

CdP

Cuadernos de Pedagogía

**Manuel Álvarez González
Rafael Bisquerra Alzina**

Coordinadores



La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Recursos para la acción



III CUADERNOS
DE PEDAGOGÍA

La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Recursos para la acción

Coordinadores

Manuel Álvarez González

Rafael Bisquerra Alzina

**III CUADERNOS
DE PEDAGOGÍA**

Manuel Álvarez González
Rafael Bisquerra Alzina
(Coordinadores)

Autores

Jesús Alonso Tapia
Manuel Álvarez González
Josefina Álvarez Justel
Juan Carlos Aragoneses Ayuso
Rafael Bisquerra Alzina
Carmen Buisán Serradell
Lorena Domínguez Rojas
Cristina Hernando Polo
Manuel Montanero
Joan Vaello Orts
Olga Vaello Pecino
Salvador Vidal Raméntol

© De los autores, 2026
© ARANZADI LA LEY, S.A.U.

ARANZADI LA LEY, S.A.U.

C/ Collado Mediano, 9
28231 Las Rozas (Madrid)
www.aranzadilaley.es

Atención al cliente: <https://areacliente.aranzadilaley.es/publicaciones>

Primera edición: Marzo 2026

Depósito Legal: M-6498-2026

ISBN versión impresa: 978-84-9987-251-3

ISBN versión electrónica: 978-84-9987-252-0

Diseño, Preimpresión e Impresión: ARANZADI LA LEY, S.A.U.

Printed in Spain

© **ARANZADI LA LEY, S.A.U.** Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, ARANZADI LA LEY, S.A.U., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a **Cedro** (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no asumirán ningún tipo de responsabilidad que pueda derivarse frente a terceros como consecuencia de la utilización total o parcial de cualquier modo y en cualquier medio o formato de esta publicación (reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación pública, transformación, publicación, reutilización, etc.) que no haya sido expresa y previamente autorizada.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

ARANZADI LA LEY no será responsable de las opiniones vertidas por los autores de los contenidos, así como en foros, chats, u cualesquiera otras herramientas de participación. Igualmente, ARANZADI LA LEY se exime de las posibles vulneraciones de derechos de propiedad intelectual y que sean imputables a dichos autores.

ARANZADI LA LEY queda eximida de cualquier responsabilidad por los daños y perjuicios de toda naturaleza que puedan deberse a la falta de veracidad, exactitud, exhaustividad y/o actualidad de los contenidos transmitidos, difundidos, almacenados, puestos a disposición o recibidos, obtenidos o a los que se haya accedido a través de sus PRODUCTOS. Ni tampoco por los Contenidos prestados u ofertados por terceras personas o entidades.

ARANZADI LA LEY se reserva el derecho de eliminación de aquellos contenidos que resulten inveraces, inexactos y contrarios a la ley, la moral, el orden público y las buenas costumbres.

Nota de la Editorial: El texto de las resoluciones judiciales contenido en las publicaciones y productos de **ARANZADI LA LEY, S.A.U.**, es suministrado por el Centro de Documentación Judicial del Consejo General del Poder Judicial (Cendoj), excepto aquellas que puntualmente nos han sido proporcionadas por parte de los gabinetes de comunicación de los órganos judiciales colegiados. El Cendoj es el único organismo legalmente facultado para la recopilación de dichas resoluciones. El tratamiento de los datos de carácter personal contenidos en dichas resoluciones es realizado directamente por el citado organismo, desde julio de 2003, con sus propios criterios en cumplimiento de la normativa vigente sobre el particular, siendo por tanto de su exclusiva responsabilidad cualquier error o incidencia en esta materia.

Consejo Asesor Aranzadi LA LEY

D. Luis María Cazorla (Presidente)

Presidente de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación de España

D. Alberto Palomar (Secretario)

Magistrado de lo contencioso-administrativo (EV)

D. Ricardo Alonso

Catedrático de Derecho Administrativo y de la UE

D. Moisés Barrio

Letrado del Consejo de Estado

D. Jacobo Manuel Barja de Quiroga López

Presidente de la Sala de lo Militar del Tribunal Supremo

D. Alfredo Berges

Presidente de UNE

D.^a Sonia Calaza

Decana de la Facultad de Derecho de la UNED

Catedrática de Derecho procesal de la UNED

D.^a Concepción Campos

Experta en Gestión Pública y Presidenta de la Asociación de Mujeres en el Sector Público

D.^a Ana Belén Campuzano

Catedrática de Derecho mercantil de la Universidad CEU San Pablo

D. Adolfo Díaz Ambrona

Secretario General de la Cámara de Comercio de España

D. Antonio Fernández de Buján y Fernández

Académico de Número de las Reales Academias de Jurisprudencia y Legislación de España y de Galicia

D.^a Isabel Fernández Torres

Catedrática (Ac.) de Derecho Mercantil

D.^a Ana Fernández-Tresguerres

Notaria de Madrid

D. José Luis García Delgado

Catedrático de Economía Aplicada. Univ. Nebrija

D.^a Piedad García-Escudero

Letrada de las Cortes Generales

D. Rafael García Meiro

Consejero Delegado/CEO de AENOR

D. Isaac Merino Jara

Magistrado del Tribunal Supremo (Sala de lo Contencioso-Administrativo)

D.^a Encarnación Roca

Catedrática de Derecho Civil

D. Antonio V. Sempere Navarro

Magistrado del Tribunal Supremo

D.^a Rosario Silva

Abogada del Estado

D. Eduardo Torres-Dulce

Fiscal

ÍNDICE

Introducción.....	21
Manuel Álvarez González y Rafael Bisquerra Alzina	
 1	
La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje	23
Manuel Álvarez González y Rafael Bisquerra Alzina	
1. Teorías del aprendizaje.....	24
2. Teorías del desarrollo cognitivo	26
2.1. Vygotsky: la Zona de Desarrollo Próximo	27
2.2. Piaget: la epistemología genética.....	27
2.3. Gagné: la teoría del aprendizaje acumulativo	29
2.4. Bruner: el aprendizaje por descubrimiento.....	30
2.5. Ausubel: el aprendizaje significativo	31
2.6. La teoría del aprendizaje social de Bandura.....	32
2.7. Kelly: la teoría de los constructos personales.....	33
3. El constructivismo	35
4. El aprendizaje autónomo	37
4.1. Modelos de desarrollo del aprendizaje autónomo	38
5. La motivación para el aprendizaje.....	39
5.1. La jerarquía de necesidades según Maslow.....	40
5.2. La motivación de logro en McClelland.....	40
6. Condiciones ambientales y personales.....	41
7. Incentivos para el aprendizaje.....	42
8. Estrategias de aprendizaje.....	43
9. Habilidades metacognitivas.....	45
10. Estilos de aprendizaje.....	46
11. Enseñar a pensar y desarrollo de la inteligencia	47
12. Aprendizaje e inteligencia emocional.....	48
13. Aprendizaje e inteligencia artificial	50

14.	Clima de clase.....	52
15.	La integración curricular	53
16.	La lectura como estrategia de aprendizaje autónomo	54
17.	El papel del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje	55

2

Aprender a aprender «desde dentro»: el reto de la intervención psicopedagógica	59
---	-----------

Manuel Montanero

1.	La competencia de aprender a aprender	59
1.1.	Aspectos cognitivos y metacognitivos.....	59
1.2.	Aspectos emocionales y actitudinales.....	60
2.	Enfoques de intervención psicopedagógica	62
2.1.	Enseñar a pensar.....	63
2.2.	Enseñar a estudiar	63
2.3.	Enseñar a aprender estratégicamente	64
3.	Cinco principios didácticos para enseñar a aprender estratégicamente	64
3.1.	Diseñar tareas abiertas, contextualizadas y con sentido.....	65
3.1.1.	Planteamiento de las tareas.....	65
3.1.2.	Análisis de las tareas	66
3.2.	Hacer visibles los procesos de planificación, supervisión y regulación	67
3.3.	Proporcionar estrategias y apoyos instrumentales.....	68
3.4.	Facilitar una transferencia progresiva del control.....	69
3.5.	Evaluar estratégicamente	69

