mejor que si se les obliga a ello.

En este orden de cosas, nos planteamos los siguientes interrogantes:

- a) ¿Cuándo conviene estimular positivamente al estudiante? **Siempre.**
- b) ¿Para qué motivar, estimular o reforzar positivamente al alumno? Para que el alumno llegue a aprender, entre otras formas encontrando interesante toda tarea. El interés es la base de la motivación, y esta a su vez lo es del aprendizaje. Sin este último no puede tener lugar el éxito escolar o el buen rendimiento académico.

Se presume que en el supuesto caso de que un profesor no motivara correctamente, o lo hiciera deficientemente, el alumno podría tratar de destacar con conductas no deseables, a saber: disruptivas, absentismo escolar, abandono de los estudios, fracaso escolar, etcétera. Todo ello conforme a lo referido tanto por Marrero como por Skinner.

En este sentido y en relación con el fracaso escolar, Tapia (1992) expone que existen niños o adolescentes que pueden estar centrados en sí mismos, es decir, pendientes de su ego y por tanto que su pensamiento o centrados en el “miedo al fracaso”, quienes tendrán una percepción negativa de la competencia en el aprendizaje. Este tipo de miedo puede dar como consecuencia escoger aquellas tareas que se consideren más fáciles, así como también evitar la competencia con otros compañeros, no salir a la pizarra por temor a que esto afecte a su imagen, etcétera.

4.2.3.1. Relación entre motivación y refuerzo positivo: el elogio.

Las personas en general, y los alumnos en particular, solemos tener en cuenta la valoración social que los demás hacen de nosotros mismos. Por eso, no es raro caer en la cuenta de que cierto tipo de alumnos pudiera estar pendiente de aquello que digan los demás acerca de su persona, en concreto lo que diga el profesor.

Las motivaciones en este sentido estarán en conexión con la aprobación o el rechazo de los adultos, e incluso sus compañeros (iguales). Esta idea guarda conexión con la motivación por competencia de Dweck y Elliot (1983), habida cuenta que cuando el estudiante tenga esta motivación estará a su vez interesado por aprender y ampliar sus conocimientos, siempre y cuando se perciba la aprobación. Para ser percibida el profesor debe ejercerla y practicarla, lo cual bien podría hacerse a través de la alabanza verbal y del elogio en definitiva.

La motivación está estrechamente relacionada con el refuerzo positivo. A su vez éste puede potenciar el interés por estudiar y aprender. Está en manos de los educadores (profesores y padres) que el educando tenga interés. El docente debe exponer los contenidos a sus alumnos de manera tal que suscite en ellos tener que preguntar, despertando curiosidad o tener que indagar por su cuenta. El profesor debe hacer sentir competentes a sus alumnos con sus comentarios, a través de sus palabras, elogios y alabanzas verbales.

Cuando un alumno estudia o realiza alguna operación determinada y el resultado de la misma le condujo a una recompensa positiva, esto puede generar la motivación necesaria para afrontar el estudio y el proceso de aprendizaje o aquello que se proponga en clase o en el ámbito familiar. A falta de aquella recompensa, la motivación podría no aparecer, o si la hubo alguna vez, a falta de su continuidad podría la motivación desaparecer o al menos hacer acto de presencia pero con menor intensidad.

Una simple palabra de elogio bien pudiera ser más que suficiente para motivar a los alumnos. Mientras que la reacción del profesor ante los fracasos se considera que debería ser neutra, sin mostrar ningún disgusto para no producir el efecto contrario (la desmotivación).

Conforme a las teorías de los autores DeCharms (1976 y 1984) y Tapia (1992) en una primera fase del aprendizaje el profesor ha de ser quien controle la conducta del estudiante con mensajes positivos mediante los elogios. En un segundo orden de cosas el alumno será quien pase a controlar su propia conducta mediante mensajes de auto-aprobación o de desaprobación. Hasta llegar a una tercera etapa en la que el alumno dará una valoración personal a la tarea la cual asumirá como propia.

Para estos autores si se llevan a cabo estas condiciones el sujeto estará más predispuesto a mostrar un mayor interés, dedicación y atención en los estudios, con lo que se presume que se alcanzaría un mejor aprendizaje y por tanto un posible incremento en el rendimiento académico.

