



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

unidad
SEAD
042



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

102471

La Motivación y su Enfoque Pedagógico en la Escuela Primaria.

ESTHER VAZQUEZ MORENO

INVESTIGACION DOCUMENTAL PRESENTADA PARA
OPTAR POR EL TITULO DE LICENCIADO DE
EDUCACION PRIMARIA.

CD. DEL CARMEN, CAMPECHE, MEXICO, 1988.

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Ciudad del Carmen, Cam., a 14 de abril de 1988

C. Profr. (a) ESTHER VAZQUEZ MORENO.

Presente

(nombre del egresado)

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes --
 Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titula-
 ción alternativa INVESTIGACION DOCUMENTAL.
 titulado "LA MOTIVACION Y SU ENFOQUE PEDAGOGICO EN LA ESCUELA PRIMARIA"
 presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a -
 que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el
 H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez
 ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión



Alberto Sosa Celis

B. R. P.
 PEDAGOGICA NACIONAL

PROFR. WILLIAMS ALBERTO SOSA CELIS.
 DEL CARMEN

Al amor de mis padres:

Don Guillermo Vázquez Pérez (in memoriam)
y Doña Ma. Jesús Moreno de Vázquez y al -
cariño de mis hermanos.

Por la satisfacción de haber
concluido con este trabajo -
un ciclo más de mi vida, - -
quiero dedicarlo a mis hijos
Claudio Guillermo, Eduardo -
Alonso, Francisco Javier y -
María Esther.

A mi esposo:

Ing. Encarnación Rosado Zavala
con todo mi amor por su estímulo y comprensión al brindarme
la oportunidad de culminar mi
inquiétud, para él mi reconoci
miento a su calidad humana.

INDICE

Páginas.

1. INTRODUCCION.....	6
2. MOTIVACION.....	9
2.1. Marco referencial.....	9
2.2. Motivación.....	10
2.3. Motivación pedagógica.....	14
2.4. La función del profesor en la motivación.....	15
2.5. Momentos de la motivación.....	16
3. TEORIAS DE LA MOTIVACION.....	20
3.1. La motivación como reducción de impulso.....	20
3.2. La motivación como incentivo.....	21
3.3. La explicación cognitiva.....	23
3.4. Hipótesis humanistas.....	24
3.5. El enfoque de la teoría general de sistemas.....	24
4. PRINCIPIOS BASICOS DE LA MOTIVACION.....	30
4.1. Hágase conocer al estudiante sus progresos.....	31
4.2. La recompensa.....	34
4.3. El castigo.....	38
4.4. La competencia.....	43
4.5. La curiosidad.....	43
4.6. La aplicación estratégica del refuerzo.....	45
5. LA MOTIVACION Y SU CLASIFICACION.....	48
5.1. La motivación intrínseca.....	48
5.2. La motivación extrínseca.....	48
5.3. La motivación positiva.....	49
5.4. La motivación negativa.....	49
6. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS CONCEPTUALES.....	51
6.1. Motivos.....	51
6.2. Estímulo.....	55
6.3. Incentivos.....	55
6.4. Deseos.....	64
6.5. Necesidades.....	65
6.6. Emociones.....	67

Después de leer este libro

6.7. Instinto.....	69
6.8. ¿A qué llamamos interés?.....	73
6.9. Impulso.....	75
7. RECURSOS PARA LOGRAR LA MOTIVACION.....	79
7.1. La noción situacional.....	79
7.2. El drama pedagógico.....	79
7.3. EL estímulo de las personas que nos rodean.....	79
7.4. Apoyos materiales.....	79
8. CONCLUSIONES Y OPINIONES.....	81
BIBLIOGRAFIA.....	84
GLOSARIO.....	86

INTRODUCCION

Mi interés por la motivación de la conducta en los educandos siempre ha preocupádome mayúsculamente.

La educación es uno de los principales campos en que se -- aplica la motivación al ser humano.

Siendo la motivación un tema esencial en la educación, esta modesta investigación va dirigida a maestros y educadores en general para que sirva como un aporte o recurso y podamos en---frentarnos con éxito a los problemas profesionales. De esta manera aseguraremos que la educación sea más eficaz y duradera en la vida de los seres humanos.

Las escuelas en general no han capitalizado este esfuerzo--por superarse como fuerza motivadora. Si los planes y programas de estudio de nuestros escolares se elaborasen de tal forma que los propios estudiantes se sintieran motivados para autosuperar se con la ejecución de las actividades escolares, las escuelas--ya hubieran superado los grandes problemas de ausentismo y de--serción.

No debemos olvidar que la verdadera enseñanza consiste pri--mordialmente en proveer las oportunidades nuevas y no solo de - otorgar a los estudiantes estímulos extrínsecos, la fuerza, la--amenaza o los castigos.

Cualquier maestro sabe que la motivación es difícil de de--sarrollar en muchas situaciones de docencia.

Puesto que cada estudiante qprende cosas diferentes, los - maestros no deben nunca administrar un examen común para deter--minar las puntuaciones; antes bien, deben cuestionar sus espec--tativas al respecto de la motivación. Preguntarse: ¿están entu--siasmados mis alumnos?, ¿están participando los alumnos brillan--tes, los lentos y promedios?, ¿aprenden fácilmente los procesos necesarios para participar en las actividades?, ¿es la interac--ción conducente para ayudar a los estudiantes a comunicarse más profundamente unos a otros?

Estas preguntas interesantes, desde mi punto de vista per-

sonal, constituyen un reto para el desempeño profesional de ---
cualquier maestro. Encontrando éstos en el presente trabajo, ma
terial para resolver las preocupaciones de padres de familia --
por la superación personal de los pequeños.

Creo, sinceramente, estar coadyuvando a mi autosuperación-
y a la de mis compañeros maestros.

CAPITULO - 2
MOTIVACION

2. MOTIVACION

2.1 MARCO REFERENCIAL.

La psicología dinámica trata de la psicología de los motivos y de las reacciones afectivas ya que los psicólogos piensan que los motivos y reacciones estimulan, regulan y sostienen la conducta humana. Estos términos se derivan de la raíz latina movere o incitar a la acción.

Estos procesos motivacionales y emocionales se tratan -- por separados en la investigación psicológica y en la literatura científica por razones prácticas y teóricas.

La motivación es sólo un momento del proceso psicológico. Los fenómenos motivacionales se relacionan con otros aspectos de la vida mental; ejemplo: los motivos influyen en lo que percibimos. Si comparamos a un individuo analfabeto con otro que tiene mucha cultura, observamos que el analfabeta se interesa más por aprender a leer.

Algunos autores como Munn, 1961, Morgan 1961, Hilgard -- 1962, etc; consideran la actitud humana mediante los motivos y aseguran que los motivos son los elementos que suscitan, sostienen y dirigen la actividad. No obstante, este planteamiento del dinamismo de la conducta del hombre contradice que es un ser inerte, pasivo al cual debe activar una fuerza impulsora (Young. 1962). Estos autores definen por motivo todo aquello que arranca al hombre de su estado de pasividad. Los motivos son más bien abstracciones que hechos. Esto es, cuando hablamos de motivos, vemos más allá de los hechos, y los interpretamos en términos que los consideramos convenientes. Nadie ha observado al hombre en sí mismo, ni el impulso sexual, ni la ambición. Observamos sólo la conducta. Advertimos la inquietud, la búsqueda del logro de la meta y el equilibrio una vez que se ha obtenido el fin. Si observamos una persona sedienta vemos que manifiesta sensibilidad intensa hacia el agua. El mismo fenómeno ocurre respecto de otros motivos. Estamos seguros del --

término motivo, porque observamos una convención especial - entre el sediento y cierto tipo de conducta. Advertimos la selección y la dirección de la conducta y las señales de sa ci dad. Sin embargo, otros motivos como la ambición presentan problemas. No podemos observar las condiciones precisas en las cuales aparece. Es imposible fijar el tipo de conduc ta que engendra la ambición, porque se puede satisfacer de muchas maneras. No hay dos hombres ambiciosos que se compor ten de la misma manera. No se puede relacionar la ambición con procesos fisiológicos. Cuando pasamos de los motivos fi si ol ó gi co s a los psicológicos y sociales, entramos en el do mi ni o de la psicología, entendida como el estudio de hom--- bres que luchan y mueren, crean y destruyen, forman el mundo y producen la historia humana.

Por tanto, el problema del dinamismo de la conducta no - puede plantearse en términos vastos que el psicólogo deba - dar cuenta de toda la actividad del hombre. Porque éste, co mo ser vivo, está dotado de actividad interna constante aún en estados en que apenas da señales de vida como el sueño y la anestesia. La psicología dinámica sólo debe dar razón de una determinada actividad.

Distintas explicaciones se han propuesto del dinamismo - de la conducta, por ejemplo: los instintos, los estímulos, - las necesidades, las emociones, los intereses, etc.

2.2 MOTIVACION

La motivación es inseparable en el proceso educativo, -- por medio de ella se logra que el educando concentre toda - su entereza psíquica en un tema determinado. De esta manera, el aprovechamiento resultará más fácil y agradable.

De manera más amplia, la motivación educativa es igual - al hecho de proporcionar motivos, es decir, estimular la vo lun ta d de ap re nde r.

En cualquier actividad que el maestro implemente, debe -

tener presente la capacidad y maduración de sus alumnos, -- sus intereses y preparar sus actividades, de acuerdo a los conceptos anteriores.

En la motivación para el aprendizaje participan tres elementos: el alumno, el maestro y los medios para guiar y dirigir el aprendizaje.

La dinámica de la motivación se lleva a cabo de la siguiente forma.

La motivación establece la relación entre lo que el maestro desea que el alumno realice y los intereses de éste. Se dice que un alumno está motivado, cuando nos damos cuenta -- que siente la necesidad de aprender lo que está siendo tratado; esta necesidad lo lleva a conducirse, a luchar y a -- proseguir el trabajo, hasta que se siente complacido.

La motivación es aquella situación interna, resultado de la mezcla de los impulsos, los propósitos, las necesidades y los intereses que mueven al individuo a actuar. Toda conducta depende de los estímulos externos en las condiciones biopsíquicas del individuo, sin perder de vista que un estímulo puede provocar comportamientos diversos en la misma -- persona, dependiendo tal diversidad de las situaciones internas y externas que le rodean.

En cualquier posición motivadora pueden reunirse dos factores.

- Factor de Impulso, o motivo inicial, cuyas raíces más -- profundas son de naturaleza biológica.
- Factor de Dirección o de integración, en las condiciones ambientales, que es de índole socio cultural.

La motivación en el proceso del aprendizaje tiene los siguientes pasos:

1. Se crea una situación de necesidad (motivo), estableciéndose simultáneamente una tensión.
2. Se fija un objetivo capaz de satisfacer esa necesidad.
3. Se inicia el esfuerzo o la acción para solucionar la di-

ficultad, de una manera sistemática y ordenada y sistemática.

4. Dada la solución, o satisfecha la necesidad, disminuye la tensión; el individuo retiene (aprende) un nuevo comportamiento de actuar.



La necesidad genera el interés que puede satisfacerla; de aquí se desprende la atención selectiva hacia los satisfactores, los cuales deben conseguirse por medio de la acción; estos elementos no acontecen precisamente en el orden anterior, ya que se encuentra actuando entre sí.