3

Aprendizaje desde el enfoque de las 4E.....	71
--	-----------

Lorena Domínguez-Rojas

1.	Introducción.....	71
2.	Ideas generales desde los enfoques 4E en las dinámicas de aula	72
2.1.	Ideas clave: aprendizaje corporizado	72
2.2.	Ideas clave: aprendizaje embebido	72
2.3.	Ideas clave: aprendizaje extendido	73
2.4.	Ideas clave: aprendizaje enactivo	73

3.	Aprendizaje en el marco de las 4E.....	73
3.1.	Aprendiendo matemáticas.....	73
3.2.	Aprendiendo Ciencias Naturales.....	78
3.3.	Aprendiendo un segundo idioma.....	81
3.4.	Escrituración conjunta a través del cuento.....	85
4		
	Emociones epistémicas: concepto, aplicaciones y evaluación.....	89
	Rafael Bisquerra Alzina	
1.	Doxa y episteme.....	89
2.	Definición de emociones epistémicas.....	90
3.	¿Cuáles son las emociones epistémicas?.....	92
3.1.	Curiosidad.....	92
3.2.	Confusión.....	92
3.3.	Ansiedad.....	93
3.4.	Frustración.....	94
3.5.	Aburrimiento.....	95
3.6.	Sorpresa.....	96
3.7.	Entusiasmo.....	96
4.	Las creencias epistémicas.....	97
5.	La investigación sobre las emociones epistémicas.....	99
6.	El efecto contraproducente (Backfire Effect).....	99
7.	Las emociones epistémicas en el proceso de aprendizaje.....	101
8.	Emociones epistémicas, académicas y de logro.....	102
9.	Desarrollo de la EES.....	103
10.	Instrucciones para aplicar la prueba.....	104
11.	Aplicaciones para la práctica.....	106
12.	Ejemplos de aplicaciones.....	107
5		
	Dificultades para aprender y dificultades para enseñar en la Educación Secundaria Obligatoria.....	111
	Carmen Buisán Serradell	
1.	Introducción.....	111
2.	Las dificultades de aprendizaje.....	112
3.	De las dificultades de aprendizaje a la atención a la diversidad.....	116
4.	Un nuevo término: «fracaso escolar».....	117
5.	Factores explicativos del rendimiento escolar.....	118

5.1.	Factores intrínsecos.....	118
5.2.	Factores extrínsecos	119
6.	Dimensiones explicativas de las dificultades para aprender	123
6.1.	Inadecuación pedagógica	123
6.2.	Diferencias socioemocionales	124
6.3.	Discapacidad frente a disfunción	125
6.4.	Deficiencias perceptivo-cognitivas	125
6.5.	Inmadurez evolutiva	125
7.	Los errores y su interpretación psicopedagógica.....	126
8.	¿Cómo es nuestra realidad? Una mirada a la Educación Secundaria Obligatoria	129
8.1.	El alumnado.....	129
8.2.	El aprendizaje.....	130
8.3.	El contexto	133
9.	Las dificultades para enseñar y la formación del profesorado	134

6		
Orientaciones prácticas para afrontar las dificultades de aprendizaje en diversas áreas académicas		137

Rafael Bisquerra Alzina

1.	Dificultades de aprendizaje en personas inteligentes.....	137
2.	La diversidad de las dificultades de aprendizaje	138
3.	Frecuencia de las dificultades de aprendizaje	140
4.	Intervención en dificultades de aprendizaje	140
5.	Lenguaje hablado.....	142
6.	Lenguaje escrito	142
7.	Lectura	145
8.	Matemáticas	146

7		
La motivación en el grupo-clase		151

Jesús Alonso Tapia

1.	Preguntas para empezar a pensar	151
1.1.	Planteamiento general del problema	151
1.2.	Elementos de la actividad docente que pueden influir en la motivación	152

1.3.	Aspectos de la actividad tutorial con el grupo-clase que pueden influir en la motivación	154
2.	Valor de las actividades escolares para los alumnos y alumnas	155
2.1.	Los alumnos valoran la adquisición de nuevas competencias y disfrutan de las mismas	155
2.2.	Alumnos y alumnas buscan preservar e incrementar su auto-estima	157
2.3.	Se valora sobre todo, conseguir la seguridad que dan el aprobado y las buenas calificaciones	158
2.4.	Los alumnos valoran la adquisición de conocimientos y competencias «útiles»	159
2.5.	Se busca evitar tener que estudiar sólo por obligación: importa la autonomía	160
2.6.	A veces se estudia tratando de conseguir recompensas externas al propio aprendizaje.....	161
2.7.	La motivación por el estudio puede desaparecer si el alumno se siente rechazado	162
2.8.	Valor de las actividades escolares: conclusión.....	162
3.	Forma de afrontar el trabajo escolar: impacto motivacional.....	163
3.1.	Los conocimientos y modos de pensar afectan a la motivación	164
3.2.	Los modos de afrontar las tareas se pueden enseñar y aprender	165
3.2.1.	Las creencias influyen en la motivación.....	166
3.2.2.	Las creencias tienen que ver con el modo en que se ha aprendido a pensar	167
4.	Pautas de actuación para mejorar la motivación de los alumnos.....	168
4.1.	Cómo contribuir a la mejora de la motivación desde la actividad tutorial.....	168
4.1.1.	Ayudar a identificar los factores personales que contribuyen a la desmotivación	168
4.1.2.	Enseñar formas de afrontamiento favorecedoras de la motivación por aprender.....	169
4.1.3.	Contextualizar adecuadamente la enseñanza de los modos de afrontamiento	171
4.2.	Pautas para mejorar el valor motivacional de la actividad docente	172
4.2.1.	Estimular la curiosidad, mostrar la relevancia y facilitar el interés por la actividad	172

4.2.2.	Facilitar la experiencia de aceptación y apoyo durante el proceso de aprendizaje.....	173
4.2.3.	Evitar que el alumno se sienta obligado a hacer algo sin sentido para él.....	174
4.2.4.	Facilitar la experiencia de progreso mediante el diseño de las actividades de aprendizaje.....	176
4.2.5.	Facilitar la búsqueda de metas adecuadas y la experiencia de progreso a través de la interacción profesor-alumno.....	180
4.2.6.	Mejorar el impacto motivacional de la evaluación del aprendizaje.....	181
4.3.	Pautas para mejorar el valor motivacional de la interacción entre los propios alumnos.....	182
5.	Consideraciones finales.....	185

8

Motivando en equipo 187

Joan Vaello Orts y Olga Vaello Pecino

1.	¿Por qué suspenden nuestros alumnos?	187
2.	El gran dilema: ¿atacar causas de BR o transmitir contenidos?	188
3.	Nos preocupa lo transversal, nos ocupa lo específico	190
4.	Equipos PIEC (Vaello, 2007).....	190
5.	Punto de partida: estado inicial del alumnado	192
5.1.	Tipos de causas de bajo rendimiento	192
5.2.	Diagnóstico personalizado: averiguar qué carencias tiene cada alumno.....	193
5.3.	Vías para diagnosticar carencias.....	194
6.	Despertar el interés, robustecer la voluntad: la combinación perfecta	196
7.	De la cultura de los «es que» a la de los «podríamos»	197
8.	Prueba AEIOU: un boletín minimalista de evaluación docente.....	198

9

Día del Número: motivación de la matemática 201

Salvador Vidal Raméntol

1.	Justificación de la experiencia.....	201
2.	Objetivos de la experiencia.....	202
3.	Sugerencias para desarrollar la experiencia.....	203

4.	Propuesta de juegos.....	207
5.	¿Qué deben hacer los docentes?.....	208
5.1.	Antes.....	208
5.2.	Durante	208
5.3.	Después	209
6.	¿Qué deben hacer los alumnos?.....	209
6.1.	Antes.....	209
6.2.	Durante	210
6.3.	Después	210
7.	Organización	211
8.	Evaluación.....	213
9.	Conclusiones de la experiencia	213
10.	Exportar la experiencia	214