4.2.3.1.1. La fuerza motivadora de la sensación del logro.

En lo relativo al favorecimiento de la sensación de logro, se considera muy positivo facilitar a los alumnos el mayor número posible de éxitos. Para ello se debería presentar la materia de estudio de manera atractiva y sugerente, pidiendo y dando respeto a los alumnos a la vez que transmitiendo optimismo.

El profesor supuestamente debería actuar con los alumnos, en todo momento, de la misma manera en que se quiere que los estudiantes se comporten con ellos, esto es, evitando siempre todo comentario negativo.

Este tipo de motivación fue propuesta por Atkinson (1964) y se ha de presentar cuando el alumno pretende experimentar el orgullo y la satisfacción que sigue al éxito.

Para que esta experiencia tenga lugar el mismo alumno u otras personas deberían valorar de forma positiva los resultados del aprendizaje mostrados en el rendimiento académico. Algunas conductas que dan muestra de ello serían: querer salir a la pizarra para demostrar que se sabe, enseñar a los demás compañeros sus excelentes calificaciones o desear que el profesor le revise la tarea para demostrar su trabajo bien hecho.

Todo apunta que detrás de la mayoría de los fracasos escolares se esconda la falta de estimulación, una motivación baja y escasa o nula autoestima del alumno como tal. Así como también detrás del éxito escolar es muy probable que se encuentre todo lo contrario.

Un ejemplo de ello podría ser una mala adaptación por parte del alumno a un educador determinado, ya sea por la carencia de recursos educativos de éste o los del alumno, o los de ambos. Mientras que lo contrario, esto es, una adaptación sin conflicto entre profesor y alumno, bien por la maestría de este o por la actitud o disposición del alumno, o por la conjunción de todo ello podría conducir al éxito escolar.

4.2.3.1.2. El refuerzo positivo en relación con las emociones.

Tras toda la panoplia de teorías analizadas a lo largo de este trabajo se desprende que detrás del buen comportamiento de todo niño o adolescente, suele haber una persona que supo estimularle positivamente. Es decir que se supo reforzarle positivamente de manera adecuada, escucharle con respeto, hablarle dignamente, elogiarle, impulsar sus competencias, valorar sus habilidades, aceptarlo tal y como es, reconocerle las tareas bien hechas, felicitarle por sus esfuerzos realizados, centrarse en los aciertos y avances del alumno más que en los errores (en lo positivo más que en lo negativo). El éxito de lo precitado consistiría presumiblemente no solo en corregir a los alumnos sino también en alabarlos. Si nos fijamos la mayoría de los seres humanos hacemos un mayor número de veces más cosas bien hechas que mal.

En base a las teorías de Salovey y Mater (1990) junto con las de Goleman (1996), Barberá (1997), R.E.M.E. (1997), LeDoux (1999) y otros autores, se defiende la importancia que tiene la inteligencia emocional en el campo educativo, toda vez que las personas desarrollamos nuestras expectativas, construimos nuestros pensamientos e interacciones movidos por las emociones. Ocupando la emocionalidad un porcentaje considerable de la psique humana.

Por el contrario, se estima que el niño o adolescente no estimulado positivamente bien pudiera volverse cada vez más terco, agresivo consigo mismo y con los demás, a la vez podría ir creciendo en su interior un sentimiento progresivo de impotencia y/o convertirse en un sujeto quizás más propenso a abandonar la tarea e inclusive al fracaso escolar.

4.2.3.1.3. ¿Qué sería conveniente evitar?

A tenor de lo visto anteriormente sería conveniente evitar en el aula las siguientes actitudes por parte de los profesores:

1. Cualquier gesto o comentario que induzca al niño o adolescente a desconfiar de sus competencias o posibilidades de conseguir algo.
2. Hacer pensar o creer, a los alumnos, que necesitan una capacidad mayor para realizar cualquier tarea.
3. Comparar a los estudiantes con otros compañeros que estén más capacitados, adelantados, dotados o sean más rápidos que él.

Las pautas contrarias a las mencionadas sin embargo podrían ser beneficiosas para conseguir reforzar positivamente a los alumnos y podrían contribuir a aumentar el éxito escolar.

4.2.4. Consideraciones finales.

En definitiva, tras todo este análisis llevado a cabo en este apartado, referente a la importancia de controlar todos los mensajes que los educadores dirigen a sus alumnos, se estima que la forma de dirigir la clase o el aula, por parte del profesor, es esencial para crear y mantener un ambiente educativo efectivo que promueva tanto a la enseñanza como al aprendizaje.