Se puede considerar que todo aprendizaje está relacionado con una serie de circunstancias que facilitan o dificultan, en cierto momento el proceso de estudio; la comprensión de determinados temas, la aplicación a la vida práctica de determinados conocimientos, al análisis y la síntesis vital, lo vivencial de lo aprendido, y otros factores que intervienen en dicho proceso tales como el biológico, la maduración, el crecimiento que intervienen en la realización de una respuesta y que algunas veces le llamamos mecanismos de respuestas.

Esto, si se aplica con respecto a la materia que se está investigando, se puede decir que el aprendizaje sucede frecuentemente y con mejores resultados si el organismo está más maduro, ya que el educando no puede aprender algo si no está preparado para ello y dicha preparación, siempre encierra dos cosas esenciales: cierto nivel de conocimiento y la edad mental.

Toda actividad de la vida del hombre se genera por un

motivo, obedece a intereses y deseos personales o propiciados por las circunstancias en que vive el hombre. -- Ejemplo: César dedica bastante tiempo al estudio por un motivo: desea ser un buen profesionista.

Se podría decir que lo que mueve a actuar al hombre -- son básicamente dos factores: los impulsos y las necesidades; detrás del deseo de ser un buen profesionista puede haber una necesidad de relacionarse y gustar a los demás. Son las necesidades las que tienen el papel de centro sobre el que giran los motivos de la conducta del -- hombre.

La conducta de una persona puede interpretarse en esta forma.

- Necesidad - Interés - Atención - Acción - Satisfacción.

Toda conducta manifestada por una persona tiene su base en un proceso interno que provocó en ella la decisión de actuar de tal o cual manera.

Una conducta inicial, es sólo la primera tentativa de respuesta a la necesidad; puede que tenga algún cambio -- si los resultados obtenidos no son del todo satisfactorios; pero ya que está bien determinada la conducta a seguir para responder a la necesidad, surge el problema de la constancia para poder sostener la conducta elegida. -- La Motivación es la fuerza interna que despierta, orienta y sostiene una conducta.

DISTINCION ENTRE MOTIVO E INCENTIVO.

La motivación es una fuerza interna, por tanto los motivos -- para actuar son productos de razones que existen en el interior del individuo.

El incentivo, en cambio es un estímulo que proviene del exterior de la persona, su labor es la de reforzar o avivar los -- motivos que ya existen en ella. Un premio ofrecido por una buena calificación es un buen incentivo; pero de ninguna manera --

debe constituirse en el motivo para actuar; debe haber, para el estudio, motivos más trascendentes en el interior de la persona. Ante la carencia de motivos, algunas veces los incentivos contribuyen a que exista un motivo, ejemplo: es posible que una persona haya leído dos o tres libros respondiendo sólo a incentivos, como la obligación de entregar un trabajo escolar para evitar la reprobación; pero esas lecturas pueden haberle hecho descubrir que ignora muchos asuntos, o que la lectura es agradable y entonces hará de ella una parte importante de sus actividades, aunque ya no tenga la presión del incentivo.

El aprendizaje que responde a motivos es permanente, el que responde a incentivos es pasajero.

2.3 LA MOTIVACION PEDAGOGICA.

El proceso del aprendizaje tiene tres momentos: la motivación, la actividad y el esfuerzo. Al hablar de motivación pedagógica nos referimos al momento en que el profesor aprovecha los intereses y las necesidades de los alumnos como motivos de aprendizaje. Aprovechar los intereses y las necesidades para convertirlos en motivos, constituye todo un arte que el profesor debe cultivar. En primer término, debe conocer cuáles son los intereses y necesidades tanto comunes como específicos de los alumnos. Al mismo tiempo hacer un estudio sobre las conductas que ya existen motivadas por esos intereses.

Planear la labor docente, encaminándola a que los intereses existentes se constituyan en motivos de aprendizaje. -- Ejemplo: Pepito tiene necesidad de actividad constante dado su temperamento; esa necesidad es el motivo por el cual él se ha convertido, con su inquietud, en un elemento de indisciplina en el grupo (entendiendo por indisciplina, no el ruido sino la actividad desordenada). Su necesidad de actividad está constituida en motivo; pero no en un motivo de --

aprendizaje. Sus maestros necesitan plantearle el aprendizaje a través de situaciones que requieran de una ordenada y suficiente actividad; de esta manera, podrá responder a su natural inquietud mediante una actividad de aprendizaje.

Otro aspecto de la motivación pedagógica consiste en colocar al alumno en situaciones que lo lleven al descubrimiento de otros intereses que no tenía y que pueden ser fuertes motores de aprendizaje, es decir crearle necesidades sentidas. La creación de necesidades sentidas ha comprobado ampliamente su eficacia en la publicidad, a tal punto que la clave para vender un artículo es convencer al público que es necesario.

Al utilizar este procedimiento en educación no se debe tratar de manipular a la persona, sino de aprovechar de manera propia las respuestas que ésta es capaz de dar ante una necesidad, sea real o sentida.

El alumno motivado con base en sus propios intereses y necesidades, estará en las mejores circunstancias para aprender.

2.4 LA FUNCION DEL PROFESOR EN LA MOTIVACION

El profesor es uno de los tres elementos más importantes en el proceso de la motivación de los alumnos.

Sólo estando él mismo, consciente de que vale la pena su labor como maestro; podrá convencer a sus alumnos de que es importante aprender.

La personalidad misma del maestro, manifestada a través de la convivencia con sus alumnos, puede llegar a ser un factor decisivo a la respuesta que éstos den a las situaciones que les plantea.

Las actitudes negativas de un maestro, tienen un impacto mayor que las actitudes positivas, de ahí la necesidad de que el maestro se conscientice de la repercusión de sus actos en la formación de los alumnos. Con qué agrado recorda-

mos a aquellos maestros que en nuestra niñez, o cualquier otra etapa de la vida, constituyan con presencia una invitación al estudio, a la responsabilidad a la superación.

La motivación debe ser preocupación constante del profesor, es decir, un proceso permanente que en cada una de las etapas del aprendizaje desempeña un papel específico.

2.5 MOMENTOS DE LA MOTIVACION

La motivación debe ser un proceso permanente.

Podríamos hablar de tres momentos:

*Motivación inicial.

**Motivación durante el proceso del aprendizaje.

***Motivación final.

2.5.1 MOTIVACION INICIAL

Es aquella que produce en el individuo una primera --- chispa, (echa a andar) el proceso interno mediante el --- cual se despertará el interés por abordar un aprendizaje; pone en buena disposición al individuo con respecto al -- asunto o materia de aprendizaje. Esta es una fase de moti- vación muy importante; ya que el primer motivo debe dar - suficiente fuerza al proceso del aprendizaje.

Para la motivación inicial convendría que el maestro:

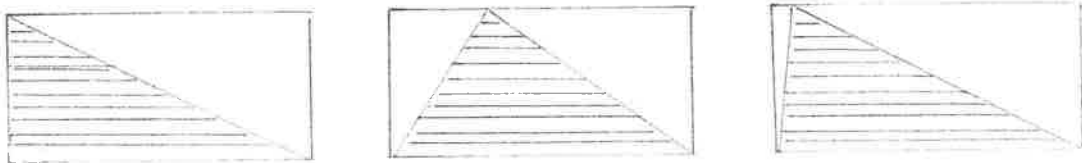
1. Buscará la forma de presentar el tema de aprendizaje - como algo que constituye una necesidad; en otras pala- bras, que lo convierta en una "necesidad sentida".
2. Diera a conocer en forma muy clara los objetivos del - aprendizaje a conseguir.
3. Responsabilizará a sus alumnos de hacer suyos los obje- tivos de aprendizaje.
4. Les hiciera colaborar en la búsqueda de caminos para - alcanzar esos objetivos.

Procesos similares a éstos han sido factores de éxito-

en muchos campos. Ejemplo: calcular área de triángulos.

a) Vamos a poner el piso a una superficie que tiene la forma de triángulo y queremos saber cuántos mosaicos vamos a necesitar.

b) Se presentan diferentes clases de triángulos como mitad de un rectángulo.



c) Observe que el área de un triángulo se obtiene multiplicando base por altura y dividiendo este producto entre 2. Esto se puede expresar con la fórmula:

$$A = \frac{b \times h}{2}$$

d) Calcule el área de otros triángulos.

2.5.2 MOTIVACION DURANTE EL PROCESO DEL APRENDIZAJE

Es aquella que sostendrá a la persona en su esfuerzo - por mantener o afinar la forma de conducta que es necesaria para alcanzar ese aprendizaje. Está formada por toda una serie de detalles o actitudes con los que el profesor puede contribuir a ella, tales como: 1) Valorar todo esfuerzo que aproxime al logro de los objetivos, haciendo comentarios de aprobación, o de necesidad de intentar de nuevo, según lo que va obteniendo el alumno. 2) Dar suficientes orientaciones para que el alumno "no se pierda" - en el trabajo, sino que sepa exactamente qué es lo que en cada momento se está pretendiendo hacer, y 3) Analizar el trabajo de cada alumno y hacerle sentir que sabe exactamente quién es, qué esfuerzos ha realizado, etc; con el fin de que el alumno se sienta persona y no masa.

Estas actividades, y otras que sin duda el verdadero maestro es capaz de intuir, contribuirán a que el alumno no se desanime y fracase, aún cuando la primera motivación hubiera sido bastante buena.

En síntesis, podríamos afirmar que, el papel de la motivación durante todo el proceso del aprendizaje, es el de no dejar que la motivación inicial se reduzca a una verdadera "llamarada de petate".

2.5.3 MOTIVACION FINAL

Es aquella que tiene como fin dejar al alumno bien dispuesto para el intento de nuevos aprendizajes; bien sea que haya logrado lo propuesto y deba continuar, o que no lo haya logrado y tenga que realizar un nuevo intento.

El profesor podría en esta fase de la motivación: 1) - Manifestar sincera complacencia por los resultados obtenidos, 2) Analizar con los alumnos que no lograron los objetivos, las posibles causas del fallo, así como nuevos caminos para intentar los mismos objetivos, 3) Conectar los conocimientos nuevos con los antiguos dentro de la experiencia del alumno, inquietándolo, además, sobre el paso que deberá darse para continuar, y 5) Entusiasmar a los alumnos para que en el nuevo aprendizaje a intentar se superen a sí mismos, lo alcancen en menor tiempo con mayor profundidad, etc.

Es amplio el panorama de cómo el maestro puede desempeñar su papel en el proceso de motivación, y un serio motivo de reflexión para quien se cuestiona sobre el rendimiento en el aprendizaje.

CAPITULO 3
TEORIAS DE LA MOTIVACION

3. TEORIAS DE LA MOTIVACION

Las teorías que han tratado de explicar la motivación se han referido generalmente a constructos o invariables intermedias. En base a esto se ha estudiado la motivación desde su doble vertiente: como impulsora y como reguladora de la actividad. A nivel hipotético se distingue en la conducta humana: Un componente energético, referido a sus características de intensidad y persistencia, y otro adicional, referido a sus aspectos estructurales y organizativos.