10

Orientaciones para el desarrollo de estrategias de lectura	217
---	------------

Rafael Bisquerra Alzina

1.	La lectura como estrategia de aprendizaje autónomo	217
2.	Teoría de los esquemas	218
3.	Metacognición	218
4.	La construcción del conocimiento a partir de la lectura	219
5.	Motivación para la lectura.....	220
5.1.	Contexto	220
5.2.	Leer a los niños	220
5.3.	Selección de los textos de lectura	221
5.4.	Actitudes y expectativas	222
5.5.	Animar.....	222
5.6.	Notas personales.....	222
5.7.	Comunicación con los padres.....	223
6.	Enseñanza de la lectura	223
6.1.	Modelado.....	223
6.2.	Aprendizaje cooperativo.....	224
6.3.	Responder	224
6.4.	Lectura compartida.....	227
6.5.	Lectura cooperativa	227
6.6.	Lectura guiada.....	228
6.7.	Lectura en voz alta	229

6.8.	Taller de lectura	229
6.9.	Actividades «cloze»	229
6.10.	Lección de lectura	230
6.11.	Minilección	231
7.	Lectura independiente	231
7.1.	La práctica de la lectura independiente	231
7.2.	Libros de texto	232
7.3.	Leer y escribir	233
7.4.	Lectura en casa	233
8.	Activar y desarrollar el conocimiento previo	234
8.1.	Importancia del conocimiento previo	234
8.2.	Procedimiento para activar el conocimiento previo	234
8.3.	Evaluación del conocimiento previo	236
8.4.	Estrategias independientes	236
8.4.1.	Anticipación	237
8.4.2.	Estrategia SQA	237
8.5.	Estrategias didácticas	237
8.5.1.	Discusión	238
8.5.2.	Brainstorming	239
9.	Estrategias de lectura	239
9.1.	Establecer un propósito de lectura	239
9.2.	Relectura	240
9.3.	La enseñanza de estrategias	241
10.	Desarrollo del vocabulario	242
10.1.	Cómo se adquiere el vocabulario	242
10.2.	Leer para ampliar el vocabulario	243
10.3.	Inferir significado a partir del contexto	243
10.4.	Utilizar el vocabulario aprendido	244
10.5.	Instrucción directa en vocabulario	245
10.6.	El desarrollo autónomo del vocabulario	246
10.7.	Análisis estructural de la palabra	247
10.8.	Uso del diccionario	247
11.	Comprensión	248
11.1.	Estructura de los textos	249
11.2.	Mapa de la historia	250
12.	Estrategias de aprendizaje	250

12.1.	Subrayado	251
12.2.	Tomar notas	251
12.3.	Hacer un resumen	251
12.4.	Esquemas, mapas conceptuales y gráficos	252
12.5.	Mapas conceptuales	252
13.	La eficiencia lectora y las estrategias de aprendizaje como tema transversal	257
13.1.	Del aprendizaje de la lectura a la lectura para el aprendizaje ..	257
13.2.	Las estrategias de lectura como tema transversal	258
13.3.	Guías de estudio	258
14.	Resumen	260
11		
Lectura emocional		263
Rafael Bisquerra Alzina		
1.	Introducción	263
2.	Lectura, emoción y principios morales	265
3.	Lectura para la vida	265
4.	Una actividad práctica como ejemplo	267
5.	Ejemplos de textos para la lectura emocional	274
12		
Aprendizaje cooperativo		281
Cristina Hernando Polo y Juan Carlos Aragonese Ayuso		
1.	El papel de los compañeros en la experiencia educativa y el aprendizaje: postulados teóricos	281
1.1.	Hipótesis del conflicto socio-cognitivo (Escuela de Ginebra)	282
1.2.	Escuela socio-histórica (Vygotsky)	283
1.3.	Posturas actuales	284
2.	Estrategias prácticas de aplicación al aula	286
2.1.	Tutorización entre los alumnos	287
2.2.	Colaboración entre iguales	288
2.3.	Aprendizaje cooperativo	288
3.	Métodos de aprendizaje cooperativo	292
3.1.	Rompecabezas	293

3.2.	Grupos de investigación.....	293
3.3.	Equipo de aprendizaje por divisiones (STAD)	294
3.4.	Torneos de equipos de aprendizaje (TGT)	295

13

El aprendizaje-servicio	297
--------------------------------------	------------

Rafael Bisquerra Alzina

1.	¿Qué es el aprendizaje-servicio?	297
2.	APS, tutoría, orientación y EpC.....	299
3.	Etapas de un proyecto de APS	300
4.	Contenidos básicos de un proyecto de APS.....	301
5.	Ejemplos de APS.....	302
6.	Páginas web.....	303

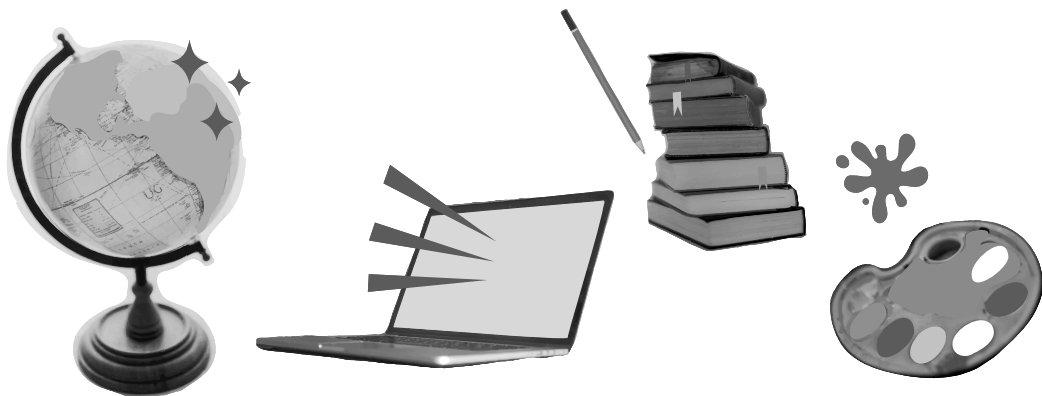
14

Hacia un modelo integrado de métodos de estudio.....	305
---	------------

Manuel Álvarez-González y Josefina Álvarez-Justel

Introducción.....	305
1. La realidad educativa en la sociedad de la información y la comunicación (aprendizaje permanente).....	306
2. Relación entre el rendimiento, estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje y métodos de estudio	308
2.1. Rendimiento	308
2.2. Estrategias de aprendizaje.....	308
2.3. Estilos de aprendizaje.....	309
2.4. Métodos de estudio	310
3. Estrategias en un programa integrado de métodos de estudio	314
4. Aspectos a desarrollar en un programa integrado de métodos de estudio.....	315
4.1. Área de la dinámica personal.....	315
4.2. Área de habilidades conductuales.....	318
4.3. Área de habilidades cognitivas	325
4.4. Área de cambios de contexto social	336
5. Ejercicios para recoger información de un texto escrito.....	338
5.1. Resumen de un párrafo	339
5.2. Resumen de un texto que contenga varios párrafos.....	339

5.3.	Resumen de un tema	341
5.4.	Ejercicios prácticos sobre las diferentes formas de presentar un resumen	346
6.	Consideraciones en el diseño de un programa integrado de métodos de estudio.....	351
6.1.	Aspectos previos a la ejecución del programa	351
6.2.	Responsables de la ejecución	352
6.3.	Metodología de ejecución	352
6.4.	Temporalización del programa	353
Bibliografía		355



1

La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Manuel Álvarez González
Rafael Bisquerra Alzina

La orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye un área esencial de la orientación psicopedagógica. Desde principios de siglo, incluso desde antes, ha habido una preocupación por esta temática, que se ha ido desarrollando con investigaciones y propuestas de intervención. A partir de la década de los ochenta es un centro de interés prioritario por parte de orientadores, pedagogos y psicólogos.