Los docentes pueden utilizar numerosas estrategias para dirigir adecuadamente a sus alumnos y reconducir su comportamiento. Su objetivo debe ser tanto guiar, orientar, enseñar, así como corregir conductas disruptivas, pero no haciéndolo de cualquier forma sino con respeto a la dignidad de cada alumno, con el propósito de no destruir su autoestima, interés y motivación, a la vez que fomentando el éxito escolar, esto es, maximizando sus potencialidades académicas.

Para aprender y hacerlo significativamente se precisa un grado de predisposición del alumno, el cual posiblemente sería difícil conseguir si la relación y/o comunicación entre profesor y estudiante no es armoniosa en todo momento. Donde el elogio, el respeto, la dignidad y el comentario o feedback positivo han de ocupar un protagonismo constante en el aula.

Walberg (1984) en una importante reseña de estudios de métodos de enseñanza encontró que **el refuerzo positivo era el factor más poderoso de todos**. Asimismo los premios y otros incentivos positivos además de la existencia de reglas justas y claras están más conectados con la posibilidad de obtener mejores resultados que el castigo o las reprimendas.

Según un estudio de Rutter (1979) se vio que la retroalimentación hacia el alumnado realizado de manera directa y positiva, como lo es el elogio y la aprobación, tenía una asociación positiva con el comportamiento del alumno. Mortimore (1988) obtuvo resultados similares demostrando que tanto el elogio como la retroalimentación neutral eran más efectivos que “la crítica a través de la reprimenda”. Brophy y Good (1986) revisaron el comportamiento de los maestros en sus estudios y también proporcionaron una serie de guías para el elogio efectivo, especificando entre otros aspectos que el elogio sea: específico, eventual, espontáneo y variado.

5. PROPUESTA PRÁCTICA

Podemos distinguir dos categorías en cuanto a la relación existente entre alumnos y profesores en materia de refuerzo positivo: una en cuanto al resultado de las tareas de los alumnos y otra en cuanto a la actuación de los alumnos durante la realización de sus tareas. **El resultado** se refiere a los comentarios que los profesores pueden dirigir a sus alumnos una vez que el trabajo ha sido finalizado. Por otro lado se proponen a los profesores formas de actuación para con sus alumnos **mientras realizan sus actividades académicas** o acciones en general.

Esta propuesta práctica se ha elaborado con la finalidad de enseñar al profesorado lo que sería conveniente hacer y lo que sería aconsejable evitar en el aula.

5.1. Relación de los profesores con los alumnos en cuanto al resultado de las tareas:

En cuanto al primer nivel se pueden diferenciar otras cuatro subcategorías:

- I. Comentarios realizados por parte de los profesores sobre los resultados alcanzados por los alumnos que conllevan una valoración social de la persona o una descalificación.

Por ejemplo:

- a) Recomendable: “Has leído muy bien, se nota que eres una persona que te gusta hacer las cosas muy bien”.
 - b) No recomendable: “ite ha salido fatal la tarea pareces tonto, no sé en qué narices estabas pensando!”.
- II. Recomendable: Información de carácter simbólico. Por ejemplo; “has sacado un 10 en tu examen. Muy bien sigue así”.
 - III. Recomendable: Información de carácter objetivo, extraíble de la propia ejecución. Por ejemplo; “has realizado bien 7 de los 10 ejercicios”.
 - IV. Recomendable: Información de carácter normativo. Por ejemplo: “habitualmente te encuentras entre los 5 primeros mejores de la clase”.

En este sentido se considera que es mejor **focalizar la atención en aquellos detalles positivos y reforzarlos**, para resaltar tanto lo bueno como para dar a entender que se necesita mejorar ciertos matices, siendo ambos aspectos reforzadores mediante estímulos o connotaciones positivas. Con las sugerencias recomendables, estaríamos reforzando positivamente aquello que el alumno ha implementado de manera correcta, y por otra parte estaríamos reforzando igualmente de manera positiva al estudiante para que se anime y estimule a mejorar aquello que actualmente se encuentra necesitado de ser pulido, perfeccionado o mejorado.