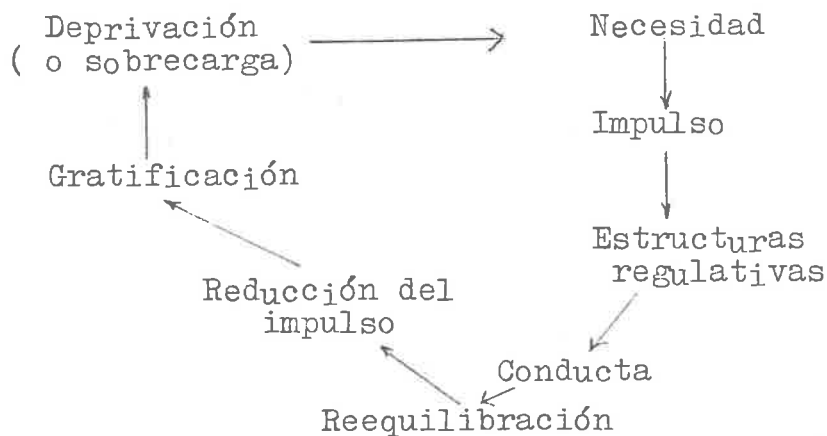
Las clasificaciones tradicionales, como la de Madsen (1959), han relacionado el componente energético con "lo biológico" y el direccional con lo "psicológico", distinguiendo así motivos primarios (hambre, sed, sexo, etc;) y motivos secundarios (contacto social, realización, prestigio, etc.). Sin embargo, esta división resulta en extremo artificial, ya que cualquier conducta necesita para su explicación de ambos componentes. La satisfacción de las necesidades llamadas primarias obedece a patrones culturales muy elaborados y se lleva a cabo con base a mecanismos selectivos con marcadas diferencias interindividuales; por tanto, los "motivos primarios" poseen un componente psicógeno y propositivo. Por otro lado, las necesidades de realización personal, posesión o prestigio poseen asimismo un componente orgánico en la medida en que conlleven en definitiva bienestar.

Pueden distinguirse cinco grandes corrientes de teorías como aproximación al estudio de la motivación, en función del factor enfatizado como principal determinante de la conducta.

3.1 LA MOTIVACION COMO REDUCCION DE IMPULSO.

Los autores que representan a esta caracterización de la motivación, consideran el factor biológico como determinante de la acción. En este sentido el motor de la conducta sería la tendencia a mantener el equilibrio interior (homoes-

tasis). Fue W.B. Cannon (1915) quien formuló la hipótesis, de la homeostasis, que influyó decisivamente en la teoría de C.L. Hull (1943) de la reducción del impulso. La necesidad es concebida como una perturbación del equilibrio biológico por privación o sobrecarga estimular. El desequilibrio se manifiesta en el impulso, que no es sino constructo que representa la energía tendiente a la reequilibración. La reducción del impulso se produce en base al reforzador y la relación funcional entre estas variables puede representarse de la manera siguiente:



La energía representada por el impulso ha de concretarse en una conducta determinada y es en este momento cuando entran en juego las variables reguladoras o direccionales que para Hull serían los hábitos.

3.2 MOTIVACION COMO INCENTIVO

Para las teorías del "incentivo", el valor dinámico del "objeto" que motiva por la acción no está sólo en función de sus características como restaurador del equilibrio homeostático, sino también de sus características algedónicas (capacidad para producir placer o dolor), que le hacen atractivo o rechazable para el sujeto. Consideran, pues, estos autores, la variable afectiva relevante desde el punto-

de vista motivacional.

Nowrer (1947), es uno de los autores que aportó evidencia experimental contraria a la teoría de reducción del impulso. Basándose en el paradigma del aprendizaje del miedo, demostró cómo éste se produce no tanto por la cesación del dolor, sino por su aparición. En este sentido, no sólo resulta motivante el escape de una situación dolorosa, sino su evitación. Esto demuestra la existencia de una motivación para evitar el aumento del impulso. Nowrer propugna como verdaderamente relevante para el aprendizaje el valor positivo o negativo del estímulo y no exclusivamente la situación interna del organismo (teoría bifactorial). H. F. Harlow y D. E. Berlyne (1950), y Butter (1953), demostraron el valor motivacional primario de la curiosidad, que contiene en sí misma su propia gratificación. Para estos autores, -- los estímulos externos (incentivos) pueden poseer tanto valor motivacional como las estimulaciones interoceptivas, -- Young (1961) aportó evidencia empírica en este mismo sentido, demostrando que ni siquiera los impulsos llamados homeostáticos podían ser completamente explicados en base a hipótesis homeostáticas. Dicho autor propuso el factor hedónico como determinante de la motivación al presentar pruebas relativas a la existencia de preferencias alimenticias no basadas en la homeostasis (p.ej; una carencia vitamínica no predispone a consumir alimentos ricos en vitaminas; un diabético puede sentirse especialmente inclinado a consumir alimentos con abundancia de glucosa, etc.). Por otro lado -- las experiencias de Olds (1956) con ratas en la que éstas aprendían a ejecutar una respuesta que producía la excitación de centros hipotalámicos del placer, contribuyeron a disociar la función autorreguladora de los estímulos de su repercusión afectiva (su valor de agrado o desagrado por el sujeto). Algunos autores como D. McMlelland (1953) llegaron a plantear la hipótesis hedónica como base única de su teo-

ría motivacional, identificando emoción y motivación. Para este autor los dos motivos fundamentales serían el motivo de logro y el motivo de evitación del fracaso, ambos tendientes a conseguir placer y a evitar dolor fundamentalmente en el plano de las aspiraciones afectivas y sociales. J. Atkinson (1964), colaborador de McClelland, explicó otras variables implicadas en la motivación que interacciona con la motivación de logro. Por último, los experimentos de Harlow (1966) con simios, y los de Ainsworth (1970) con humanos, basándose en los trabajos de Bowlby (1969), demuestran el valor motivacional primario del contacto social temprano. El establecimiento de relaciones afectivas materno-filiales, no se deriva del papel de la madre en la satisfacción de necesidad de alimento. Ainsworth aportó evidencia experimental al respecto, demostrando cómo la presencia y apoyo de la madre potencia las conductas exploratorias, favoreciendo, por tanto, el desarrollo evolutivo del niño. -- Bowlby denomina a esta necesidad de relación social temprana "apego", y trata de explicarla en relación al troquelado de los etólogos.

3.3 LA EXPLICACION COGNITIVA

La explicación de la motivación como reducción del impulso hacía énfasis en el factor biológico; como determinante de la motivación, la hipótesis del incentivo se centraba en el factor afectivo. Posterior y simultáneamente, autores que demostraron cómo la discrepancia entre perceptos y conceptos, constituía un motivo; demostraron así la importancia de la variable cognitiva. Uno de los autores que más desarrolló la hipótesis cognitiva fue E. L. Tolman (1937), al demostrar la existencia de las expectativas como uno de los determinantes de la conducta. Por otra parte, L. Festinger (1957) plantea la importancia de la disonancia cognitiva como factor motivacional. Según este autor, la disonancia se-

produce cuando se dan simultáneamente dos conceptos psicológicamente incompatibles. Dicha alteración de la armonía mental impulsa al sujeto a una actividad superadora de la incompatibilidad. Pero a pesar de que estos autores destacaron un factor crucial en ámbito motivacional, olvidado en otras concepciones de la motivación, sus planteamientos a nivel formal no difirieron sustancialmente de los del modelo autorregulativo, y si bien los trasladaron al ámbito cognitivo. En el caso de Festinger, él mismo afirma: el éxito en la reducción de la disonancia es gratificante en el mismo sentido en que lo es la comida cuando se tiene hambre. Así mismo, según J.L. Pinillos, no está claro que, en el caso de Tolman, el paso del conocimiento a la ejecución no se efectúa en virtud de una especie de refuerzo de complejidad, consistente en el cumplimiento de lo esperado o, en definitiva, en la clausura de una figura mentalmente anticipada.

3.4 HIPOTESIS HUMANISTAS

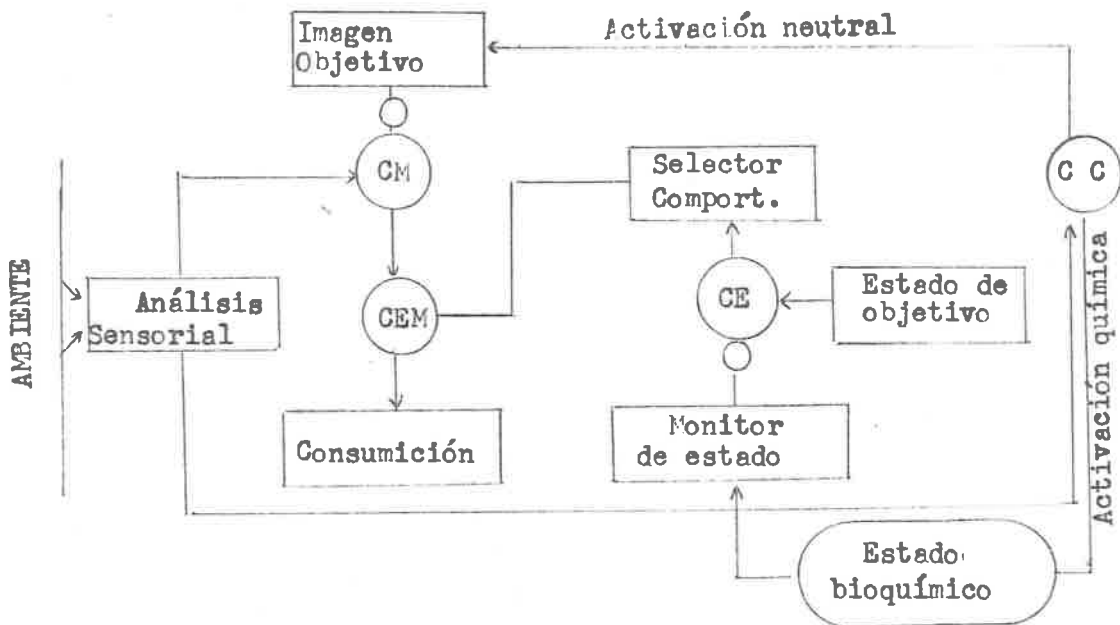
En tanto los teóricos de la reducción del impulso, que equiparaban la motivación humana, a la de los animales, los psicólogos humanistas apelan a una motivación específicamente humana. Para estos autores, los factores fundamentales que darían cuenta de la conducta humana serían la necesidad de dar un sentido a la propia vida (trascendencia) y la de autorrealización personal; en definitiva, la necesidad de expresión. Autores representativos de esta tendencia son: W. Allport (1937), A. H. Maslow (1947) y C. Rogers (1964). La patología mental constituiría para ellos una consecuencia de un "déficit neurótico de creatividad" o de algún tipo de limitación impuesta a la motivación de crecimiento.

3.5 EL ENFOQUE DE LA TEORIA GENERAL DE SISTEMAS

Frente a los enfoques expuestos anteriormente, que se dirigían a buscar causas unívocas para la conducta, se plan--

tea actualmente el modelo interactivo basado en la teoría general de sistemas dentro del ámbito de la psicología cognitiva.

No se busca tanto la causa como el modo en que interactúan todos los elementos que entran en juego en el estudio de la motivación: situacional, fisiológico y cognitivo.



Este esquema, integra las explicaciones anteriores al tener en cuenta el valor representacional del estímulo (incentivo), el elemento de privación (reducción de impulso) y el control por el aparato cognitivo de ambos factores.