La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje se justifica en las teorías del aprendizaje. Estas teorías han confluído en la psicología cognitiva, donde el enfoque constructivista es la propuesta de aplicación en el contexto escolar. En este marco, el «aprender a aprender» y las estrategias de aprendizaje constituyen un factor de renovación curricular. Esto supone introducir cambios en la dinámica de clase, donde el profesor debería adoptar un rol distinto al que suele tener en la clase magistral. Del énfasis en los contenidos se propone pasar al énfasis en los procedimientos. Para hacer esto posible se requiere una orientación curricular que posibilite la integración curricular de las estrategias de aprendizaje.

En este capítulo vamos a desarrollar la argumentación que justifica estas propuestas. Para ello nos ocuparemos en primer lugar de las teorías del aprendizaje y de las teorías del desarrollo cognitivo, para desembocar en el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Seguidamente nos ocuparemos de la orientación curricular entendida

como una respuesta a una necesidad actual del sistema educativo. Otros comentarios y reflexiones sobre estos tópicos completan el capítulo.

1. Teorías del aprendizaje

En este apartado se expone un breve resumen de las teorías del aprendizaje como fundamento de la práctica de la orientación. Para ello nos hemos documentado en los trabajos de Barca et al., 1997; Soler, 2002; Monereo y Pozo, 2005; De Miguel et al., 2006; Zabala y Arnau, 2007; Coll et al., 2010; Pujolàs et al., 2011; entre otros.

Desde el enfoque conductista se ha definido el aprendizaje como un «cambio en la conducta, más o menos permanente, que no se debe a tendencias innatas, ni a procesos de maduración, ni a estados pasajeros del organismo». La orientación, en cierta forma, está encaminada a conseguir algún cambio en la conducta y por tanto está relacionada con el aprendizaje. Por consiguiente, debe poner en práctica los principios de las teorías del aprendizaje.

Los dos principales pilares sobre los que se han construido las teorías del aprendizaje son el condicionamiento clásico de I. Pavlov (1849-1936) y el condicionamiento operante de B. F. Skinner (1904-1990). Otras formulaciones han sido elaboradas por Thorndike, Guthrie, Tolman y Hull, entre otros. A partir de la investigación empírica se han elaborado leyes y teorías, a veces con matices distintos. Por todo ello se suele hablar más de *teorías del aprendizaje* que de *la teoría*.

Las teorías del aprendizaje de inspiración conductista insisten en la modificación de la conducta. Se analiza la conducta observable en función de la interacción entre herencia y ambiente. Se considera que la mayor parte de la conducta humana es aprendida y por lo tanto susceptible de ser modificada mediante técnicas adecuadas (refuerzo, modelado, etc.).

Es básico el principio del *refuerzo*, el cual se concibe como la creación de consecuencias deseables que fortalezcan o faciliten determinada conducta. Pavlov, a partir de sus experimentos con perros, había definido el refuerzo como la presentación de un estímulo no condicionado (alimento) que suscita la respuesta no condicionada (salivación) inmediatamente a continuación del estímulo condicionante (campana). En contraste con ello Skinner, en sus estudios de condicionamiento instrumental, concibe el refuerzo como el logro de una meta que satisface una necesidad. Por ejemplo, la obtención del alimento por parte de las ratas, con las que solía experimentar. En este contexto se distinguen los cuatro tipos de contingencias de refuerzo siguientes:

- a) *Refuerzo positivo*: la conducta que precede a estímulos gratificantes tiene más probabilidades de repetirse en el futuro; a estos estímulos se les denomina recompensas, entre las que se encuentran los elogios, el afecto, las buenas calificaciones, etc.

- b) *Refuerzo negativo*: eliminación de un estímulo desagradable, contingente con una respuesta del individuo, lo cual supone un alivio y tiende a aumentar la respuesta; la conducta que precede a la eliminación de estímulos negativos tiene altas probabilidades de repetirse en el futuro en circunstancias semejantes. Los refuerzos negativos o estímulos negativos son dolorosos, desagradables; incluyen la desaprobación social, las críticas y las reprimendas.
- c) *Extinción* (no refuerzo): la conducta es ignorada, carece de consecuencia, no se da ningún refuerzo, con lo que se tiende a la extinción de esa conducta.
- d) *Castigo*: estímulo negativo que sigue a un comportamiento con objeto de disminuir la frecuencia de aparición.

Se recomienda que el refuerzo se aplique lo más inmediatamente posible. Las distintas modalidades de presentar el refuerzo son:

- a) Programa de razón fija: cada cierto número de respuestas correctas.
- b) Razón variable: se varía la proporción de respuestas correctas.
- c) Intervalo fijo: cada cierto tiempo, durante el cual el sujeto se comporta de acuerdo a lo esperado.
- d) Intervalo variable: el intervalo de tiempo va variando.

Los programas que presentan una difícil extinción, es decir, que sus efectos se dejan sentir a largo plazo, son los de *refuerzo positivo de razón variable*. Esto ofrece sugerencias de cara a la práctica. Algunos principios que se deducen de las teorías del aprendizaje son:

1. Aprendemos mejor cuando estamos dispuestos a aprender. Es más fácil comprender y progresar en nuestro aprendizaje cuando tenemos voluntad y razones claras para hacerlo.
2. Cuanto más ponemos en práctica lo aprendido, mejor lo entendemos o lo hacemos.
3. Recordamos mejor lo aprendido cuando nos ha sido útil, beneficioso y/o satisfactorio.
4. Aprender algo nuevo es más fácil cuando está basado en lo que ya sabemos. Es mejor empezar con lo más simple y con lo que está relacionado con cosas que ya sabemos hacer o con conceptos que ya comprendemos y luego encarar tareas o ideas nuevas o más difíciles.
5. Se aprende haciendo (*learning by doing*, de Dewey). Para que el aprendizaje sea completo debemos practicar lo aprendido.

Los principios de las teorías del aprendizaje tienen aplicaciones prácticas a través de una serie de técnicas de modificación de conducta. El término «terapia conductista» fue utilizado por primera vez en 1953 en una obra de Lindzey, Skinner y Solomon. A partir de entonces su uso se ha ido generalizando para referirse a una amplia gama de técnicas derivadas de las teorías del aprendizaje con objeto de modificar conductas. Por eso también se las conoce como *técnicas de modificación de conducta*. Las investigaciones y tratados sobre este tema han proliferado muchísimo.

2. Teorías del desarrollo cognitivo

El conductismo clásico ha evolucionado hacia una posición que admite una participación cada vez más amplia de la dimensión cognoscitiva de la conducta humana. Por eso se habla de *psicología cognitiva*. La intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene como fundamento las teorías del desarrollo cognitivo. En este apartado se expone una síntesis de estas teorías con objeto de extraer elementos de reflexión que inspiren modelos de intervención.

La corriente cognitiva pretende aunar el humanismo y el conductismo. La implantación progresiva del cognitivismo se debe, en gran parte, a la insuficiencia explicativa del conductismo, especialmente en lo que respecta a no tomar en consideración la actividad pensante del ser humano, que necesariamente es un proceso interno de carácter cognitivo. Las aportaciones de esta corriente han resaltado el papel que juega el procesamiento de la información para que los aprendizajes sean efectivos. Esto implica que si se quieren prevenir posibles problemas de aprendizaje escolar, que puedan derivar en un posterior fracaso, se debe intervenir en el desarrollo de las funciones implicadas en el procesamiento de información.

El cognitivismo sostiene que el ser humano es activo, en búsqueda de información. Ésta se va procesando con una motivación intrínseca para encontrar un orden lógico, un significado personal y una predicción razonable en su entorno físico y psicológico. Como parte de esta búsqueda de significado y comprensión la gente desarrolla estructuras cognitivas o constructos con los cuales procesa los datos del entorno para darles orden y significado. La naturaleza de estos constructos cambia de un individuo a otro; y en un mismo individuo cambia con el paso del tiempo.

