

ACTIVIDAD COGNOSCITIVA Y ASIMILACION CONSCIENTE: EL PROBLEMA DE LA MOTIVACION

Por: Carlos Arturo Ramírez Gómez/*

Resumen

La motivación estudiantil en los procesos de aprendizaje es crucial, en la medida en que determina en alto grado la asimilación consciente del conocimiento. La Enseñanza Problémica plantea teórica y metodológicamente alternativas que coadyuvan a lograr la motivación como punto de partida de la actividad cognoscitiva, mediante la vivencia de una situación problémica inmersa en alguna contradicción dialéctica, en razón a la disciplina de estudio; no obstante, aún tratándose de una propuesta ya experimentada lo suficiente como para convertirse en modelo –que supera las limitaciones del paradigma tradicional educativo–, presenta serias dificultades en dicho propósito –motivación–, algunas inherentes a sus características y otras externas a ella que obstaculizan ese primer movimiento hacia el conocimiento –obviamente precedido de la necesidad, aunque ésta no basta– e impiden la asimilación consciente. En este artículo se establecen una serie de consideraciones tendientes a cambiar estructuralmente las relaciones pedagógicas en el aula, en el contexto de las ciencias sociales en la educación superior pública, de tal manera que se desencadene y sostenga un proceso motivacional entre los estudiantes y el profesor, hacia la actividad cognoscitiva y la asimilación consciente del conocimiento, utilizando como referente las teorías motivacionales en las organizaciones.

La posibilidad de enseñar en disciplinas sociales es bastante discutible, en la medida en que, a diferencia de las ciencias exactas, es casi imposible esquematizar las relaciones entre los hombres. Los esfuerzos intelectuales por interpretar y transformar los procesos humanos, si bien pueden mostrar eventualmente aproximaciones a la verdad o a la concordancia entre la realidad objetiva y el reflejo de ésta en la conciencia de los analistas, nos ofrecen una amplia gama de enfoques y teorías aplicables a una misma situación de interrelación humana, las cuales se mueven entre el conductismo y la incertidumbre, hecho que nos convierte a los docentes en ilustradores de las diferentes opciones analíticas, sabedores de que en estas áreas del conocimiento la verdad es mucho más esquiva que en las demás y por supuesto, conscientes de que nosotros no la poseemos.

Para el caso de la educación superior, el asunto se complica, en razón a que el estudiante tiene un saber con el que hay que interactuar, el cual no podemos invalidar ni catalogar de deficiencia académica o cognoscitiva; digamos que es un saber distinto al nuestro, por lo que tenemos que entrar en un diálogo de saberes, horizontal, libre de jerarquías y de relaciones de saber-poder, ya que no hay un

conocimiento universalmente aceptado que oficialice nuestras convicciones, puesto que en las "ciencias" sociales/1 somos también aprendices, en construcción permanente del conocimiento, en constante cambio.

En otras palabras: **no tenemos nada para enseñarle al estudiante**. (Esto sin mencionar la vieja discusión de que nada se le puede enseñar a nadie sino ayudarle a que lo descubra por sí mismo).

Independiente de la discusión de si la anterior afirmación es o no válida, me atrevo a consignarla como petición de principio para desarrollar la tesis de que lograr la motivación del estudiante por la disciplina que cursa, tratándose de educación superior, es nuestro papel preponderante como docentes en disciplinas o áreas sociales del conocimiento/2 .

Como tampoco en las teorías motivacionales hay acuerdo y lo que existe son diferentes concepciones, se plantean aquí elementos de juicio que correlacionan la actividad como categoría filosófica, algunos principios de la psicología aplicada a la actividad cognoscitiva, las teorías motivacionales en el contexto empresarial y las características de la Enseñanza Problemática.

Agravantes del problema motivacional

La Enseñanza Problemática parece desencadenarse a raíz de una situación problemática inmersa en una contradicción dialéctica, desde la cual se desarrollan los diferentes métodos y se concretan sus categorías y fundamentos. No obstante, dicha situación problemática parece ser la misma para todos los estudiantes del aula, supongamos cincuenta/3 , o treinta como mínimo, lo cual es cuestionable, puesto que es una pretensión infundada creer que, ante una sola situación, en todos surge un "estado mental de cuestionamiento o problemicidad con lo cual se logra la motivación por el estudio y en consecuencia la actividad cognoscitiva", que es el punto de partida. Es decir, tendríamos que hablar de múltiples situaciones problemáticas en el aula de clase, en una asignatura específica, en el momento que se pretenda comenzar el proceso de enseñanza. Lo más común es, entonces, que sólo algunos se sientan realmente cuestionados y motivados de tal manera que se le pueda asignar el carácter de problemática a la situación planteada puesto que no todos reaccionan igual. En otras palabras: una situación no es problemática para todos.