La explicación puede ejemplificarse con la motivación para la alimentación. La información intero y propio receptiva - de la situación del organismo un monitor de estado. El comparador de estado (CE) compara la información que recibe el monitor de estado con el estado de objetivo, que marca el -

nivel crítico de que el organismo estaría en equilibrio -- (por debajo de ese umbral se produciría el desequilibrio).-- Supóngase que el criterio que un organismo fija para su --- equilibrio nutritivo es de 50 (estado de objetivo). Supóngase también que el organismo está saciado y que el monitor de estado marca 60. El comparador de estado (CE) establece la diferencia $50 - 60 = -10$. Puesto que esta diferencia es negativa, el organismo no se moviliza en busca de alimento. Pasado el tiempo el monitor de estado descenderá hasta alcanzar un valor equivalente a, por ejemplo; 40. Ahora $CE = 50 - 40 = 10$; puesto que esta diferencia es positiva, se -- pondrá en marcha el selector de comportamientos. Se produce así la búsqueda del objeto que satisficará la necesidad. El resultado del análisis perceptivo se confronta con cierta -- imagen de objetivo, que es la representación interna que -- tiene el sujeto del objeto. Esta labor se lleva a cabo por el comparador de meta (CM). Es decir, siguiendo con el ejemplo podemos adjudicar un valor de 25 a nuestro criterio de aceptación del objeto susceptible de satisfacer nuestra necesidad (imagen de objetivo). Si como resultado del análisis perceptivo asignamos un valor 0 al objeto que realmente encontramos, entonces el resultado del comparador de meta (CM) es $0 - 25 = -25$. La conducta final será resultado de la interacción entre el sujeto y la situación; es decir, a confrontación del CM y el CE. Así, el resultado del CEM (comparador de estado de meta) = $CM + CE$ dará la clave definitiva sobre si se produce o no la conducta consumatoria. Retomando el resultado del $CE = 10$; $CEM = 10 - 25 = -15$. Puesto que el resultado es negativo, no se emite la conducta. Vemos -- así cómo un estado de deprivación no suficientemente alto, -- el sujeto no satisface su necesidad por no encontrar el objeto con los requisitos esperados por él. Sin embargo, si -- el estado de deprivación fuera bastante alto, monitor de estado = 20, entonces $CE = 50 - 20 = 30$ y $CEM = 30 - 25 = 5$, --

con lo que se ejecutaría la respuesta a pesar de la baja de seabilidad del alimento. Con dicha ejecución se inhibirá el selector de comportamientos. Asimismo, un estado de deprivación muy pequeño, $CE = 50 - 49 = 1$, podría ser suficiente - si el sujeto alcanza un objeto que satisface o supera el - criterio (≥ 25). Es decir, $CEM = 1 + (25 - 25) = 1$, lo que determina la consumición. Como se observa, el hecho de que se ponga en marcha el selector de comportamientos está en - función de la conjugación de variables ambientales o incentivos - que son reguladas por el comparador de meta (CM)- y de variables fisiológicas o necesidades reguladas por el -- comparador de estado (CE). El modelo de motivación propuesto está desprovisto de la automaticidad que aparentemente - presenta. El control general que ejerce el aparato cognitivo provee el sistema de la plasticidad propia del comportamiento humano. Con el comparador cognitivo entra en juego - la tercera variable relevante para explicar el comportamien- to humano: las expectativas. El elemento cognitivo represen- ta el modelo interno del mundo, incluyendo el pasado (memoria), el presente y las expectativas acerca del futuro. El comportamiento de un sujeto puede ser adecuado o no a sus - predicciones. El conocimiento de la inadecuación o adecua- ción controla las funciones químicas y neurales del siste- ma. Es decir, el conocimiento por parte del comparador cog- nitivo (CC) de una inadecuación suficiente del comportamien- to libera las sustancias químicas apropiadas (fundamental- mente hormonas) y cambia la activación neural.

Por tanto, el sistema cognitivo controla procesos bioló- gicos a la vez que opera sobre las representaciones menta- les; los comportamientos que contradicen las leyes supervi- venciales (por ejemplo; la huelga de hambre) no podrían ser explicados si no es apelando al control cognitivo sobre la- conducta. A su vez, el aparato cognitivo está sujeto a la - influencia, por un lado, del ambiente (situación), y por --

otro, del estado bioquímico, en la medida en que los interpreta. Por ejemplo, ante el conocimiento de que las expectativas de aprobar un examen no han sido satisfechas, un sujeto puede manifestar síntomas de angustia y nerviosismo (estado bioquímico). El análisis por parte del sujeto de su situación emocional podría revertir a su vez sobre el enjuiciamiento de la situación, por ejemplo; agudizando su importancia.

El siguiente complejo de interacciones:

SITUACION \longleftrightarrow COGNICION \longleftrightarrow ESTADO BIOQUIMICO

parece constituir una buena aproximación a la aplicación de la conducta humana.

CAPITULO 4
PRINCIPIOS BASICOS DE LA MOTIVACION

4. PRINCIPIOS BASICOS DE LA MOTIVACION

Para controlar y guiar el comportamiento, la clave es comprender las necesidades, los motivos y los intereses y por consiguiente, gran parte de la labor del maestro es el problema de la motivación. Casi invariablemente, el maestro que fracasa es aquel que no sabe tomar en cuenta los factores de la motivación. Cómo relacionar la labor escolar con las labores e intereses de los alumnos, cómo evaluar los resultados de los métodos de enseñanza por sus efectos sobre intereses y motivaciones, cómo diagnosticar los intereses y motivos; he aquí otras tantas preguntas que persistentemente se plantean los maestros. La comprensión y el buen uso de las técnicas de motivación llevan interés al aula, buena moral, enseñanza efectiva y un sentido de verdadera realización. La falta de comprensión, e intentos inadecuados de cambiar y de dirigir el comportamiento a menudo dan por resultado una creciente tensión, problemas de disciplina, aburrimiento y fatiga, mal aprendizaje y una sensación de que las actividades escolares no son más que una labor confusa.

R.B. Cattell y sus socios, recientemente han demostrado, la importancia de la motivación en el aprendizaje escolar, descubrieron que los medios de la personalidad y la motivación de los alumnos contribuyeron más a la buena previsión de sus logros que verdaderas decenas de pruebas de capacidad general.

En una excelente crítica de la investigación que relaciona la enseñanza con la motivación, Pauline S. Sears y Ernest R. Hilgard han sostenido que los motivos sociales, personales y de la curiosidad son los principales a que puede apelar el maestro.

A continuación se mostrará cómo algunos motivos como los que se acaban de mencionar pueden dar vida al aula donde los maestros dan a los estudiantes un conocimiento de sus progresos, se valen apropiadamente de recompensas, comprenden la -

función del castigo, fomentan un deseo de aprender y aplican hábilmente los refuerzos.

4.1 HAGASE CONOCER AL ESTUDIANTE SUS PROGRESOS

Para una enseñanza efectiva es esencial el conocimiento del progreso. Los efectos benéficos de enseñar a un estudiante los resultados de su actividad de aprendizaje están bien demostrados desde principios de siglo. Como principio de motivación, se les ha puesto a prueba, experimentalmente en diversas materias escolares.

No hay duda de que el grado de motivación del alumno no depende de su conocimiento de si está avanzando bien, pero probablemente no menos importancia que esta sensación general de logro tiene su conocimiento del resultado de cada respuesta, más algunos medios para la corrección inmediata, si ha cometido un error.

¿Cómo puede aplicarse este principio a la enseñanza?

En un ejemplo, el sencillo expediente de mostrar a unos niños de cuarto, quinto o sexto grado unas gráficas con sus avances en lectura, y de insistir en la lectura rápida solo durante un breve período de 28 días, aumentó la velocidad de la lectura, sin pérdida de la comprensión.

Este experimento tuvo especial importancia, ya que no se insistió en ninguna otra motivación o capacidad especial durante el período de la mejora.

El caso siguiente muestra cómo puede aplicarse el principio del conocimiento del progreso en una fase de la educación: en una escuela en la que se acostumbra llevar la política siguiente: a los niños más estudiosos, más responsables, y a los que tienen buena posición económica; y que sus padres se preocupan porque sus hijos obtengan las máximas calificaciones, los inscriben siempre con maestros preferidos; y el resto del alumnado se inscriben en los grados y grupos restantes.

A cierto maestro desde luego de los no preferidos, al inicio del curso le tocaron alumnos mediocres (a los que se les olvida el cuaderno, no cumplen con la tarea, distraído durante la clase, con problemas familiares, etc.); dicho maestro probó diferentes medios de recompensas o castigo con la finalidad de despertarles el interés por el aprendizaje. Los medios o métodos no funcionaron por lo que decidió probar algo distinto. Solicitó a cada niño un folder para archivar sus trabajos, y si lo hacían mal los mandaba a que lo hicieran nuevamente, con la práctica anterior no mejoró el porcentaje deseado. Así hasta que decidió entregarles a cada uno su folder respectivo con sus trabajos señalándoles sus errores y de esta manera ellos mismos observaron cuáles habían sido sus fallas procediendo de inmediato a corregirlas y pasarlas en limpio una sola vez el mismo ejercicio o trabajo.

Con el sistema anterior y a escasos tres meses de clases, pudo notarse un aprovechamiento lento pero constante.

Durante todo el curso se ha seguido practicando el método anterior, a escasos 60 días hábiles antes de finalizar el ciclo escolar el mencionado maestro asevera que aproximadamente el 90% de los alumnos han mejorado considerablemente.

Este informe ilustra varios aspectos de la motivación. En primer lugar nótese que el conocimiento del progreso surtió efecto donde otras técnicas habían fracasado; en segundo lugar, el caso muestra que la sola práctica o repetición no necesariamente produce mejoras, Finalmente, debe observarse que el profesor, en este caso, insistió en que sus discípulos hicieran comparaciones con su propio desempeño anterior, y no con el de otros compañeros.

Un término general que se usa para describir el carácter informativo de las consecuencias de las respuestas del alumno es "retroalimentación". La retroalimentación tiene-

la doble función de: 1) Dar al trabajo motivación y una oportunidad de refuerzo y 2) Dar información que pueda corregir los errores.

Toda reacción de un maestro en respuesta a la actividad de un estudiante es una especie de retroalimentación que tiene potencial para ambas funciones. La calificación en un papel, la indicación de errores específicos, las reacciones verbales tales como "eso está mal", "prueba este modo", "bien"; son ejemplos pertinentes.

Para mostrar el efecto que tienen sobre los estudiantes las reacciones de los maestros a su trabajo, Ellis B. Page hizo un estudio con tres grupos de estudiantes en el que recibieron diferentes tipos de comentarios en unas pruebas. Para un grupo los exámenes estaban graduados y simplemente se devolvían con la calificación obtenida. En un segundo grupo, las calificaciones iban acompañadas de comentarios específicos del investigador. Por ejemplo, para una nota "A" se escribía el comentario "Excelente; sigue así", para una nota "C" se dieron instrucciones al maestro de que escribiera "trata de hacerlo mejor". El tercero recibió un "comentario libre", además de la calificación, se incluía cualquier comentario que el maestro mismo considerara más apropiado. En una prueba objetiva siguiente, los estudiantes de "comentario libre" fueron quienes tuvieron mejor desempeño, el grupo de "comentario específico" fue el siguiente y los estudiantes "sin comentario" quedaron en último lugar.

Otro caso específico podrá ilustrar algunos de los problemas y cuestiones que entraña el uso de la retroalimentación. Supongamos que un estudiante comete un error al escribir una palabra en un tema, de este modo:

En esta ocasión vadéamos el río en vez de tratar de encontrar un puente.

El profesor puede hacer una de las siguientes cosas:

- 1) ocasión Indicar la palabra incorrecta escrita.
- 2) ocassión Mostrar cuál fue el error.
- 3) Pasar por alto el error.
- 4) Escribir una nota en la parte alta del plantel, haciendo ver que hubo varios errores de ortografía en el tema del que se tomó la frase.