Una de las líneas de investigación del enfoque cognitivo se ha centrado en la lectura y las estrategias de aprendizaje. La comprensión lectora en concreto es uno de los focos de máxima atención. Tanto la investigación empírica como la teórica (modelos de comprensión lectora) han aportado un nuevo enfoque a las prácticas escolares. Otra línea de investigación relacionada con la anterior se ha centrado en los *estilos cognitivos*. Éstos se definen como un patrón, estrategia o modelo de comportamiento que caracteriza a un individuo ante las diversas situaciones, problemas o tareas

que la vida va planteando. Los estilos cognitivos juegan un papel importante en el proceso de toma de decisiones.

La concepción que se tiene de la infancia y la juventud determina en gran medida el modo de abordar la orientación. Por eso es importante conocer las aportaciones de los autores que han estudiado el desarrollo cognitivo. Principalmente Vygotsky, Piaget, Gagné, Bruner, Ausubel, Bandura y Kelly, para exponer una panorámica general sobre el desarrollo cognitivo.

2.1. Vygotsky: la Zona de Desarrollo Próximo

Después de su temprana muerte, la obra de Vygotsky (1896-1934) permaneció ignorada durante décadas. A partir de los años setenta ha sido redescubierta, dando lugar a diversos y ricos desarrollos.

Según Vygotsky existe una ZDA (Zona de Desarrollo Actual) y una ZDP (Zona de Desarrollo Próximo). La ZDA es el desarrollo real actual en un momento dado. Cuando Vygotsky presenta el concepto de ZDP introduce dos conceptos que a menudo se confunden, pero que están justificados: habla de desarrollo *próximo* y desarrollo *potencial*. La ZDP (próximo) es la diferencia entre la ZDA y la ZDP (potencial). Se puede determinar la Zona de Desarrollo Próximo mediante la resolución de problemas con la ayuda de adultos y compañeros. Esta concepción pone en cuestión las pruebas psicotécnicas del rasgo estable. Lo que interesa es conocer la ZDP (próximo) del sujeto.

Para Vygotsky el aprendizaje no sigue al desarrollo, sino que tira de él: «La instrucción sólo es buena cuando va por delante del desarrollo, cuando despierta y trae a la vida aquellas funciones que están en proceso de maduración o en la ZDP. Es justamente así como la instrucción desempeña un papel extremadamente importante en el desarrollo».

La capacidad de aprendizaje está en función de:

- a) La mediación social en la construcción de los procesos mentales superiores.
- b) La mediación instrumental: aspectos representacionales en la construcción de los procesos mentales (el lenguaje, leer, escribir, cálculo, objetos, materiales curriculares, juguetes didácticos, etc.).

2.2. Piaget: la epistemología genética

La obra de Jean Piaget (1896-1980) puede enmarcarse dentro de las teorías del desarrollo cognitivo. En su concepción las personas toman un papel activo en el procesamiento de la información, interpretando acontecimientos y desarrollando

reglas en un esfuerzo de atribuir significado y orden al mundo que nos rodea. Las estructuras cognitivas filtran nuestras experiencias.

Piaget identifica diversos períodos, cada uno de ellos caracterizado por unos rasgos determinados:

1. Período sensorio-motor (0-2 años); el conocimiento que adquiere el niño se basa en la información recibida a través de la exploración física y la estimulación sensorial.
2. Período preoperacional (2-7 años); pensamiento egocéntrico e intuiciones lógicas basadas en la percepción.
3. Período de las operaciones concretas (7-11 años); pensamiento lógico y reversible referido a objetos concretos. Comprende la lógica de las clases y la coordinación de series, incluyendo relaciones, ordenación, seriación, clasificación y procesos matemáticos.
4. Período de las operaciones formales (11-15 años); proposiciones lógicas, razonamiento hipotético, construcciones teóricas.

Cada individuo debe desarrollarse adecuadamente en un período antes de superarlo y poder pasar al siguiente.

Toda adaptación es un equilibrio provisional entre la asimilación y la acomodación del sujeto. La *asimilación* es la incorporación de lo real en el sistema de los esquemas del sujeto; es decir, la incorporación de elementos del mundo exterior en su forma de comprender las cosas. La *acomodación* es el enriquecimiento de un esquema de acción, como consecuencia de una experiencia, que lo hace más flexible y más universal.

El pensamiento, en su rol adaptativo, puede tomar dos aspectos: uno operativo y el otro figurativo. El individuo, al interactuar con el ambiente se encuentra con acontecimientos que no pueden ser adecuadamente procesados con las estructuras cognitivas existentes en un determinado estadio, lo cual produce un *desequilibrio*. Incapaz de *asimilar* los nuevos acontecimientos en el sistema cognitivo presente, debe *acomodarse* y progresar hacia unas estructuras cognitivas más complejas.

Investigaciones de la década de los ochenta sobre el desarrollo cognitivo contradicen ciertas ideas de Piaget que en un momento gozaron de gran popularidad, aunque la validez de otros aspectos de su teoría sigue vigente. Así, por ejemplo, el desarrollo no está tan netamente organizado en etapas como creía Piaget. Su postulado de que el desarrollo comprende transiciones repentinas de un estadio a otro se ha visto progresivamente desmentido por otras investigaciones. Gagné, Bruner y Ausubel constituyen la alternativa a Piaget.

2.3. Gagné: la teoría del aprendizaje acumulativo

Para Gagné (1967) el aprendizaje es, en gran medida, producto de las relaciones que el sujeto establece con el entorno: «El aprendizaje consiste en un cambio de la disposición o capacidad humana, con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo» (p. 5). Existen ocho tipos de aprendizaje:

1. Reacción ante una señal
2. Estímulo-respuesta
3. Encadenamiento
4. Asociación verbal
5. Discriminación múltiple
6. Aprendizaje de conceptos
7. Aprendizaje de principios
8. Resolución de problemas

En su modelo de proceso de aprendizaje aparecen las siguientes fases:

1. Motivación (expectativa)
2. Aprehensión (atención selectiva)
3. Adquisición (codificación de la información)
4. Retención (almacenamiento)
5. Recuerdo (reconocimiento)
6. Generalización (transferencia)
7. Rendimiento (respuesta)
8. Retroalimentación (refuerzo)

Gagné y Briggs (1979) han formulado un modelo general de la instrucción que integra y organiza el amplio cuerpo de conocimientos sobre el aprendizaje humano que se ha ido generando desde distintas teorías. Es una teoría comprensiva que permite diseñar o prescribir procedimientos instruccionales, tales como seleccionar objetivos, secuenciar la instrucción, planificar actividades, evaluar, individualizar la enseñanza, etc.

Estos autores también presentan una taxonomía de tipos de aprendizaje que incluye los siguientes:

- a) Información verbal.
- b) Habilidades intelectuales (reglas, conceptos, discriminaciones).
- c) Estrategias cognitivas.
- d) Actitudes.
- e) Habilidades motoras.

En su opinión, las diversas teorías del aprendizaje no deben considerarse como contradictorias. Su diferencia radica en el hecho de que unas enfatizan unos determinados procesos y otras otros distintos. Además, las diversas teorías explican tipos de aprendizaje distintos. Así, por ejemplo, Ausubel se ocupa del aprendizaje de material verbal significativo; Bandura explica el aprendizaje de actitudes, valores y normas; Bruner el aprendizaje de estrategias cognitivas, etc. La adecuación de las diversas técnicas instruccionales depende del tipo de aprendizaje a que se hace referencia.

2.4. Bruner: el aprendizaje por descubrimiento

El pensamiento psicopedagógico de Bruner queda reflejado en *The Process of Education* (1961), *Studies in Cognitive Growth* (1966), *Towards a theory of instruction* (1966), *The relevance of education* (1971) y *Human development and growth* (1976), esta última en colaboración con Garton. En otras obras y artículos posteriores va profundizando y matizando sus teorías. Entre sus múltiples obras en versión castellana podemos encontrar *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo* (1980), *La Importancia de la educación* (1987), *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (1988), *Desarrollo cognitivo y aprendizaje temprano: la lengua escrita en la educación infantil* (1988), *Desarrollo cognitivo y educación* (1988), *La Elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño* (1990), *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva* (1991), *Imágenes y metáforas de la ciencia* (1993), *La Educación, puerta de la cultura* (1999).