En este caso, tendríamos que descubrir suficientes situaciones problemáticas para que todos y cada uno de los estudiantes continúen hacia la actividad cognoscitiva, con un impulso motivacional, lo cual acarrea evidentes dificultades para el desarrollo de la asignatura en el esquema de la enseñanza como tal. Aquí se plantea la posibilidad de que cada cual transite su propio proceso de aprendizaje, en razón al descubrimiento de su particular situación problemática, con lo cual estoy más identificado, aunque esto va en contravía de las pretensiones de la enseñanza, cualquiera que sea su índole.

De otra parte, aun para quienes se problemizaron con la situación planteada, el camino hacia la asimilación consciente es todavía muy espinoso y requiere del reforzamiento del motivo.

Sintetizamos este primer obstáculo para la motivación del estudiante así: **lo que es una situación problemática para algunos no lo es para todos los cursantes por lo que el proceso lo inician éstos sin motivación.**

El segundo evento a precisar es el problema de la necesidad, al parecer previo al motivo, según la integridad de la actividad, por Davydov. Muchos estudiantes ingresan a las carreras universitarias de ciencias sociales sin estar convencidos de ello o sin tener vocación alguna por la disciplina a la que se matriculan. En la actual promoción de Administración de empresas, por ejemplo, en la Universidad de Nariño, sólo el 15% de los estudiantes que entraron deseaban el programa; del resto, el 55% habían señalado Administración de Empresas como segunda opción y los restantes desconocían por completo el programa y la profesión, además porque no se informaron al respecto.

Dejando de lado, por ahora, la ineficacia de nuestro proceso de selección (lo hace la computadora con el único insumo del examen del ICFES), esto plantea serias dudas sobre la motivación hacia el conocimiento y cuestiona el sentido de la necesidad en el proceso cognoscitivo; de un lado, porque dicha necesidad puede causarse por presiones externas –la familia por ejemplo– muchas veces detestadas por el estudiante, lo cual inicia en éste una oposición sistemática, que dificulta el aprendizaje; y de otro, porque si ha sido una elección libre del estudiante, su escaso grado de convicción por la disciplina relega la necesidad a una circunstancia convencional académica, distinta de la necesidad de desarrollo y superación.

En el caso de que todos los estudiantes entren a la carrera con una verdadera convicción y que la necesidad sentida hacia la actividad cognoscitiva estuviese libre de coacciones externas, las exigencias académicas formales para aprobar los cursos se imponen, al parecer, sobre la necesidad de superación, convirtiéndose en una necesidad institucional –en cuanto al estudiante la interioriza–, obstáculo para la motivación. Y en el caso de quienes están por fuera de estas situaciones, que es lo óptimo, igualmente deben encontrar los motivos suficientes para desencadenar el proceso cognoscitivo.

Este segundo elemento lo sintetizamos así: **la necesidad del estudiante como primer movimiento hacia la actividad cognoscitiva puede estar determinada por coacciones externas y distantes al problema del estudiante frente a su desarrollo personal, lo cual obstaculiza la motivación.**

Para no alargar más esta exposición básteme mencionar otros factores desmotivantes para el estudiante: La cultura escolar del bachillerato, reproductora y memorística en contraposición a la práctica problemática; currículos disociados de las aspiraciones estudiantiles, el poder profesoral derivado de la jerarquización institucional, la ausencia de interacción de la Universidad con el medio, la verdad y el conocimiento

de la disciplina subordinados a la incertidumbre, sistema de evaluación como arma de represión, prácticas pedagógicas y didácticas enraizadas aún en el paradigma tradicional, por la mayoría de profesores, entre otros, nos sitúan ante un estudiante promedio carente o expectante de un impulso motivacional, movimiento vital en la cadena de la actividad cognoscitiva y quizás garante de la asimilación consciente del conocimiento.