De estos cuatro ejemplos de retroalimentación, el número dos tiene ventajas sobre los otros tres. Por lo que hasta ahora se sabe, la retroalimentación tiene su máxima eficacia cuando es inmediata y explícita; lo ideal sería que una palabra en que haya un error fuera corregida inmediatamente después de escrita. Como en muchas situaciones esto no es posible, el profesor deberá esforzarse por recoger pronto el trabajo y marcarlo de tal modo que el estudiante sepa -- cuál es el error, por qué es un error y -- de especial importancia qué hizo bien en su trabajo. Ser explícito en este último caso puede ser tan importante como corregir errores. Siguiendo con el ejemplo de estas tareas, diremos que deben volver al maestro uno o dos días después de ser escritas. En realidad, debe haber muchas oportunidades para escribir frases y párrafos que puedan ser evaluados por el maestro o por otros estudiantes inmediatamente después de escritos.

Al ir madurando, el alumno desarrollará modelos que pueda usar para juzgar la calidad de su propio trabajo.

4.2 LA RECOMPENSA

En tanto que el refuerzo es generalmente considerado como la grata consecuencia de una respuesta específica, la recompensa es una satisfacción de necesidades por toda una serie de respuestas. Además, las recompensas (en forma de recompensas del maestro a los estudiantes) pueden ser artificiales y no muy directamente relacionados con la actividad por

la que se dan, característicamente, por un poema bien memorizado, una lista correcta de palabras o un tema premiado.

Si pensamos en la recompensa en el sentido general de -- que incluya los valores materiales e intangibles que resultan de un desempeño, tales como elogio, autoestima y adulación de los propios compañeros, entonces como fuerza del -- comportamiento humano solo es inferior a las satisfacciones fisiológicas. En realidad, todas las demás formas de motivación pueden considerarse subsidiarias de ella, y en este -- sentido se vuelve sinónimo de un concepto anterior: la reducción de las tensiones. Sin embargo, hay varios tipos de recompensa y aquí nos interesan particularmente las recompensas que dan los maestros, y sus efectos sobre el comportamiento escolar.

El uso de recompensas materiales no es muy común en la escuela, por razones obvias, pero hay pruebas de que tales recompensas afectan el aprendizaje de los niños. El uso de recompensas materiales por el aprendizaje en la escuela tiene varias desventajas importantes:

1. Para mantener el desempeño en un alto nivel parece necesario aumentar periódicamente las recompensas;
2. La conquista de la recompensa material se vuelve la meta básica y el aprendizaje escolar, tan sólo un medio incidental para obtener un fin, medio que rápidamente puede dejarse a un lado una vez alcanzada la recompensa;
3. Otras clases de incentivos son tan efectivos como la recompensa material o más, y no relegan el aprendizaje a una posición secundaria. Un ejemplo del empleo de recompensas materiales en una escuela:

Una maestra que tenía ingresos extraescolares se acostumbró a llevar regalos (generalmente barras de caramelo) a sus alumnos. Las distribuía a los niños que, en un día determinado, trabajaban con diligencia y no causaban dificultades. Según el director, sus alumnos la querían, y lograba

buenos resultados en su aula. Sin embargo, las otras maestras de la escuela que, por razones económicas, no podían hacer lo mismo, se quejaron ante el director, quien tuvo que pedir a la maestra que descubriera otros medios de recompensar a sus alumnos.

Las recompensas tangibles pueden tener cierto afecto sobre la motivación y el aprendizaje. De hecho, alguien ha sugerido que paguemos a los niños por ir a la escuela. Sin embargo, en unos estudios experimentales que comparaban las recompensas tangibles con otros procedimientos del aula, tales como el uso de refuerzo verbal positivo, la diferencia producida por las recompensas tangibles resultó mínima.

Si queremos que en los alumnos se formen actitudes hacia la enseñanza escolar en que les gusten las actividades escolares por sí mismas, claramente hemos de considerar como erróneo todo incapié en la recompensa material.

El empleo de calificaciones, porcentajes y grados: la entrega de diplomas, por asambleas, sociedades de honor y becas, y la distribución de premios en forma de listones, copas o trofeos son medios en que el educador trata de fomentar la conducta deseable y de promover el máximo esfuerzo hacia las metas escolares. Tales incentivos son poderosos, pues simbolizan la aprobación y admiración de los padres, maestros y otros alumnos. Sin embargo, como en el caso de las recompensas materiales, estos incentivos pueden llegar a ser el propósito u objetivo único de la realización, quedando el dominio de la materia tan sólo como paso incidental hacia aquel incentivo. En tales casos, la propia labor escolar puede ser considerada como una manera neutral o, incluso, como una labor un tanto desagradable, pero necesaria. Aun así, Glenn Myers, Stewart y Ray H. opina que todo comportamiento tiene un propósito y va dirigido a una meta; por tanto, no hay nada artificial en esforzarse por una beca o por obtener algunos honores, así como no es artificial

el comportamiento encaminado a ganar dinero y a las cosas - que se pueden comprar, No obstante, hay una diferencia profunda entre el hombre que odia su trabajo pero lo realiza - para ganar dinero y el hombre a quien agrada tanto su trabajo, como las recompensas materiales que con él logra. Del mismo modo, hay una diferencia importante entre el joven -- que detesta sus estudios pero cumple con ellos para obtener honores y el que se siente realizado y satisfecho al estudiar, y, en consecuencia, obtiene honores. La diferencia -- importante que aquí hemos de considerar es que el alumno de este último caso probablemente, recordará mucho más lo que ha aprendido, y sabrá aplicarlo mejor en una situación nueva. En estos casos ¿cómo explicar la diferencia?. En la actividad de aprendizaje, ¿qué hay de valor intrínseco para el alumno?. Factores como los siguientes acaso actúen, de tiempo en tiempo, en la situación de aprendizaje que posee una motivación intrínseca.

1. Hay una asociación grata entre el material por aprender y la situación de aprendizaje; por ejemplo, una atmósfera social grata.
2. El material por aprender permite satisfacer el afán de actividad y curiosidad, y permite al alumno hacer descubrimientos por sí mismo y resolver problemas. Estas consecuencias son una verdadera recompensa, y una consecuencia más natural de la actividad de aprendizaje que las recompensas controladas por el maestro.
3. El estudiante identifica el conocimiento con las personas que admira.
4. Las consecuencias del aprendizaje incluyen la oportunidad de ver como actúa el material, de ver un producto. - Por ejemplo, puede hablar una lengua extranjera en otro país o con un visitante extranjero, o puede construir su propio radio.
5. Hay novedad o buen humor en el material de aprendizaje,-

- que sirve como escape del aburrimiento y de la monotonía.
6. El estudiante toma parte activa en la planeación del material por aprender, teniendo así un interés de propietario en llevarlo a término.

El satisfacer una o mejor varias de estas condiciones casi ciertamente producirá recompensas que son parte intrínseca de la actuación de aprendizaje, y el profesor no tendrá que depender exclusivamente de recompensas extrínsecas para alcanzar las metas escolares.

4.3 EL CASTIGO

El castigo y el temor al castigo aún se utilizan como formas de motivación extrínseca en el aula, aun cuando la aplicación de castigo se haya reducido marcadamente en los últimos 50 años. No puede dudarse que el temor, la ansiedad y el evitar el temor son poderosas fuerzas motivadoras. Amenazas, reproches y sarcasmos construyen tensiones que se desahogan de modo muy parecido a otras tensiones producidas por ansiedad. Por causa de su poder, de la facilidad que hay para usarla, y porque a menudo sirve para alivianar tensiones de la persona que aplica el castigo, a lo largo de la historia esta forma de motivación se ha encontrado entre los intentos más frecuentes del hombre por preparar a los jóvenes. En una u otra época, se ha supuesto que el castigo sirve para alcanzar estos objetivos:

1. Enseñar al niño el respeto a la autoridad.
2. Bloquear las respuestas indeseables.
3. Obligar al niño a hacer algo que no estaba dispuesto a hacer.
4. Sentar un ejemplo a los infractores potenciales.
5. Hacer que los estudiantes presten atención a la clase y
6. Motivar a los estudiantes a aprender el material asignado.

El siguiente ejemplo ilustrará la poderosa fuerza del -- castigo:

Un niño que iba en Quinto año tenía una mestra a quien -- detestaba. Una vez le dijo que si no aprendía la tabla del- 9 para el día siguiente lo reprobaría al fin del curso. For entonces, la idea de ser reprobado era terrible, y así se -- quedó estudiando hasta las 12 de la noche. Sabía que nunca- podría volver a dar la cara a sus padres y a sus amigos si- lo reprobaban, por lo que realmente estudió aquella noche.-- Creo que ésta es una de las razones por las que hoy detesta tanto las matemáticas. Cada vez que ve una página con ci--- fras, se pone tenso.

Este ejemplo debe mostrarnos dos factores importantes en el uso de las amenazas con fines de motivación. En primer -- lugar, para este niño en particular era una fuerza poderosa, pero sus resultados no se limitaron a aprender a multipli- car. También hubo el resultante desagrado hacia el maestro- y hacia las matemáticas en general. También esto fue apren- dido. Por ello, muchos psicólogos han llegado a la conclu-- sión de que, aunque el castigo es un impulso potencial, sus resultados son menos predecibles que los de otras maneras -- de influir sobre los niños, y que a menudo produce resulta- dos indeseables. Entre estos aspectos indeseables del casti- go se incluyen:

1. Resentimiento y hostilidad hacia quien aplica el castigo.
2. Una emotividad acentuada, a menudo tan grande que resul- ta difícil cualquier clase de aprendizaje durante la fa- se de actividad provocada por el castigo.
3. El aprendizaje sólo para evitar el castigo, no por el va- lor intrínseco del material que debe aprenderse.
4. Fatiga debida a la tensión creada por la ansiedad, y
5. Desintegración de la moral de la clase.

Los psicólogos actuales están convencidos de que el cas- tigo se utilizó demasiado en las escuelas y hogares; pero --

no sostiene la opinión de que nunca hay que aplicar un castigo; sin embargo, debe decirse a los educadores que como principio general; el castigo como forma de motivación, es burdo y relativamente ineficaz, si se consideran todos los factores del proceso de aprendizaje. En los siguientes ejemplos se muestran algunos valores del castigo (no básicamente con fines de motivación):

Primero, es cuando el castigo va apropiadamente combinado con la recompensa. Ocasionalmente puede aplicarse el castigo para redirigir una conducta, de modo -- que el comportamiento deseable se manifieste y sea recompensado. Aun cuando el efecto del castigo es temporalmente perturbador, en algunas circunstancias puede hacer que entre en vigor el efecto más permanente de la recompensa; por ejemplo, una descarga eléctrica por tocar indebidamente un aparato eléctrico en la clase de ciencias naturales puede ser efectiva, si es suplementaria por la ayuda necesaria para evitar los peligros del aparato eléctrico.

Segunda situación en que el castigo es oportuno, es aquella en que es grande la necesidad de castigo, reconocida clínicamente. El niño a veces pone a prueba al adulto autoritario conduciéndose de un modo desafiante, para ver hasta dónde puede llegar. Si no se le castiga (para que los límites queden bien definidos), su ansiedad aumenta conforme hace cosas que parecen estar más allá del límite.

Debe observarse que se han puesto como ejemplo el tipo de castigo que es consecuencia natural de actos, y no un -- castigo del maestro. Asimismo, debe quedar claro que hay veces que el castigo y la contención son necesarias, en caso de emergencia, para seguridad de los niños.