Entre otros muchos aspectos, su atención se ha centrado en el estudio de los procesos educativos, el desarrollo humano, el crecimiento cognitivo, la percepción, la acción, el pensamiento y el lenguaje. En sus obras se puede observar una influencia del funcionalismo de Dewey, el estructuralismo de Piaget y la teoría de los «grados formales» de Herbart. El uso de un enfoque interdisciplinar le ha permitido utilizar las aportaciones de la filosofía del lenguaje, la biología evolucionista y la antropología, entre otras, además de las distintas ramas de la psicología. Apoyándose en disci-

plinas tan diversas ha intentado conjugar la reflexión filosófica con la verificación experimental.

Buena parte de su obra se refiere al desarrollo infantil, y tiene puntos en común con Vygotsky y Piaget, e incluso con Freud. Algunos consideran a Bruner como complementario de Piaget.

Por otra parte, propone la formulación de *estructuras globales de conocimiento* como las más adecuadas en orden a la consecución de resultados óptimos en el aprendizaje. Tales estructuras están constituidas por una serie de proposiciones básicas bien organizadas que permiten simplificar la información, hacer manejable un determinado *corpus* de conocimientos y generar nuevas proposiciones cada vez más ricas, complejas y aplicables. Estas estructuraciones deben adecuarse a la capacidad del alumno y a sus conocimientos previos mediante una secuenciación adecuada. En su opinión, si se quiere conseguir una verdadera actividad cognitiva, hay que centrarse en una motivación intrínseca. Su teoría del *aprendizaje por descubrimiento* es una propuesta en esta dirección.

Bruner distingue entre educación y escuela. La educación se refiere a toda transmisión de conocimiento de los sujetos más expertos de un grupo a los menos expertos, y, por supuesto, a las complejas interacciones entre el adulto y el niño que tienen lugar independientemente de cualquier escuela. La cultura es un poderoso instrumento que modela y amplía las capacidades cognitivas del hombre.

Frente a la «ingeniería de la conducta» (conductismo) y su supuesta eficacia práctica, Bruner defiende un concepto del aprendizaje que exige la *comprensión* por parte de quien aprende y no la mera realización de acciones que no entiende. No hablamos de enseñanza programada, sino de programas sobre cómo enseñar.

Bruner considera que «cualquier reforma educativa que sólo se centre en la escuela está destinada a generar trivialidades». Esta idea enfatiza que también se debe intervenir en el entorno, lo que da pie para la introducción de modelos ecológicos.

2.5. Ausubel: el aprendizaje significativo

David Paul Ausubel centra su interés en el estudio de los procesos del pensamiento y de las estructuras cognitivas. Su defensa de la educación formal y de los contenidos educativos nos recuerda al aforismo de Herbart: «No hay educación sin instrucción, ni instrucción sin educación». Las implicaciones educativas del período de las operaciones formales de Piaget le inducen a poner de manifiesto serias limitaciones al *aprendizaje por descubrimiento* de Bruner. En contrapartida se manifiesta a favor del *aprendizaje verbal significativo*, especialmente en secundaria.

Uno de los ejes de su teoría está en la hipótesis de la *asimilación* o *procesos de anclaje* de los nuevos conocimientos en los previamente adquiridos, donde la intervención de unos *organizadores previos* juega un papel relevante. La principal función del organizador es cubrir el vacío existente entre lo que el alumno ya conoce y lo que necesita integrar.

El aprendizaje significativo requiere el esfuerzo por parte de los alumnos de relacionar el nuevo conocimiento con los conceptos relevantes que ya poseen. Para conocer este proceso, tanto el profesor como el estudiante deben conocer el *punto de partida conceptual* si quieren avanzar de un modo más eficiente en el aprendizaje significativo.

Ausubel presenta una serie de recomendaciones para los docentes con el propósito de asegurar una correcta comprensión de los nuevos contenidos por parte del alumno, es decir, en términos ausubelianos, para lograr una adecuada integración de los nuevos conocimientos en la estructura cognoscitiva previa del alumno. La idea clave consiste en proporcionar al sujeto los conceptos de mayor generalidad, o *inclusores*, que deben ser activados. Los organizadores previos son un material introductorio de mayor nivel de abstracción que el nuevo material que se va a aprender. El organizador es como un puente entre lo que el sujeto conoce y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos. La función del organizador previo es proporcionar un *andamiaje* para la retención. La recomendación consiste en que si se establecen relaciones entre las materias se contribuye al aprendizaje significativo.

2.6. La teoría del aprendizaje social de Bandura

El principal representante de la *teoría del aprendizaje social* es Albert Bandura. En sus múltiples obras, Bandura va desarrollando la teoría del aprendizaje social y sus implicaciones para la modificación de conducta. La teoría del aprendizaje social pretende superar las limitaciones del conductismo y del psicoanálisis. Considera que «en la perspectiva del aprendizaje social el hombre no se encuentra ni dirigido por instancias internas, ni inerte ante las influencias externas. El funcionamiento psicológico se comprende mejor como una continua y recíproca interacción entre la conducta y las condiciones que la controlan».

De acuerdo con esta teoría, las pautas de comportamiento pueden aprenderse por propia experiencia (aprendizaje directo) y mediante la observación de la conducta de otras personas (aprendizaje vicario). Esta teoría considera que la conducta de los otros tiene una gran influencia en el aprendizaje, la formación de constructos y la propia conducta. Este último tipo de aprendizaje, mediante observación, es el más habitual. Las conductas de cierta complejidad sólo pueden aprenderse mediante el ejemplo o la influencia de modelos. La introducción de modelos de comportamiento adecuados simplifica el aprendizaje. Se trata de poner en contacto al individuo con modelos válidos y apropiados para que los imite o se sienta modelado por ellos.

El modelado o aprendizaje por imitación ha sido estructurado por Bandura de acuerdo con cuatro procesos:

1. **Atención:** no se puede aprender por observación si no se presta atención. La atención se canaliza a través de la frecuencia de la interacción social y el grado de atracción personal. Se imitan, por tanto, las conductas de las personas más vinculadas con el individuo y dentro de ellas, las que resultan más atractivas. Así, la elección profesional por imitación se realiza mediante el influjo de modelos que con mayor frecuencia se hallen en el contexto perceptible del individuo (familiares, profesores, compañeros, personajes de ficción, etc.), siempre que se trate de personas que ofrezcan un atractivo personal y que estén dotadas de un cierto prestigio social.
2. **Retención:** para poder reproducir una actividad una vez desaparecido el modelo es preciso que las pautas de respuesta hayan sido almacenadas en la memoria a largo plazo. El aprendizaje por observación supone aceptar la intervención de funciones cognitivas, como la asociación, la integración de imágenes y recuerdos, la codificación de señales y principalmente el lenguaje. Las actividades escolares, los juegos, las actividades preprofesionales, etc., son ejemplos de imitación de conductas vocacionales que contribuyen a la retención.
3. **Reproducción motriz:** para lograr la reproducción de una actividad imitada se debe disponer de las habilidades motrices necesarias. Las aptitudes mínimas necesarias son un requisito previo para intentar imitar una conducta profesional.
4. **Motivación y refuerzo:** la motivación favorable hacia la conducta presentada por el modelo es un factor decisivo para que se produzca la reproducción de esa actividad. La motivación favorece, además, la atención, la retención y la repetición de la conducta observada. El refuerzo actúa, a su vez, de tres maneras: heterorrefuerzo de la conducta imitada por el sujeto, autorrefuerzo y refuerzo vicario. Este último es el que ha sido mejor estudiado por Bandura. El refuerzo vicario actúa sobre el modelo y sólo indirectamente sobre el observador en la medida en que lo imagina como expectativa de refuerzo. Se trata de un refuerzo anticipado que recibe el sujeto al inferir las ventajas remotas que obtendrá al imitar una conducta determinada.