Este impulso motivacional no es solamente para desencadenar el proceso sino que hay que sostenerlo y reforzarlo durante el ciclo, refuerzo al que contribuyen, creo, cuatro elementos entre otros, fundamentalmente: 1) la búsqueda y el alcance del conocimiento personal que irá moldeando su personalidad y su profesión, así como su propia visión y concepción del mundo; 2) las recompensas internas y externas que vayan encontrando durante el proceso; 3) la satisfacción individual que vaya obteniendo en torno a sus necesidades y expectativas y 4) la interrelación con el profesor.

Subyace aquí una concepción sobre la educación como potenciación del desarrollo humano y no como instrucción o capacitación en términos de la transmisión de conocimientos acabados o la transferencia de habilidades y destrezas ocupacionales.

En este marco, auxiliado por las teorías motivacionales en la Administración de Empresas, algunos principios de la sicopedagogía, y en el contexto de procesos problémicos de aprendizaje/4, sintetizo a continuación algunas consideraciones para lograr la motivación de los estudiantes hacia la actividad cognoscitiva que potencie la asimilación consciente en éstos, aplicado a la educación superior pública/5

El rol del docente en Procesos Problemáticos de Aprendizaje

Como se trata de un esbozo, me permito enunciar cada consideración, sobre la premisa de que el docente inmerso en Procesos Problemáticos de Aprendizaje debe ser un agente dinamizador de la motivación de los estudiantes y obviamente de la de él. Recalco que tales argumentos se enmarcan en la educación superior pública y en las llamadas ciencias sociales:

Cambiar el esquema saber- poder: El docente debe asumir su saber como fuente de interrelación con los estudiantes y no como instrumento de dominio e imposición. Esto coadyuvaría a consolidar en el estudiante su autoestima, su capacidad de expresión y el desarrollo de la personalidad, en la medida en que comprenda que el conocimiento es parte de su desarrollo humano y no una obligatoriedad institucionalizada.

Diálogo horizontal de saberes Derivado de lo anterior, el docente debe propiciar un diálogo respetuoso de saberes con el estudiante mediante la confrontación y el debate del conocimiento de cada cual, de tal manera que esto permita ir construyendo el dominio de la disciplina, y los estudiantes vayan validando su avance investigativo y valoren su potencial para acceder al conocimiento por su propio esfuerzo, sin depender de la aprobación del profesor. Esto impulsa el espíritu de logro en los

estudiantes, así como la satisfacción por la compensación del esfuerzo investigativo ante la validez de sus conclusiones.

Desjerarquizar las relaciones: En consonancia con lo anterior, las relaciones interpersonales en el aula y fuera de ella no deben estar reguladas por las jerarquías institucionales, en términos de una superioridad formalizada y convencional del profesor sobre el estudiante sino por la convicción y puesta en práctica de que todos son actores del proceso de aprendizaje, en igualdad de derechos, basados en el respeto mutuo. Esta práctica puede fortalecer la satisfacción de las necesidades de afiliación o pertenencia y de estima en los estudiantes.

Promover la participación: Dar posibilidad de que el estudiante pueda expresarse en público, ante sus compañeros, con la debida atención de éstos y del profesor en términos del debate, puede aumentar la seguridad en sí mismo, el desarrollo de la personalidad, fortalecer las necesidades de afiliación; perder el miedo a la validez o rechazo de su conocimiento, e ir comprendiendo durante el proceso que sus expectativas de éxito en la disciplina están en relación directa con su esfuerzo y no en la instrucción del profesor, lo cual reafirma su capacidad de logro.

Propiciar la búsqueda del conocimiento de sí mismo: En última instancia, y tratándose de "ciencias" sociales, el sujeto se convierte en su objeto de conocimiento, en tanto el estudio de la interacción social es un medio para, no solamente mejorar como persona su participación en la sociedad, sino obtener una visión de sí mismo y del mundo que lo rodea; en este caso, se trata de hablar de la relación sujeto-sujeto en el proceso cognoscitivo, mediatizada por la actividad, donde la concepción tradicional de objeto ("aquello sobre lo cual recae nuestro estudio") se desplaza hacia el hombre mismo. Es decir, el fin no es el dominio de una información concerniente a la disciplina de estudio sino cómo ésta puede potenciar mi desarrollo y de esta manera lograr mi independencia cognitiva. Es evidente que esto allana el camino hacia la autorrealización, hacia la libertad, entendida ésta como la posibilidad de pensar y obrar por nuestras propias convicciones y no por las de otros. Tal condición debe motivar al estudiante y por supuesto al profesor.