Si el maestro que se encuentra ante un problema conside-

ra el propósito con el cuál debe emplear el castigo, habrá dado un gran paso hacia la eliminación de sus aspectos indeseables, y menos probablemente hará un uso erróneo del castigo. Thorndike ha indicado varios modos en que los maestros pueden mejorar los resultados del castigo.

1. Asegurarse, en cada caso, de que el castigo corresponda a la conducta en cuestión.
2. Evitar el castigo en los casos en que la carencia de algo, que produjo el comportamiento indeseado, pueda quedar satisfecha inocentemente, y
3. Recompensar las buenas tendencias con mayor frecuencia - que reprimir las malas.

Es claro que las consecuencias de castigar un comportamiento variarán mucho de una situación a otra. Cualesquiera principios guías que el maestro establezca para su propio uso deben tomar en cuenta los factores siguientes:

PRIMERO, hay unas relaciones sociales entre el maestro y los alumnos, que son considerables determinantes del efecto del castigo. La menor reprimenda de un profesor detestado será considerada como una injusticia.

SEGUNDA: hay entre los niños diferencias de personalidad -- que establecerán una diferencia entre el efecto de varias técnicas de influencia que el profesor ejerza sobre ellos. En cierto estudio se demostró que los niños aparentemente extrovertidos pueden responder con un buen esfuerzo después de una reprimenda, en tanto que los niños considerados como introvertidos probablemente tengan un desempeño inferior -- después de una reprimenda.

TERCERO, el maestro siempre debe tratar de evaluar la percepción del castigo a los ojos del niño. Si el estudiante se cree injustamente seleccionado para el castigo (especialmente cuando sus transgresiones son comunes al grupo), probablemente se forme en él un resentimiento contra el maestro, y un deseo de desquitarse que dificultará sus actividades

des. El castigo debe considerarse de acuerdo con la situación total del aprendizaje. El profesor siempre debe estar seguro de dar a conocer la actividad correcta o deseable y recompensada, siempre que aplique el castigo. Castigar a un niño por hacer algo de la única manera que conoce no producirá un aprendizaje de resolver problemas, que tiene un alto valor motivador para los estudiantes, puede ser suprimida por los requerimientos extrínsecos del maestro. En lugar de denigrar el conocimiento de una materia, debemos descubrir métodos más eficientes de fomentar la adquisición, a largo plazo, de conjuntos de conocimientos significativos y útiles, y desarrollar una motivación intrínseca para tal aprendizaje. El profesor con quien los niños se identifican puede promover la motivación intrínseca por medio de su propio entusiasmo por la materia que enseña.

La actividad que el niño considera útil y productiva, rápidamente se vuelve autopropulsora. Por ejemplo: en la clase de educación tecnológica. Se quiere elaborar una pantalla tejida en macramé para una lámpara. Este problema requiere lecturas y recabar hechos. Aprenden acerca de clases de hilos, de su resistencia y durabilidad, y uso. También aprenden a escoger el color de los hilos, a tomar medidas, cortar y armar sus alambres; y algo tan importante como lo anterior a tejer diversas puntadas en macramé. Los artículos en macramé que se hacen en la clase son útiles y más adelante pueden disfrutar de todas las cosas que ahí se construyen.

Aparte de la mayor significación y mejor conocimiento del material, resultante de dar una aplicabilidad a la labor escolar, queda la consideración adicional de cómo tales procedimientos pedagógicos sirven para aumentar la motivación. Aislar las cosas de la experiencia directa es un verje deseable; en cambio, puede causar perturbación emocional y hasta una fijación de las respuestas indesea-

bles.

El castigo no solo tiene malos sub-efectos sobre el individuo: también afecta la atmósfera del grupo.

4.4 LA COMPETENCIA

Por lo general, los niños en cualquier situación inciden en un comportamiento comparativo (lo mío es mejor que lo tuyo), de emulación (Juan resolvió 10 problemas, yo resolveré 12) y otras formas de competencia. Sin embargo, esto no debe hacer suponer a los maestros que la competencia siempre es buena, y que no puede hacerse nada al respecto. Hay pruebas de que la competencia es relativamente ineficaz para aumentar la retentiva. Mas aún, el comportamiento competitivo aumenta o disminuye según la naturaleza de las tareas requeridas. Aumenta cuando todos los niños hacen lo mismo, y también aumenta cuando el maestro compara a los niños entre sí.

4.5 LA CURIOSIDAD

Aprender algo, adquirir nuevas capacidades y conocimiento, puede ser un fin en sí mismo. Jerome Bruner indica que hay una "psicología de cada materia" y que aún los más jóvenes pueden llegar a ver los orígenes, las causas y efectos de cada disciplina, obteniendo así una recompensa en comprensión, que brota de la materia escolar misma.

La comunidad está llena de problemas interesantes y de oportunidades de aprender, y cuando se anima a los estudiantes a enfrentarse a tales problemas, su interés y su entusiasmo pueden ser enormes; por ejemplo:

Durante una discusión en clase se descubrió que más de la tercera parte de los alumnos faltaban a clases por estar padeciendo de varisela. Una visita a las autoridades locales de Salubridad, reveló la falta de datos fidedignos. Pero, el interés de la clase era tan grande que los niños propusieron buscar las respuestas a sus preguntas mediante in-

investigación directa.

Se estableció un cuestionario y se discutieron las maneras de aplicarlo. ¿Cuál sería la muestra apropiada?, ¿Cómo debía recabarse la información?. Finalmente se decidió que cada uno de los estudiantes visitarían cinco casas, llevando sus cuestionarios. Luego se reunieron los datos de cada uno y se hicieron estadísticas. La clase descubrió que era un virus que andaba en el medio ambiente y fácil de contagiarse. Los estudiantes decidieron tomar medidas de precaución para mejorar la situación. Toda la clase estudió las causas y los remedios de la varisela. He aquí una forma de motivación intrínseca en su forma madura. En tales casos, el profesor no tiene que preocuparse por idear esquemas para mover a los estudiantes a la acción, o por "endulzar" su materia para hacerla más aceptable. En cierto sentido, la actividad de esta clase es a lo más que pueden aspirar los maestros, pues es la culminación de una actividad planeada: - Considera a los estudiantes como personas responsables, motivadas por sí mismas, que ya no necesitan del maestro más que como guía y que, están dispuestas a seguir aprendiendo, en la escuela o fuera de ella.

Ya lo llamemos comportamiento "novelero", resolución de disonancia cognoscitiva, deseo de experiencias nuevas o, -- más sencillamente, curiosidad, el motivo de conocer, explorar y poder descubrir el porqué es un dinamó del comportamiento potencialmente poderoso.

Ya hemos observado que los estudiantes tienen afán cognoscitivo. ¿Qué puede hacer el maestro para aprovechar estas fuerzas?. Los principios siguientes pueden utilizarse como guías para planear programas escolares, desarrollar métodos de enseñanza y capitalizar y alimentar el afán exploratorio.

1. Una de las condiciones que parecen necesarias para los afanes cognoscitivos es que la curiosidad sea estimulada

cuando hay discrepancia entre lo que saben los alumnos y lo que ven y oyen.

2. Como ya hemos observado, no es probable que la curiosidad florezca en una atmósfera represiva. La ansiedad y una presión indebida son condiciones que obstaculizan el afán exploratorio.
3. La curiosidad abunda cuando hay riqueza de materiales -- atractivos con los que puedan interactuar los estudiantes.
4. Aunque una buena demostración del maestro puede provocar la curiosidad, ello sólo es el punto de partida. El mantener los impulsos cognoscitivos requiere que el estudiante tome parte activa en la lección y genere sus propios problemas.
5. La curiosidad aumenta cuando hay problemas a los que no se encuentra la respuesta correcta.
6. Los maestros deben aprovechar los problemas evidentes -- que abundan en toda la escuela y en la comunidad.

4.6 LA APLICACION ESTRATEGICA DEL REFUERZO

Hasta hace poco, el uso detallado, programado y estratégicos de los refuerzos para modelar el comportamiento se había limitado casi exclusivamente a los animales, principalmente ratas y palomas. Con los animales, el refuerzo tuvo tal éxito que algunos han llegado a considerarlo como el -- proceso central en la formación y el cambio de comportamiento. Su uso difundido en los asuntos humanos fue previsto -- por Skinner en su utopía de ciencia ficción. A principios -- de los sesentas, hubo informes aislados del uso afortunado del condicionamiento operante en el tratamiento de enfermedades mentales, y demostraciones de su empleo al formular -- el comportamiento verbal. Sin embargo, en los últimos diez -- años, la aplicación de la teoría del refuerzo ha llegado a -- ser uno de los principales impulsos en varios campos de la --

psicología aplicada.

Algunas de sus aplicaciones a la escuela, se encuentran en revisión.

Los precursores en estos campos fueron Arthur y Carolyn Staats y sus colaboradores. Mostraron que se podría enseñar a leer a los niños de cuatro años, mediante el uso de refuerzos tangibles. Se valieron de fichas que los niños sabían que se podían cambiar por juguetes y barajitas. Los refuerzos tangibles mantuvieron a los niños en su tarea durante períodos relativamente largos, lo que los investigadores no habían logrado con recompensas generales, como elogios.

En un medio escolar en toda forma K. Daniel O' Leary y Wesley C. Becker han logrado disminuir el comportamiento indeseable, como "empujar, poner apodosos y hacer ruidos indeseables" mediante un sistema de refuerzo por fichas que pueden cambiar por dulces, revistas ilustradas y perfumes. Como parte de los refuerzos había un procedimiento para incrementar gradualmente el lapso entre la entrega de las fichas y la entrega de los verdaderos refuerzos, con la esperanza de que, gradualmente, intervinieran los tipos normales de refuerzos sociales. También dieron puntos por grupos cuando toda la clase se comportaba bien, y cuando se habían acumulado suficientes puntos podían cambiar por paletas heladas.

Estos estudios, así como otros de la misma índole, constituyen pruebas convincentes de que el control estratégico de refuerzos, sean tangibles o sociales, pueden alterar notablemente la motivación y el comportamiento.

CAPITULO 5
LA MOTIVACION Y SU CLASIFICACION

5. LA MOTIVACION Y SU CLASIFICACION

Motivaciones intrínsecas y extrínsecas.

Las fuentes de motivación pueden ser de dos tipos: intrínseca y extrínseca.

5.1 LA MOTIVACION INTRINSECA

Se considera como aquella que encuentra el interés y voluntad del alumno en factores internos del aprendizaje. Una de las que apoya la motivación intrínseca es la ley del efecto, ya que a la letra dice "El sujeto que se educa, tiende a repetir y a aprender más rápidamente aquellas aptitudes que le son satisfactorias" (Thorndike).

Los alumnos intrínsecamente motivados encuentran en la realización de sus objetivos la auténtica satisfacción y el placer. En ellos se genera el real entusiasmo por haber resuelto un problema difícil o ingenioso, haber construido una figura hermosa, etc.

5.2 LA MOTIVACION EXTRINSECA

Por el contrario es relativa a factores ajenos o externos al ser humano.

Un ejemplo claro: el examen.

En este caso no hay una motivación perfecta, ya que el alumno que estudia rápidamente, en vísperas del examen, sin verdadero interés por adquirir los conocimientos y aptitudes, obtendrá pobres resultados: sus conocimientos serán fragmentarios, inconexos, incompletos y rápidamente serán olvidados.