2.7. Kelly: la teoría de los constructos personales

George A. Kelly (1905-1967) tiene una trayectoria profesional que abarca la psicología, pedagogía, sociología, economía, relaciones laborales, patología del lenguaje, biometría y antropología cultural. Su obra fundamental es *The Psychology of Personal Constructs* (1955). Sus escritos principales se hallan reunidos en la recopilación que hizo Brendan Maher en *Clinical Psychology and Personality* (1969), donde hay un capítulo, «La autobiografía de una teoría», en que se exponen las etapas por las que

pasó la teoría de los constructos personales. Basándose en esta teoría ha desarrollado uno de los enfoques fenomenológicos más sistemáticos del *counseling*.

La teoría de los constructos personales de Kelly puede encuadrarse en la corriente *cognitiva*, así como en el *constructivismo*. Según Kelly, cada constructo se compone de dos tendencias o ideas opuestas, es decir, es de naturaleza dicotómica; el individuo elige el extremo más compatible con su sistema.

En opinión de Kelly, el comportamiento depende de la forma en que se percibe o se *construye* el mundo. Ha acuñado la expresión «cada hombre es un científico» para describir que las teorías de la gente sobre la naturaleza del mundo se *construyen* a partir de sus experiencias. «Cada hombre percibe a su modo los acontecimientos que pasan a su alrededor, los cuales le dan una idea de futilidad». El individuo puede hacerse una idea equivocada sobre determinado fenómeno, pero para él esa falsa interpretación será tan cierta como la misma realidad: «lo que él percibe puede no existir, pero sus percepciones son ciertas». El hombre observa el mundo a través de patrones perceptibles, con los cuales construye el mundo a su modo. A esos patrones Kelly les denomina «constructos personales». Sirven para organizar el mundo de diversas maneras.

La psicología de los constructos personales se funda en la filosofía de la alternancia constructiva, que es el modo usual con que una persona se enfrenta a su mundo y lo estructura. El postulado fundamental se expresa así: «Los procesos de una persona están canalizados psicológicamente por su forma de anticiparse a los acontecimientos».

La terapia está dirigida a la reconstrucción del sistema de constructos del sujeto. El *role-playing* juega un papel importante, especialmente el *rol-fijo*, en el cual el cliente representa un determinado papel que se le asigna. La terapia se concibe como un proceso de experimentación científica.

Kelly trata de cambiar el concepto de la persona sobre algún aspecto de su vida. Para ello procede a la reconstrucción del propio papel vital de tal modo que se consiga, a través de la psicoterapia, un alivio a los desórdenes y desequilibrios psicológicos y de las insatisfacciones personales. El hombre mira al mundo a través de unos modelos o constructos que constituyen modos de construir su propio mundo. El asesor ayuda al cliente a desarrollar nuevos constructos o a hacer mejores revisiones de los propios constructos por caminos variados. Las pautas para el estudio de cada caso vienen dictadas por la cultura y la experiencia del cliente, sus intereses, su actividad espontánea y las relaciones con su comunidad. Este autor aporta un enfoque nuevo y original. El término «aprendizaje» apenas aparece. Tampoco se encuentran referencias a conceptos como el del Yo, emoción, motivación, refuerzo, impulso, necesidad, inconsciente, etc. En su lugar están: conveniencia, apropiación, propositividad, terapia del rol-fijo, ciclo creativo, diagnóstico transitivo, actitud crédula, etc. Las aportaciones de Kelly son un antecedente y un fundamento del constructivismo.

3. El constructivismo

A lo largo de la historia se han aportado diversas propuestas y enfoques que han dado lugar a las denominadas *teorías del aprendizaje*. En el estado actual de la cuestión se puede detectar una convergencia en torno a una serie de fuerzas o principios explicativos básicos. Investigaciones y autores que se sitúan en encuadres teóricos diferentes tienden a coincidir en un principio: la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares. Por eso se viene utilizando el término «constructivismo» para referirse a los intentos de integración de una serie de enfoques que tienen en común este principio.

El *constructivismo* ha surgido de la psicología de la educación, de la psicología evolutiva y de la psicología cognitiva. Recibe influencias de una serie de teóricos, investigadores, enfoques y propuestas, entre los que figuran principalmente Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotsky, Bandura y Gagné. También se consideran otras aportaciones como los constructos personales de Kelly (1963), las relaciones interpersonales de Heider (1958), la disonancia cognoscitiva de Festinger (1957) y la atribución causal de Weiner (1985) entre otras.

La concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- a) El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje; es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esta tarea.
- b) La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya están elaborados; es decir, son el resultado de un proceso de construcción a nivel social.
- c) Lo anterior condiciona la labor del profesor: debe ser un orientador que guía el aprendizaje del alumno, intentando que la construcción del alumno se aproxime a lo que se considera como conocimiento verdadero.

Otros principios básicos del constructivismo son los siguientes:

1. El alumno relaciona la información nueva con los conocimientos previos. Éstos son un factor importante para el aprendizaje.
2. El alumno construye el conocimiento por sí mismo y da un significado a las informaciones que recibe.
3. El alumno se implica activamente en el aprendizaje y en la construcción del conocimiento.
4. La organización y la integración de la nueva información son procesos importantes para el aprendizaje y la memorización.

5. El aprendizaje es holístico. El todo es mayor que la suma de las partes.
6. La función del profesorado consiste en orientar el aprendizaje, proporcionando experiencias enriquecedoras.

La explicación constructiva de la personalidad propone básicamente que las personas deberían ser consideradas como procesadores holísticos de información y creadores de estructuras cognitivas, mediante las cuales se interpretan y evalúan los estímulos y se actúa sobre ellos. El individuo es activo, es un organismo que busca información y la procesa, con fuertes motivaciones hacia la búsqueda de un orden lógico, de una significación personal en su ambiente físico y psicológico. Las conductas de las personas se contemplan más como hechos en los que intervienen las estructuras cognitivas que como respuestas determinadas exclusivamente por estímulos externos. Es decir, el comportamiento individual no obedece al modelo estímulo respuesta, sino que interviene la estructura cognitiva personal que ha ido construyendo el sujeto. Piaget y los teóricos de la escuela de Ginebra han explicado el desarrollo intelectual como una organización progresiva que se va construyendo de forma dinámica. El constructivismo subraya el papel activo del sujeto en el aprendizaje, apoyándose en los procesos cognitivos relacionados con el procesamiento de la información que provoca un cambio conceptual. De esta manera el constructivismo se inscribe en la órbita de la psicología cognitiva. El constructivismo reconoce al alumno como protagonista exclusivo de su propio aprendizaje, y subraya su papel activo.

Se ha argumentado, desde ciertas corrientes, la labor de la escuela como transmisora de conocimientos y por ende como factor de socialización. Pero esa labor ha sido criticada por constituir, al mismo tiempo, un factor de *reproducción* que impide el auténtico desarrollo del individuo. Bourdieu y Passeron, en su obra *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, desarrollaron este punto de vista. La concepción de la escuela como factor de reproducción sostiene que el alumno adopta un papel pasivo frente al aprendizaje. La educación tiene un papel conservador. La escuela contribuye a mantener el orden social, evitando tanto como sea posible que se produzcan cambios. Esta función conservadora y reproductora de la escuela impide el desarrollo.

En contrapartida, el cognitivismo atribuye al individuo un papel decisivo en la construcción del aprendizaje. Se rechaza una concepción del alumno como mero receptor de conocimientos, junto con el rechazo de una concepción del desarrollo entendido como mera acumulación de aprendizajes.

La concepción de la escuela como factor de reproducción y la concepción del individuo como elemento activo en el aprendizaje no constituyen dos posturas mutuamente excluyentes. Como alternativa se postula la naturaleza constructiva y activa del aprendizaje y al mismo tiempo se reconoce la naturaleza socializadora de la educación escolar. Esto implica adoptar una posición que se puede resumir en:

1. La educación escolar es un instrumento para promover el desarrollo individual.
2. Esto se consigue mediante el acceso a un conjunto de conocimientos; el aprendizaje de estos conocimientos constituye una fuente creadora de desarrollo, que permite al sujeto construir su propia identidad personal.
3. Dicha elaboración es posible gracias a que el aprendizaje no es una mera reproducción, sino que implica un proceso de construcción en el que las aportaciones de los alumnos juegan un papel decisivo.