Desmitificar el conocimiento: Aunque estamos en plena era del conocimiento en la que éste es el factor de poder y competencia y donde se remunera muy bien, siempre y cuando redunde en mayor rendimiento y acumulación de capital y dominio de unos hombres por otros, es necesario cambiar el paradigma tradicional cuyo mandato es que el conocimiento es de muy difícil acceso, propio de unos cuantos elegidos –como el profesor– al cual el estudiante no puede acceder tan fácilmente y entonces hay que obstaculizarle el camino hacia él. Se trata de una democratización del conocimiento y de facilitar su alcance, lo cual refuerza las aspiraciones de logro y potencia la relación esfuerzo-desempeño, tan importantes en la motivación.

Respeto por el conocimiento del otro: Respetar no es ignorar al otro, esta es una de las formas más viles del desprecio; es tomar muy en serio al otro; si se trata de lo que piensa, significa ponerse en el lugar del otro, entrar en su lógica, sopesar sus tesis y argumentos, rescatar de ellas lo que así lo amerite, confrontar nuestras convicciones e

ir construyendo a través del diálogo los espacios que nos permiten interactuar.. Implica pues, escuchar al estudiante, desde su experiencia y la del docente construir conjuntamente ese fragmento del conocimiento específico que puede facilitar el entendimiento y la motivación. Esta práctica refuerza al comportamiento investigativo del estudiante, lo cual tiene una valencia especial o poder para motivar y aumentar la esperanza de éxito en el empeño del estudiante, en tanto ve reconocido su esfuerzo.

Eliminar la nota (calificación) como castigo-recompensa: La calificación, cualquiera que sea la escala que se escoja, es una imposición institucional en términos de servir como indicador formal que legitima o no un conocimiento. Nada más absurdo que esto. Estudiantes y docentes deben acordar la eliminación de este referente educativo, desde el comienzo del proceso. El trabajo desarrollado durante la asignatura -si de asignatura se trata- es el referente para la apropiación formal -dentro del juego institucional-.

Esto quiere decir que se trata de trabajar conjuntamente por el desarrollo personal y no por una nota. En el siguiente ítem se complementa esta apreciación.

El trabajo como referente evaluativo: Este fundamento socio- pedagógico de la enseñanza problémica debe ser el indicador para la evaluación. En él está inmerso la investigación, la sistematización de información, la lectura, la argumentación oral y escrita, la definición y solución de problemas, el trabajo en equipo, etc. En este sentido, no habría campo para diferenciar una evaluación de otra en términos de ponderaciones cuantitativas –la nota– sino en el logro conjunto del curso.

Esto implica que no es el conocimiento del profesor ni el de los libros el referente para asignar una calificación sino las características del trabajo, mencionadas. La consecuencia motivacional está en razón a la satisfacción del estudiante mediante los resultados intrínsecos y extrínsecos/6, entendidos los primeros como las satisfacción del individuo por las recompensas psicológicas que experimente, como el sentimiento de logro, la autoestima, etc.; y la segunda como la satisfacción por la recompensa que otorga un agente externo: sus compañeros, el profesor, etc. El siguiente punto va en dirección de éste.

Fortalecer la autoevaluación: La autocrítica hacia el trabajo y sus resultados debe ser base para la evaluación. Los estudiantes están en capacidad de evaluar su propio trabajo en razón o la confrontación de conjunto. Esto motiva la independencia cognoscitiva y fortalece la formación de la responsabilidad, amén de que les permite valorar el trabajo de otros o ser valorado por otros –sus compañeros– lo que impulsa el trabajo en equipo y por consiguiente la satisfacción por el reconocimiento de sí mismo y del otro.

Acordar las reglas del juego: Concertar desde el comienzo los criterios para el proceso así como los de la evaluación, en vez de imponerlas, dando, quizás, respuesta a las expectativas de los estudiantes, puede conllevar a un mayor esfuerzo de éstos por realizar las diferentes actividades cognoscitivas, lo que consolida su capacidad de

logro. Igualmente, una declaratoria inicial de los principios y valores sobre los cuales va a funcionar el curso, contribuirá al compromiso ético o de convivencia entre los estudiantes y el profesor.