Queremos obtener lo mejor del alumno, para ello pensamos que debemos dirigirnos de la mejor forma hacia él, esto es, mediante el respeto a su persona en todo momento. Que el alumno proceda de manera inadecuada, no acertada o incorrecta, no quiere decir que el profesor deba hacer lo mismo. El profesor debe ser un ejemplo en todo momento para el alumno, incluso en medio de lo adverso.

5.2 Relación por parte de los profesores con los alumnos durante el desarrollo de sus tareas.

En lo relativo a la segunda categoría en cuanto a la forma de relacionarse el profesor con sus pupilos, se muestran algunas propuestas que pueden tener lugar dentro del proceso que va realizando el sujeto, esto es mientras realiza sus tareas. Podemos dividirla a su vez en dos tipos:

- I. Información que supone dar directamente una solución de las dificultades con que se encuentra el sujeto.

Ejemplo (1º):

- a) Recomendable: *“Estás haciendo un buen trabajo, estás realizado correctamente la multiplicación. Sin embargo, si nos fijamos en los que nos dice el enunciado de la pregunta sería aún más correcto realizar una división para encontrar el resultado que estamos buscando”.*
- b) No recomendable (I): *“lo estás haciendo fatal, no tienes que multiplicar so zoquete sino dividir”.*

Ejemplo (2º):

- a) Recomendable: *“En matemáticas has sacado un 5 en el examen y en Ciencias Naturales has obtenido un 7. Vas muy bien sigue así, yo sé que, si te lo propones, puedes sacar en el futuro mayor nota también en matemáticas. Eres una persona muy estudiosa y capaz de mejorar todo aquello que te propones”.*

Las expectativas de un niño o adolescente son el resultado del concepto que tenga de sí mismo y de lo eficaz que se considere. Cuando esta es escasa puede verse abocado al fracaso escolar. Así pues la confianza que los padres y profesores depositen en sus alumnos o hijos es crucial para su motivación.

- b) No recomendable: *“Siempre suspendes todos tus exámenes. Sabía que ibas a suspender matemáticas. La verdad es que los números no son lo tuyo”.*

Con frecuencia suelen ser los juicios de los propios profesores los que influyen en que un alumno sepa, quiera y/o pueda, o no, solucionar un problema determinado y le dé la solución correcta. Así como también podría ocurrir todo lo contrario. Los comentarios no deben dirigirse hacia las personas en general sino a la cuestión o conducta en particular.

- II. Es preferible aportar información que sugiere pistas para pensar, ya sean tipos de representación, estrategias de búsqueda de soluciones, u otras fórmulas, pero siempre sin dar la solución plena.

Con la información señalada como “no recomendable” que reciben los estudiantes por parte de los profesores podrían estar siendo desmotivados más que incentivándolos hacia el interés por aprender. Las pautas recomendables se considera que actúan en todo momento como refuerzo positivo y como formas correctas de actuación para los educadores.

6. CONCLUSIONES.

El presente trabajo se ha centrado en el estudio del refuerzo positivo. Tras la realización de un extenso estudio y análisis con el propósito de comprobar su relevancia en relación con el rendimiento académico estudiantil en cuanto a lo que se refiere a su mejora.

En el desarrollo del trabajo que ha dado lugar al presente documento se han alcanzado los objetivos inicialmente planteados. Asimismo cabe decir que del análisis de las teorías señaladas se concluye que:

6.1. Con respecto a la comparación de las diferencias entre refuerzo positivo y castigo se determina que:

Diversos estudios han concluido que es mejor elogiar o dar un refuerzo positivo que castigar, reprender o criticar a los alumnos. No obstante, probablemente sea mejor castigar o censurar que no intervenir de otras formas. La mayoría de los autores estudiados consideran al castigo como una herramienta ineficaz y contraproducente en materia educativa y de motivación (Ver fig. 1, apartado 3.5.4.).

6.2. En cuanto a que si el refuerzo positivo promueve o mejora la autoestima personal:

Se ha observado, en base a las teorías analizadas, que la mayoría de los autores defienden la eficacia de la comunicación efectiva entre profesores y alumnos, apoyados en que un lenguaje positivo es siempre gratificante, por lo que puede influir beneficiosamente en la autoestima de los estudiantes, lo cual fomentaría el interés por estudiar y aprender.