Esta forma de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo lleva al constructivismo. César Coll, en una de sus obras, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, ha desarrollado estos planteamientos. Aportaciones al constructivismo pueden consultarse en Monereo y Pozo, 2002; Monereo 2010; Coll et al., 2010; Martín, solé et al., 2011; Lieven y Brandt, 2011; Álvarez-González y Fernández-Valentín, 2024.

El alumno, el contenido y el profesor son los elementos implicados en el proceso de construcción del conocimiento. En concreto: el conocimiento previo del alumno, la organización interna y la relevancia del contenido, y la intervención de ayuda del profesor. Se toma en consideración en todo este proceso el aprendizaje significativo propugnado por Ausubel (1976). La memorización es comprensiva porque los significados construidos se incorporan a los *esquemas de conocimiento*. Éstos se conciben como la representación que posee una persona en un momento dado de su historia sobre una parcela de la realidad.

Desde este enfoque se insiste en el *aprendizaje de estrategias* por oposición al aprendizaje de contenidos. El *aprender a aprender* y las *estrategias de aprendizaje* expresan las propuestas de intervención psicopedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los campos en los que se ha aplicado el constructivismo es el del desarrollo de la carrera, particularmente en el modelo ADVP (Activación para el Desarrollo Vocacional y Personal). El constructivismo sostiene que las relaciones entre el pensamiento, los sentimientos y la actuación son fundamentales. Por tanto, la planificación de vida, la orientación y el desarrollo de la carrera han de tener en cuenta estos principios.

4. El aprendizaje autónomo

Optimizar el rendimiento académico es un objetivo implícito en toda actividad relacionada con la educación. Potenciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo debería ser uno de los objetivos presentes en los programas educativos. Los alumnos no solamente deben aprender el contenido, sino que también deben *aprender a aprender* por sí mismos. Deben convertirse en aprendices autónomos para poder adquirir nuevos conocimientos a lo largo de toda su vida. Es decir, deben adquirir estrategias de aprendizaje autónomo.

Aebli (1991: 151-153) se plantea las cuestiones: ¿Para qué el aprendizaje autónomo? ¿En qué situaciones es necesario? Como respuesta argumenta que el aprendizaje autónomo tiene diversas finalidades:

1. Para aprender más.
2. Como preparación para el siguiente nivel escolar.
3. Como preparación para el trabajo.
4. Para poder responder a las obligaciones de la vida ciudadana y de la vida privada.
5. Para hacer más enriquecedor el tiempo libre.

Con objeto de determinar las formas básicas del aprendizaje autónomo, Aebli (1991: 153-154) señala que los alumnos deben adquirir la capacidad de:

- * Establecer contacto, por sí mismos, con cosas e ideas (leer y observar)
- * Comprender por sí mismos fenómenos y textos
- * Planificar acciones y solucionar problemas por sí mismos
- * Ejercitar actividades por sí mismos, poder manejar información mentalmente
- * Mantener por sí mismos la motivación para la actividad y para el aprendizaje.

Con objeto de contribuir al desarrollo del aprendizaje autónomo se han propuesto, desde diversas corrientes y tendencias, una variedad de técnicas y procedimientos. Entre las actividades de aprendizaje autónomo se encuentran la observación, experimentación, recogida de datos, realización de encuestas, discusión de temas con los compañeros, etc. Pero sobre todo la lectura es la actividad presente en la mayor parte del aprendizaje autónomo. De todas estas aportaciones podemos distinguir dos grandes enfoques o modelos de intervención.

4.1. Modelos de desarrollo del aprendizaje autónomo

Podemos distinguir dos modelos en las propuestas que se han dado para el desarrollo del aprendizaje autónomo: modelo prescriptivo y modelo constructivista.

- a) *Modelo prescriptivo.* Se centra en las técnicas y los métodos de estudio. Se expone lo que se debe hacer mediante cursillos de 15 a 30 horas. Se pretende producir un cambio de comportamiento. Se inspira en el conductismo. Entran en este grupo la mayoría de manuales sobre métodos y técnicas de estudio. También la mayoría de cursillos (de 15 a 30 horas) sobre esta temática. Lo que

se expone suele ser interesante, en general. Son contenidos que conviene conocer. El problema está en que no por conocerlo el alumno lo va a aplicar. La experiencia y la investigación demuestran que muchas veces el alumno sabe lo que debe hacer; pero no lo hace.

- b) *Modelo constructivista.* Se centra en la construcción de estrategias por parte del alumno. No se dice al alumno lo que debe hacer; se le informa del conocimiento existente sobre el tema de estudio y se le hace reflexionar sobre sus implicaciones para la práctica. Esto implica habilidades metacognitivas. Supone dar un paso más respecto del modelo prescriptivo. El desarrollo del aprendizaje autónomo desde esta perspectiva implica la integración curricular y tomar en consideración un marco de referencia más amplio.

El modelo constructivista para el desarrollo del aprendizaje autónomo puede recoger e incluir en sus propuestas la mayoría de los contenidos del modelo prescriptivo. Sin embargo, les da un tratamiento distinto. Sería comparable a la forma en que los postulados de Einstein amplían y superan la geometría de Euclides y las teorías de Newton, pero éstos siguen vigentes en muchos aspectos. El factor esencial consiste en orientar al alumno para que sea él mismo el que vaya desarrollando de forma consciente sus propias estrategias de aprendizaje.

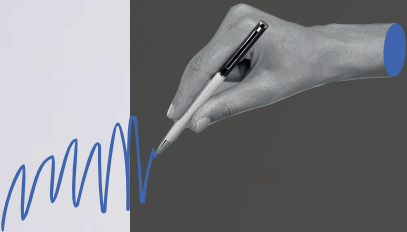
5. La motivación para el aprendizaje

La motivación es esencial para el éxito del aprendizaje. Aquí se aplica plenamente aquello de que «Usted puede conducir un caballo hasta el agua, pero no puede hacer que beba». La falta de motivación suele ser una de las causas principales de fracaso escolar.

La motivación puede ser extrínseca o intrínseca. Las técnicas para motivar extrínsecamente incluyen recompensas, retroalimentación verbal, pactos parciales y, en definitiva, cualquier estímulo basado en la teoría del refuerzo positivo.

Las técnicas dirigidas a facilitar una motivación intrínseca incluyen entrenamiento en autocontrol, fijación de metas, autorregistro del progreso, autoevaluación, autorrefuerzo, resaltar la percepción del estudiante de que el aprendizaje vale la pena, fomentar la capacidad de elección y la toma de decisiones sobre materias optativas e itinerarios curriculares, y en definitiva todo lo que pueda suponer *comprometer al estudiante* en su propio proceso formativo.

Es conveniente que los profesionales de la tutoría y la orientación dominen las principales teorías de la motivación. Entre ellas destacamos las de Maslow y las de McClelland.



El aprendizaje ha de ser un proceso permanente y centrado en el desarrollo de competencias de aprender a aprender. Esto va a suponer una mayor interacción entre la persona que aprende y el docente, facilitando los procedimientos adecuados que permitan al sujeto ser cada vez más autónomo en su aprendizaje.

Esta obra se propone desarrollar una serie de aspectos que se han de tener en cuenta en una adecuada intervención para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos y pretende dar respuesta a una serie de cuestiones: ¿qué supone la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el aprender a aprender?, ¿cuál es el papel de las emociones y la motivación en dichos procesos de aprendizaje?, ¿cuáles son las principales dificultades para aprender?, ¿cuál es la relevancia de la lectura como técnica de aprendizaje?, ¿qué aporta el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje servicio?, y ¿cuál es el papel de un modelo integrado de métodos de estudio en un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje?



ISBN: 978-84-9987-251-3



9 788499 872513



EN-0280/2005



GA-2005/0100

III CUADERNOS
DE PEDAGOGÍA