Aparentemente se cumple también la ley del efecto (Thorndike) en la satisfacción que le produce el 10 de calificación, sin embargo, íntimamente no ocurre así, pues en el fondo el alumno se siente insatisfecho, desilusionado por saber a ciencia cierta que la calificación obtenida no corresponde a lo auténtico, lo real y honesto.

Evidentemente de preferencia debieran utilizarse sólo --

las motivaciones intrínsecas, sin embargo siempre sabemos encontrarlas. Habrá ocasiones en que se aprovechará una combinación de ambos tipos de motivación. En el último de los casos usar la extrínseca, es preferible a no contar con alguna forma de captar la atención, interés y voluntad del educando.

5.3 CON BASE EN LA FUNCION, USO Y APLICACION LA MOTIVACION PUEDE SER:

* POSITIVA

* NEGATIVA

LA MOTIVACION POSITIVA es cuando en el individuo se despierta el deseo de aprender.

LA MOTIVACION NEGATIVA es cuando el estudio se hace bajo el imperio de la fuerza. No es realmente motivación, por que ella no se quiere aprender, solo se hace que "a fuerzas se aprenda". Esta puede ser FISICA o PSICOLOGICA: Es física -- cuando se imponen castigos físicos, como no dar un recreo, poner de pie toda la hora de la clase, expulsar del salón, avisar al director y a los padres para que castiguen con -- privaciones en su casa, etc. Es PSICOLOGICA cuando se trata al alumno con severidad, con desprecio, se le exhime como mal alumno, se le hace experimentar sentimientos de culpa, etc.

CAPITULO 6

SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS CONCEPTUALES

6. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS CONCEPTUALES.

6.1 MOTIVOS

EL TERMINO MOTIVO, es un término muy amplio empleado para cubrir los diversos tipos de conducta que muestran los animales, orientada hacia determinados objetivos.

En la psicología las causas motivadas son muy importantes para la comprensión completa de la conducta; ya que los motivos dan dirección a la conducta de un organismo.

LÓS MOTIVOS o IMPULSOS, como se les llama con frecuencia pueden ser primordialmente innatos en su naturaleza, o aprendidos; pero, cualquiera que sea su origen cuando son despertados, inician una actividad dirigida hacia determinadas finalidades o incentivos, que han sido relacionados con los motivos particulares comprendidos a través del aprendizaje.

El término "INCENTIVO" hay que señalarlo en algunas ocasiones para referirse a los objetivos que son empleados para controlar o dirigir la conducta motivada.

Además de despertar o de activar al organismo, algunos motivos también desempeñan una función de indicación que influye sobre la dirección de la actividad (Hebb, 1958), ejemplo: los sonidos y los olores propios de la preparación de alimentos en la cocina no siempre sirven para activar el hambre del individuo, sino que también proporcionan indicaciones en lo que se refiere al momento en que este motivo puede ser satisfecho; Hebb considera solo los aspectos del despertar de los sucesos sensitivos, para que se trate de conceptos motivadores. La función de indicación no puede existir sin la base del despertar.

Como otros conceptos en la psicología, el término motivo se refiere algunas veces a algo que nunca puede ser directamente observado. Inferimos la existencia de un motivo por la conducta o el conocimiento de otros factores. Cuando co-

nocemos los antecedentes de la conducta o el conocimiento - de otros factores, la conducta es motivada.

Cuando vemos diferencias importantes en actos ejecutados por los animales, en algunos casos inferimos que están totalmente diferenciados en lo que se refiere a motivos. Por otra parte la existencia de ciertos motivos puede ser inferida directamente del conocimiento de las condiciones fisiológicas del organismo. Las contracciones gástricas, los cambios químicos que se efectúan en la sangre y la sensibilidad del gusto, por ejemplo, están fisiológicamente relacionados con el impulso del hambre.

Otra manifestación de los motivos aparece en lo que se llama "CONDUCTA CONSUNTIVA". Este término se refiere simplemente al resultado final de una serie de actos de la conducta dirigidos hacia una finalidad particular. Los actos de comer, beber, acoplarse desde el punto de vista sexual, etc; son ejemplos de conducta consuntiva.

En general, la conducta motivada tiene 3 características que la distinguen de la conducta que no es motivada:

1. La conducta motivada es cíclica.

Primero, se despierta un motivo o impulso. Los motivos - en algunas ocasiones nacen de necesidades fisiológicas - como la necesidad de alimentos o de agua, mientras en -- otros casos, los motivos nacen de necesidades psicológicas como, por ejemplo, la necesidad de compañía o de adquisición de algo.

Segundo, se presenta una serie de actos de conducta durante las cuales el organismo busca un medio de satisfacer o de reducir el impulso. Y

FINALMENTE, se llega a algún objetivo por lo cual el impulso se reduce o termina.

ORIGEN DE LOS MOTIVOS

Muchos psicólogos distinguen entre dos tipos o clases de motivos: los fisiológicos y los sociales. Los motivos fisiológicos

lógicas se originan en las necesidades fisiológicas y los procesos de autorregulación del organismo. Son innatos, es decir que están presentes en el momento del nacimiento. Por otra parte, muchos motivos sociales son adquiridos en el curso de la socialización en una cultura determinada. Se forman con respecto a relaciones interpersonales, los valores sociales ya establecidos, las normas o las instituciones. Es importante recordar a este propósito que una vez despertado, un motivo influye sobre la conducta de la misma manera, independientemente de su origen.

MOTIVOS FISIOLÓGICOS

El interés de los motivos fisiológicos gira alrededor de dos importantes problemas: 1) El primero se refiere a la base orgánica de cada uno de los diversos motivos; ejemplo, - un estómago "que protesta" continuamente lo hace movido por el hambre, y la boca y garganta resacas lo hacen por la sed, 2) El segundo problema de importancia se refiere al papel que tiene el aprendizaje en la manera en que posee un motivo para manifestarse en la conducta, y la manera en que este incentivo específico y objetivo se ve asociado con cierto motivo particular.

ALGUNOS MOTIVOS FISIOLÓGICOS

El hambre, la sed, los impulsos sexuales, el acto de mamar en los recién nacidos, la regulación de la temperatura (evitar los extremos de calor y de frío), el ciclo actividad-sueño, la eliminación, la evitación del dolor y la respiración.

MOTIVOS SOCIALES

Vemos al joven ejecutivo que trata de obtener un ascenso, al líder de sociedad que trata de mejorar su posición dando grandes fiestas, al estudiante de bachillerato que mueve cielo y tierra para obtener su nombramiento como miembro de una hermandad en particular, al miembro de una unión en ---

huelga por un contrato especial, etc. Los deseos de progreso o ascenso, la situación, el pertenecer a las sociedades, los salarios más elevados en estos ejemplos son todos ellos MOTIVOS SOCIALES, y nadie debe poner en duda que sirvan para dar energía y dirigir nuestra conducta como lo hacen los impulsos del hambre, la sed o el sexo.

Los motivos sociales no tiene base en el funcionamiento orgánico del cuerpo. No podemos encontrar un déficit fisiológico que desencadene el deseo de un nuevo automóvil o de un ascenso en la situación que ocupamos, por ejemplo, y la satisfacción no restaura ningún desequilibrio fisiológico - hasta equilibrarlo nuevamente. Estos motivos son aprendidos y no innatos, y que son adquiridos en el proceso de interacción con otros seres humanos en una cultura determinada. Cabe decir de que la idea de que los motivos sociales son adquiridos y no innatos es relativamente nueva en psicología. Probablemente la idea más antigua con respecto a los motivos humanos sea la del hedonismo, es decir, la idea de que el ser humano tiene como cosa innata causas motivadas que despiertan en él "un interés y deseo propio para buscar la comodidad y el placer y para evitar la incomodidad y el dolor" (Graffam, 1958).

Hilgard (1967) ha señalado que la expresión de los motivos sociales difiere de cultura a cultura y aun entre --- miembros de la misma cultura. Estas diferencias se originan, según Hilgard, en que los motivos sociales se aprenden y expresan por medio de una conducta aprendida. Los motivos sociales no siempre aparecen en su forma genuina. Así por -- ejemplo, el robo en algunos casos no es motivado por el deseo de adquisición, sino por algún otro motivo. Finalmente, cualquier conducta específica puede ser motivada por necesidades diferentes que se presentan simultáneamente.

Según Hilgard "un hombre de ciencia que trabaja en su laboratorio puede ser motivado por el impulso en la investi

gación, por la ambición de fama, o por el deseo de aumentar su capacidad económica para sostener a su familia. Todos estos motivos pueden entrar en actividad al mismo tiempo".

6.2 ESTIMULO

Un estímulo es un acontecimiento u objeto que puede percibirse o experimentarse mediante el uso de alguno o varios de los cinco sentidos. (Estos acontecimientos u objetos se llaman, en plural, estímulos). Un libro, el color de las paredes y la temperatura de la habitación, las sombras de las personas que pasan por delante, los apuntes tomados y el ruido de la calle son estímulos.

Los psicólogos que estudian estos fenómenos, han elaborado diversas teorías del estímulo, que explican el aprendizaje humano o la ausencia de aprendizaje en función de las reacciones o respuesta de una persona a los estímulos.

Creer que el desarrollo de respuestas a estímulos se efectúa mediante dos procesos: El condicionamiento clásico y el condicionamiento operante.

Con base en la teoría del estímulo, los psicólogos han llegado a determinar que la conducta humana es producto de los diferentes estímulos, que el ser humano recibe en su vida.

6.3 INCENTIVOS

Los incentivos en sí no tienen sentido, solo en función de un motivo pueden tener sentido, solo así pueden tener valor para disparar energías sostenidas hacia un objetivo definido.

Los incentivos tienden a despertar energías puestas en movimiento para satisfacer las necesidades básicas.

Los incentivos pueden clasificarse en tres grupos:



I N C E N T I V O S	Intelectuales	Definir objetos y técnicas de trabajo.
		Establecer metas próximas y alcanzables.
		Facilitar el logro de respuestas personales.
		Plantear desafíos intelectuales.
		Informar sobre los resultados logrados.
		Elaborar gráficas de rendimiento.
	Emocionales	Aprobación.
		Reconocimiento.
		Confianza en el valor del alumno.
		Afecto.
		Aliento y alabanzas.
		Premios y recompensas.
	Físicos	Emulación y competencias.
		Censuras y reproches.
		Castigos
		Actividades permanentes.
		Cuadros de honor, medallas y diplomas.

Quizá los más importantes, desde el punto de vista del educador, sean los "emocionales", aunque no puede olvidarse que, a esa edad, todo el comportamiento infantil está fuertemente teñido de AFECTIVIDAD.

La fuente de las motivaciones humanas hay que buscarla en torno al concepto del yo. Cualquier cosa que hagamos - - tiende, en última instancia al mejoramiento del yo y a defenderlo de destrucciones y ataques.

No obstante, es frecuente advertir cómo el educador parece más preocupado por los aspectos técnicos de su trabajo -

que por el mejoramiento de la calidad de las relaciones -- que establece en su escuela. Es un hecho repetidamente comprobado que el establecimiento de un "clima" adecuado favorece el desarrollo armónico e integral de la personalidad del escolar; para ello es fundamental que tenga satisfechas sus necesidades básicas, primarias y secundarias, único medio de que pueda sentirse interesado por objetivos más elevados.