6.3. En lo relativo a la reflexión sobre el momento ideal para aplicar el refuerzo positivo en el aula.

Se concluye que el momento ideal para este fin es conveniente y preferible ser implementado, esto es recordar y reforzar verbalmente al alumno mediante alabanzas verbales, elogios y otros estímulos positivos, en el mismo momento de haber sido realizada la conducta a reforzar positivamente sin más dilación, con el propósito de mantener viva la motivación y que dicha conducta deseada se repita a lo largo del tiempo.

6.4. En lo que atañe a si el refuerzo positivo actúa favorablemente en el ámbito de las emociones, se concluye que:

La Inteligencia Emocional (IE) supone un porcentaje importante de la psique humana, lo que indica que el estudiante “**no estimulado positivamente**” puede ver afectadas sus emociones al estar estas conectadas con muchas de las formas de actuar del ser humano, lo cual se entiende que podría incluso conducir al fracaso escolar. Se determina en este sentido que es mejor alabar el esfuerzo realizado que a las personas en sí.

6.5. En relación con la identificación de aquellas conductas del profesorado que puedan interferir en la autoestima de los alumnos, nos hemos encontrado con que:

Es determinante crear una atmósfera de calidad en el aula para aumentar el rendimiento académico de los alumnos, que sea atractiva, agradable y estimulante. Por lo que se considera altamente descartable en el aula todo acto o palabra por parte del docente que transmita sensación de incompetencia al alumnado, negatividad, reprimenda, censura, ninguneo o comentarios ofensivos.

6.6. En lo que corresponde a si se ha detectado relación entre el refuerzo positivo y el rendimiento académico, podemos decir que:

La utilización de refuerzo positivo, en particular los que se refieren al tipo de motivación tanto intrínseca como de manera especial a **la motivación por competencia**, ha demostrado a la mayoría de los autores analizados un resultado positivo en lo atinente a un incremento del rendimiento académico de los alumnos, cuyas conclusiones compartimos de la misma manera.

De este estudio se desprende que con el elogio (un tipo de refuerzo positivo) puede no solo influirse en la reducción del fracaso escolar sino a su vez en el incremento del rendimiento académico. Asimismo concluimos, en apoyo de la mayoría de los autores analizados, que los estudiantes tienden a mostrar menos interés cuando están desmotivados, no así al contrario.

En definitiva, se determina que se puede controlar la conducta del alumno a través del refuerzo positivo, bien sea para que se manifieste la conducta deseada o bien para eliminar aquella que no interesa ser repetida en el tiempo. En este último caso no se recurriría al refuerzo positivo para no incentivarla.

Una de las ideas de Walberg (1984) sintetiza o engloba por sí sola y en paralelo con el sentir de los resultados que han sido obtenidos a lo largo de todo este trabajo. Walberg al hacer una importante reseña de estudios de **métodos de enseñanza** encontró que: **“el refuerzo positivo era el factor más poderoso de todos”**.

7. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

En relación con lo que se ha dicho respecto al **síndrome de burnout** (*ver apartado 3.5.7*) tras los estudios realizados por Knauk (1985) en estudiantes, podría resultar interesante seguir investigándose en esta dirección.

Hasta ahora se viene pensando que este síndrome es propio de personas adultas, aunque todo apunta que es posible que tenga trascendencia también en los niños de edad escolar.

Investigar el burnout en niños o adolescentes de edad escolar pudiera resultar interesante en cuanto a posibilitar una mayor y mejor conceptualización del citado síndrome. El burnout no tiene por qué ser exclusivo dentro del ámbito laboral o en la esfera del ser adulto, sino que también podría ser un síndrome capaz de provocar trastornos psicológicos en la población tanto infantil como adolescente.

Por tanto, una línea de investigación futura podría ser plantearse estudiar y profundizar en el síndrome de burnout asociado a niños y adolescentes con problemas de adaptabilidad, y hacerlo de manera independiente del burnout en adultos, con el propósito de encontrar matices que diferencien uno y otro tipo.

Otra línea de investigación futura, y de manera conjunta a lo relatado más arriba, podría ser **indagar sobre un posible acoso o bullying docente**, tal y como señala Cabezas (2008) en su libro “Violencia escolar: El acoso del profesor hacia el alumno”. El abuso ejercido (consciente o inconscientemente) desde la actuación en el aula por los profesores a través ciertas estrategias o formas que emplean a la hora de interactuar con sus alumnos. Algunas de ellas incluso pudieran estar siendo aceptadas como prácticas “normales” en la actualidad pero que si se analizan con cierta minuciosidad bien pudieran arrojar señales de dudosa eficiencia, efectividad y calidad pedagógica a la luz de las conclusiones extraídas en el trabajo presente.