Correlacionar el avance en el conocimiento con la vida del estudiante y su interacción con el medio: Que el estudiante sienta que su propia experiencia y sus vivencias son fuentes importantes de conocimiento, así como la interacción con, y el análisis de, la realidad que lo circunda, de su región, de su país, del mundo mismo. Es evidente que esto contribuye a un posicionamiento personal del individuo –estudiante y profesor– como ser pensante sobre este planeta, a la vez que lo motiva en la medida que se sienta actor del movimiento del universo.

Enfasis en el proceso no en los resultados. Olvidarse de los objetivos y metas en términos determinísticos e impositivos, enfatizando en la investigación, en el debate, en los diferentes métodos y metodologías concertadas, etc, puede eliminar la presión que sobre el profesor y los estudiantes ejercen los resultados predeterminados, en términos del conocimiento a asimilar, los cuales, en la mayoría de las veces, contaminan el proceso de aprendizaje y lo distorsionan hasta el punto de llevarlo al fracaso. Esto permite mayor concentración en la actividad cognoscitiva, en sus condiciones, etc., y reafirma la validez del avance obtenido sin el patrón referencial de los objetivos y metas en cuanto a cantidad de conocimiento asimilado, desplazándose hacia la calidad del mismo, lo que eleva la motivación en tanto se refuerza la relación: esperanza de éxito-valencia-expectativas de esfuerzo-desempeño, atendiendo a las teorías basadas en los procesos motivacionales, en el contexto de las expectativas de los participantes (profesor y estudiantes).

Profesor activo no pasivo: El docente debe ser actor en el proceso, no orientador ni direccionador, y mucho menos un personaje pasivo, que se limite a dirigir o a orientar pero sin participar del proceso, en tanto él está inmerso en éste y también está construyendo su conocimiento y su visión sobre el mundo y la disciplina en la que se desempeña. En este sentido, el profesor debe trazarse sus propias tareas e interactuar en ellas con los estudiantes, tareas en las cuales se perciba y lo vean como aprendiz también, en un plano igualitario de trabajo; igualmente, participar en muchas de las actividades cognoscitivas, supuestamente sólo para estudiantes. El efecto aquí, es que el grupo sienta que el docente también trabaja y exista una relación más equitativa. La motivación, en uno y otros, se dinamiza en la medida en que de verdad trabajen como equipo, sin que nadie tenga prerrogativas.

Es probable que no falte quién –y pueden ser muchos– tache estas apreciaciones de conductistas, deterministas, positivistas, etc., y de un plumazo pretenda desvirtuarlas. Al respecto tengo dos objeciones fundamentales: 1) el conductismo y sus "ismos" relacionados pretenden desencadenar comportamientos predeterminados hacia fines prefijados; es claro que en estas consideraciones no existen tales fines, ni menos un comportamiento preestablecido y por lo tanto no se trata de inducir comportamientos sino de cambiar esquemas de trabajo que puedan motivar a estudiantes y profesores hacia la búsqueda personal del conocimiento, libre de comportamientos estereotipados o de verdades impuestas. En cualquier caso, estaremos al acecho de

esa alimaña. En este sentido muchas de las alternativas pedagógicas actuales corren un grave riesgo al querer encauzar al estudiante hacia verdades establecidas y legitimadas por la ciencia, permitiéndoles libertad en los medios, lo cual es un sutil pero elevado grado de conductismo; y 2) la petición de principio expuesta en la introducción invalida cualquier intento de conductismo.

Quedan en el tintero muchas consideraciones para transformar estructuralmente las relaciones pedagógicas entre profesor y estudiante, y para comprender el papel preponderante de la motivación en los procesos de aprendizaje, condiciones necesarias para que en verdad pueda darse una asimilación consciente del conocimiento y no una falsificación de ella cuando el proceso está direccionado externamente y existen imposiciones institucionales que obligan al estudiante y al profesor a falsear dicha asimilación mediante la comprensión, la expresión, la convicción y la aplicación del conocimiento asimilado, ajustado a los esquemas institucionales, donde muchos profesores y estudiantes son verdaderos maestros del artificio. Por ahora dejemos hasta aquí, porque considero que la propuesta es clara.