Siempre que se habla de bullying o acoso escolar se suele pensar en el maltrato que se efectúa y se recibe entre “iguales” o inclusive el que se realiza desde los alumnos hacia los profesores. No obstante, pocas veces se piensa en la dirección inversa: del profesor al alumno, por medio de humillaciones y/o agresiones de cualquier índole e intensidad u otras vías posibles. Entendiéndose el bullying como un episodio persistente no esporádico de violencia física o mental padecido durante semanas, meses e incluso años y movidos por el abuso de poder, a la vez que por el deseo de dominar e intimidar.

8. BIBLIOGRAFÍA.

8.1. Referencias citadas en el trabajo

Alberca de Castro, F. (2012). Todos los niños pueden ser Einstein. Un método eficaz para motiva la inteligencia. Editorial Toromítico. España.

Ausubel, D.P. (1973). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Ed. El Ateneo.

Ausubel, D.P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México.

Ausubel, D.P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona.

Barberá, E. (1997). Modelos explicativos en psicología de la motivación. Revista Española de Motivación y Emoción (R.E.M.E.). En la red: <http://reme.uji.es> . Extraído el 1 septiembre 2012 desde <http://reme.uji.es/articulos/abarbe7630705102/texto.html>

Beltrán Llera, J. B. (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Editorial Boixareau Universitaria.

Berlyne, D.E. (1960). A theory of psychological reactance. Nueva York: Academic Press.

Brophy, J. y Good, T.L. (1986). Teacher effects. En Witrock, M.C. (Ed) Handbook on reaserch on teaching. Third edition. New York: MacMillan.

Cabezas López, C. (2008). Violencia escolar: El acoso del profesor hacia el alumno. Madrid: Cersa.

Cameron, J. y Pierce, W.D. (1996). The debate about rewards and intrinsic motivation: Protest and accusations do not alter results. Review of Educational Research.

Coll Salvador, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Infancia y Aprendizaje.

DeCharms, R. (1976). Enhancing motivation change in classroom. New York: Wiley & Sons.

DeCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational setting. New York: Academic Press.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstber (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Fierro, A. (1985). *Desarrollo Social y de la personalidad en la adolescencia*. Madrid: Alianza.
- Freudenberger, H.J. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. Nueva York: Ancorr Press.
- Friedman, M. (2005). *No school left behind: how to increase student achievement*. Columbia, SC: Institute for Evidence-Based Decision-making in Education, Inc.
- Garcés, Enrique J. (1995). Burnout en niños y adolescents: un nuevo syndrome en psicopatología infantil. *Psicothema* Vol. 7, nº 1, pp. 33-40. Consultado el 2 de septiembre de 2012. Extraído de la red de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=954>
- Gingerich, W.J., & Eisengart, S (2000). Solution focused brief therapy: A review of outcome research. *Family Process*.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Growin, D.B. (1981). *Educating*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Harper, S.; & Epstein, J. (1989). *Corporal punishment in schools*. Malibu, CA: National School Safety Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 310 535).
- Hebb, D.O. (1955). Drives and the CNS conceptual nervous system, *Psychological Review*, 62, 245-254.
- Honey, P., Mumford, A (1986). "The Manual of Learning Styles". Maidenhead, Berkshire. Ardingly House.
- Knaus, W.J. (1985). Student burnout: a rational emotive education treatment approach. En A. Ellis y M.E. Bernard. *Clinical applications of rational emotive therapy*. Nueva York: Plenum Publish Corp.
- Kendra, C. (s.f.). *About.com*. Recuperado el 25 de julio de 2012, de http://psychology.about.com/od/profilesofmajorthinkers/p/bio_skinner.htm
- Kolb, D.A. (1976). *Learning styles inventory: Technical manual*. Boston: McBerd and Company.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel Planeta.
- Leeper y D. Greene (1978). *The hidden cost of reward: new perspectives in the psychology of human motivation*. Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Maquilón Sánchez, J. J. (2008). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional*. Recuperado el 24 de julio de 2012, de Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588086.pdf

Marrero Eddie, Ph. D. (2005). Aprendizaje por condicionamiento operante. Principios de Psicología I (3001). Universidad de Puerto Rico, Recinto Universitario de Mayagüez. Extraído el 29 agosto de 2012 de <http://academic.uprm.edu/~eddiem/psic3001/id55.htm>

Mestre, J.M., Guil, M.R., Carreras de Alba, M.R. y Braza, P. (2000). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. Revista Española de Motivación y Emoción. En la red: <http://reme.uji.es>

McLeod, S.A. (2007). B.F. Skinner. Operant Conditioning. Extraído el 7 de septiembre de 2012 de <http://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html>

Miñano Pérez, P. (2009). Uno modelo causal-explicativo sobre la incidencia de las variables cognitivo-motivacionales en el rendimiento académico. *Tesis Doctoral no publicada*. Alicante, Valencia, España.

Moreira, M.A. (1997). Aprendizaje Significativo: un concepto subyacente. En M.A. Moreira, C. Caballero Sahelices y M.L. Rodríguez Palmero. Eds. Actas del II Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Servicio de Publicaciones. Universidad de Burgos.

Mortimore, P. et al. (1988a). School matters: the junior years. Wells: Open Books.

Myers, D.G. (2005). Psicología. Madrid: Interamericana.

Novack, J.D. (1988). Teoría y práctica de la educación. Ed. Alianza Universidad.

Novack, J.D. (1998). Learning, Creating and Using Knowledge. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

OECD PISA (Organisation for Economic Co-operation and Development Programme for International Student Assessment, 2011), extraído el 31 de Julio de 2012 desde <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/36/44/49460778.pdf>

Pasquet M.B. (2009). *When Positive Language Leads to Positive Classroom Changes: A Grounded Theory of Teachers' Experience of a Solution-Focused Approach to Classroom Management*. Tesis no publicada. School of Humanities and Social Sciences of Nova Southeastern University, extraído el 15 de agosto de 2012 de http://www.broward.k12.fl.us/research_evaluation/researchresults/544/544FinalDissertation.pdf

Rachlin, H. (1983). Introducción al Conductivismo Moderno. Madrid: Debate.

Rodríguez Palmero, M.L. (2008). La Teoría del Aprendizaje Significativo. Centro de Educación a Distancia (CEAD). Editorial Octaedro SL. Extraído el 15 de julio de 2012 de <http://www.octaedro.com/pdf/10112.pdf>

Rodríguez Palmero, M.L. (2003). Aprendizaje significativo e interacción personal. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 de septiembre.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence, Imagination, Cognition, and personality.

Skinner, B.F. (1938). *The behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. New York: Appleton-Century.

Skinner, B.F. (1948). Superstition in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 168-172.

Skinner, B.F. (1979). *The behaviour of organism*. Nueva York: Appelton-Century. Traducción española: *La conducta de los organismos: un análisis experimental*. Barcelona: Fontanella.

Skinner, B.F. (1986). *Science and human behaviour*. Nueva York: MacMillan. Traducción española: *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Martínez Roca.

Skinner, B.F. (1982). *The technology of teaching*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts. Traducción española: *Tecnología de enseñanza*. Barcelona: Labor.

Skinner, B.F. (1987). *About behaviourism*. Nueva York: Knopf. Traducción española: *Sobre el conductismo*. Barcelona: Orbis.

Skinner, B.F. (s.f.). How to teach animals. University of West Florida. Extraído el 28 de agosto de 2012 de http://uwf.edu/ejordan/web/Learning_Blog/Entries/2011/7/18_Gulfarim_Vital_Details_files/How%20to%20Teach%20Animals%20by%20Skinner.pdf

Tapia, J. A. (1992). *Motivar en la Adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Facultad de Psicología. Instituto de Ciencias de la Educación. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Thorndike, E.L. (1905). *The elements of psychology*. New York: A.G. Seiler.

Vázquez, J. M. (2008). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado el 24 de julio de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003914.pdf>

Walberg, H.J. (1984). Improving the productivity of american schools. *Eduational Leadership*, vol. 4º, pp. 19-27.

Williams, J.M. (1981). *An exploratory look at alienation in elementary school children*. Nueva York: Springer.

8.2. Bibliografía complementaria

Keller, ES. (1950). Schonfeld, W. *Principles of behavior (Principios del comportamiento)*. Nueva York, Appleton-Century-Crofts.

Snygg, D. (1949). Combs, A. *Individual behavior (Conducta individual)*. Nueva York, Harper & Row.