Es evidente que las instituciones hay que repensarlas; que hay que hacer una reingeniería en todos los sentidos, espacios y estamentos de la educación superior y del aprendizaje en "ciencias" sociales, pero no es menos cierto que este cambio no puede darse desde el papel sino desde la práctica transformadora de las relaciones de dominio en el aula y fuera de ella.

Por lo demás, el modelo de Enseñanza Problémica contribuye en algunos de los aspectos mencionados pero también coarta otros; no es el espacio aquí para discutirlo; básteme decir que lo problémico es un avance extraordinario hacia este cambio estructural, pero no desde la enseñanza, y por eso reitero la denominación de Procesos Problémicos de Aprendizaje/7

NOTAS

/* Administrador de empresas, especialista en mercadeo; cursante de la maestría en Enseñanza Problémica; profesor de tiempo completo del programa de Administración de Empresas de la Universidad de Nariño. E-mail: villadiego@udenar.edu.co

1. Las comillas evidencian la duda del autor sobre la categoría de ciencia en las áreas sociales, lo cual considero una convención para legitimar profesiones en virtud a la posesión de un conocimiento.
2. No siempre las premisas falsas conducen a razonamientos carentes de validez; en caso de que mi premisa lo sea, el problema de la motivación es independiente de esta discusión.
3. Es el caso del número de estudiantes que ingresan al primer semestre de Administración de Empresas en la Universidad de Nariño.

4. Insisto en hablar de Procesos Problemáticos de Aprendizaje y no de enseñanza problemática en tanto en disciplinas sociales no hay un conocimiento acabado para enseñar y en tanto el profesor, como accidente institucional, también aprende.

5. La experiencia me ha demostrado que los estudiantes de universidades privadas jornada diurna, tienen una mayor tendencia a aceptar el paradigma tradicional de la educación, mientras que los de universidades públicas responden mejor ante unas relaciones educativas más democráticas. El poder, la autoridad, la mitificación del conocimiento, la ofrenda del premio y el castigo, etc., son valorados por aquellos, y en la pública son fuente de conflicto. Esto es apenas una opinión, ni siquiera una hipótesis; no obstante, circunscribo estas consideraciones a la universidad pública.

6. Me refiero a las teorías motivacionales basadas en el proceso del pensamiento que genera comportamientos organizacionales, particularmente las de David Nadler y Edward Lawler, fundamentadas en la teoría de las expectativas.

7. Se argumenta que la enseñanza contiene al aprendizaje, o que son dos componentes imposibles de desligar; esta es una discusión interesante, que por ahora no abordaremos aquí. Mientras tanto, digamos que son dos términos excluyentes entre sí.

BIBLIOGRAFIA

BRAVO, Salinas Néstor. Pedagogía Problemática, Acerca de los nuevos paradigmas en educación. Convenio Andrés Bello, Santafé de Bogotá, D. C. 1997

COGOLLO, N. M. La Asimilación consciente, un principio didáctico, mimeo, UNINCCA.

FLOREZ, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. McGraw Hill. Santafé de Bogotá. 1998.

GOMEZ, Buendía Hernando (director). EDUCACION, La agenda del siglo XXI. PNUD- T.M. Editores. 1999.

GRAIG, Mchnene- Clarisio. Psicología Educativa Contemporánea. Ed. LIMUSA, México 1979.

LEONTIEV. Actividad, Conciencia y Personalidad, ciencias del hombre. Buenos Aires. 1978.

MAJMUTOV, M. I. La enseñanza Problemática. Edit. Pedagógica. 1ª. Ed. Pueblo y educación. La Habana. 1983

RINCON, Dora Inés (compiladora). Generalización en la Enseñanza. Material de la asignatura en la Maestría en Enseñanza Problemática.. UNINCCA. 1999.

ROBINS, Stephen. Comportamiento Organizacional. Prentice Hall. México. 1997

STONER, James / FREEMAN, Eduard. Administración. Prentice Hall. México. 1997

ZULETA, Estanislao. Educación y Democracia, un campo de combate. Corporación Tercer Milenio / Fundación Estanislao Zuleta. Santafé de Bogotá. 1995.