Como ha hecho notar Mattos, el "auténtico aprendizaje -- solo se verifica cuando el alumno está realmente interesado y empeñado en aprender". Sólo aprendemos aquello que corresponde a una necesidad, a un interés, a un ideal, que se afirma en nuestra conciencia. Por otra parte podemos admitir por líneas generales, con Miller y Symonds, que "sin recompensa no se aprende". Esperar que surja en el niño un auténtico interés intrínseco por la materia que estudia es pedirle demasiado en la escolaridad primaria. El niño está dispuesto a trabajar por el afecto, el aprecio y la simpatía que le dispensa el profesor. La honradez y el amor de las relaciones maestro-alumno constituyen el auténtico campo motivacional de la escuela primaria.

Incentivos que pueden favorecer el establecimiento de ese "clima ideal", fuente de todo auténtico interés y medio esencial para el desarrollo del sujeto.

A. INCENTIVOS INTELECTUALES

En este grupo incluimos los estímulos encaminados a dar sentido a la actividad que se realiza.

DEFINIR LOS OBJETIVOS Y LAS TECNICAS DE TRABAJO

Cuando el alumno sabe lo que quiere, por qué lo quiere, y el modo de conseguirlo, su actividad adquiere pleno sentido y le obsorve por completo, mejorando sus reales posibilidades para enfrentar con éxito los obstáculos que se le presenten.

ESTABLECER METAS PROXIMAS Y ALCANSABLES

En la planificación del trabajo hay que señalar unas metas

fáciles de alcanzar, a corto plazo, y a través de los cuales se vayan logrando los objetivos finales de todo el quehacer escolar. El logro de estas metas ayudará a mantener la tensión necesaria para continuar el trabajo.

Antes de los once años, carecen de sentido para el alumno -- las reflexiones sobre "el día de mañana", siendo incluso de dudosa eficacia entre los once y los trece años.

Necesita metas próximas, reales y alcanzables.

Es importante graduar cuidadosamente las dificultades escolares, pues como demostró Kurt Lewin, el éxito o el fracaso varían por completo la situación inicial del individuo para problemas futuros. La superación de un obstáculo comporta siempre una satisfacción, que induce al sujeto a seguir insistiendo con mayores fuerzas en su trabajo, fijando así las respuestas satisfactorias. El continuo éxito provoca en el sujeto un sentimiento de valor, de eficacia, de potencia que enriquece poderosamente sus auténticas posibilidades. Se va haciendo cada vez mejor; incluso "ensancharse", crecerse físicamente. Sus gestos, su voz y su mirada adquieren el estilo que dan la confianza en el propio valor.

* FACILITAR EL LOGRO DE RESPUESTAS PERSONALES

Es preciso plantear las cuestiones de tal modo y con tal variedad que se posibilite el logro personal de las soluciones. No debe dárseles nada resuelto. Si es posible, que lo resuelvan por sus propios medios, único modo de ponerles "a prueba"; de obligarles a dar lo mejor de sí mismos. El niño que se ve forzado a valerse por sí mismo pronto desarrollará una motivación alta.

* PLANTEAR DESAFIOS INTELECTUALES

Los desafíos estimulantes son especialmente indicados cuando el alumno enfrenta actividades de gran dificultad, en las que ciertamente existen posibilidades de fracaso y en las que se exige un esfuerzo continuado y un llamado a la originalidad, a la creatividad.

Ahora bién, debe ser aplicado solo entre sujetos seguros de sí mismos y con gran confianza en sus posibilidades, a los -- que el posible fracaso no altere gravemente la buena opinión -- que de sí mismos tienen.

* INFORMAR SOBRE LOS RESULTADOS LOGRADOS

Cuando el escolar realiza un trabajo está esperando obtener -- la "aprobación" del docente. El niño se desalienta si comprue -- ba que sus realizaciones no son corregidas y valoradas por el educador.

Justamente este conocimiento de resultados es uno de los más -- poderosos incentivos para motivar al sujeto. Si los resulta -- dos son favorables se originan en él un sentimiento de éxito, de potencia, de seguridad en sí mismo, que le lleva a ir ele -- vando su nivel de aspiraciones.

* ELABORAR GRAFICAS DE RENDIMIENTO

Es un incentivo valioso en los últimos grados de escolaridad -- primaria. Permite tener clara conciencia del camino recorrido y de la calidad del trabajo realizado.

Esto ayuda a satisfacer sus ancias de progreso, cuya evolu --- ción va constatando; evita así la rutina y comienza cada nue -- va tarea y cada jornada como algo distinto, como algo nuevo, -- diferente, cuyo desenlace no puede más que intuir.

Se genera entonces un auténtico "sentido del progreso".

B. INCENTIVOS EMOCIONALES

Se refieren, fundamentalmente, a la motivación de la per -- sonalidad del escolar. Es uno de los más interesantes y ase -- quibles al profesor.

a) Aprobación. El merecer la aprobación de los compañeros, y del maestro, es uno de los motivos más poderosos, que -- orientan la actividad escolar.

Hoy se sabe que a los obreros, por ejemplo, les preocu -- pa más la opinión de sus compañeros sobre ellos que la de

cluso realizar los trabajos más pesados o aburridos.

El aprendizaje se realiza mejor en un ambiente cálido que en un ambiente de castigo. Si el alumno tiene que "defenderse" contra el maestro, no podrá dedicar su atención a la actividad escolar.

- e) Aliento y alabanzas. El dar un tono positivo a las relaciones interescolares constituye, como venimos diciendo, un poderoso incentivo para facilitar el progreso. A este respecto son aleccionadoras las experiencias de Hurbet y Book, y Norvell.

Recordemos que el no proporcionar aliento, estímulo, se interpreta por parte del alumno como signo negativo.

- f) Premios y recompensas. En realidad los incentivos que venimos considerando constituyen los más valiosos y los más estimados premios para el escolar, y es importante otorgárselos porque, como han hecho notar numerosos psicólogos, sin recompensa no se aprende, aunque el valor de éstas depende en gran parte de la estima y respeto que se tenga al que las otorga.

El mayor premio radica en el reconocimiento, por parte del maestro, de que el trabajo escolar ha sido bien hecho y con buena voluntad. El docente debe recordar que los incentivos no tienen que consistir necesariamente en demostraciones tangibles de aprobación como bandas, diplomas, medallas, o la inclusión del nombre en el cuadro de honor, aunque dichas recompensas tangibles puedan ser eficaces. Las recompensas de mayor efecto son las tangibles. En los niños los incentivos más eficaces del aprendizaje son la aceptación o la aprobación por el maestro o la maestra.

Para premiar a un niño no hacen falta gastos adquiriendo regalos costosos. La aceptación del niño por parte de la maestra, su interés, su placer y la satisfacción ante los rendimientos del alumno serán suficientes. Pero es

sus superiores.

Salvando las distancias, esto ocurre también en la escuela, tanto más cuando mayor sea la edad de los alumnos. Aceptamos al escolar tal cual es.

- b) Reconocimiento. No basta aceptar, e incluso aprobar, el trabajo del escolar; es preciso "valorarlo", reconocer -- sus méritos. Esto es importante porque como ya hemos apuntado, el alumno se está conceptualizando de continuo en relación con los demás, y siente la necesidad de ser "alguién", ya por sus éxitos escolares, ya por su bondad natural.
- c) Confianza en el valor del alumno. Es un incentivo esencial. Si se duda del valor del alumno, si no se le pone a prueba "porque no va a saber hacerlo bien", se está limitando gravemente la influencia educativa. Es preciso tener fe en el escolar; admitir que puede tener algo bueno y obligarle a ponerlo en juego. Si un alumno no participa, no rinde su contribución a la marcha del trabajo escolar, es culpa casi exclusiva del educador que no ha sabido motivarle.

Recordemos lo que hemos venido repitiendo: Cada uno tiende a hacer lo que los demás esperan de él.

Es necesario no renunciar, a esperar mucho de cada alumno.

Para fortalecer esta confianza en sí mismo nada hay como cuidar delicadamente las relaciones que con cada escolar se establecen, intentando colocarnos "en su lugar" y pensar como él, único modo de poder llegar a comprenderlo, aceptarlo, respetarlo y amarlo.

- d) Afecto. Es el mayor incentivo para motivar la actividad escolar.

Es lo que ya intuía Rousseau al maestro, o a la maestra, -- hacer cualquier cosa por ganarse el afecto del niño; in--

necesario que el maestro o la maestra expresen su satisfacción de manera patente y sincera.

g) Emulación y Competencia. Estos incentivos tan utilizados tradicionalmente son sometidos hoy a revisión, por entender que aunque pudieran tener influencia en el mejoramiento de la cantidad de aprendizaje, quizá condicionen negativamente su calidad.

La única emulación y competencia que debe utilizarse es aquella que un sujeto o un grupo, establece consigo mismo a través de los planes de trabajo que se marca y los resultados que consigue.

h) Censuras y reproches. Las experiencias de Briggs plantean más claramente que cualquier descripción de alcance y sentido de estos incentivos.

Procedimiento	Efectos		
	Mejora	Indiferencia	Empeora
a) Represión pública.....	40 %	13 %	47 %
b) Represión en privado.....	83 %	10 %	7 %
c) Conversación particular... (franca y amistosa)	96 %	4 %	0 %
d) Elogio público.....	91 %	8 %	1 %
e) Sarcasmo público.....	10 %	13 %	77 %
f) Sarcasmo particular.....	18 %	17 %	65 %
g) Reconocimiento de que el -- alumno está progresando...	95 %	4 %	1 %
h) Manifestación de que el -- alumno está empeorando....	6 %	27 %	67 % (1)

Debemos recordar también aquella serie de pequeñas censuras y reproches frecuentes en toda relación humana, que en lugar de exponer claramente lo que está mal hecho y lo que es más importante, señalar modos correctos de conducta, se limitan a interpretar duramente: " ¿Qué haces?, ¿Cuándo vas-

(1) MAILLO, Adolfo. Enciclopedia de Didáctica Aplicada. Tomo I. Barcelona España, Ed. Labor, S.A. 1973. 803 p. Pág. 84

'a hacer lo que te mando?', Nunca estás quieto, Siéntate, - Siempre enredas, Eres una calamidad, Déjalo," etc; coac-- cionando su comportamiento y el concepto de sí mismo.

- i) Castigo. El efecto más peligroso del castigo, como de las censuras y reproches, radica en el peligro que encierra - para el feliz desarrollo de la personalidad.

Ejecutándose con frecuencia, ocasiona daños psíquicos.

El niño castigado sufre un daño permanente; en adelan-- te, cohibido, tenderá a alejarse de situaciones en las --- cuales, de no ser víctima de su ansiedad estaría indagando, explorando y aprendiendo.

En efecto el niño "castigado" con frecuencia renuncia-- a cualquier tipo de iniciativa, base del auténtico apren-- dizaje, y lo que es tan grave, o más, tiende a transferir su sentimiento de odio hacia todo lo relacionado con la - causa del castigo: maestro, compañeros, textos, etc. No - puede dedicar su atención al trabajo, tiene que dirigirla contra el maestro, del que debe "defenderse".

Bien es cierto que a veces no puede evitarse alguna -- forma de castigo físico, prueba máxima de la impotencia - pedagógica de quien lo administra, y evítese retener en - la clase al castigado en horas no lectivas, pues esto con-- tribuye a aumentar su posible fobia contra la escuela, -- convertida entonces en auténtica cárcel. Cuando no pueda-- evitarse el castigo, impóngase con amor, justicia y pron-- titud. El niño sabe bien "cuando se lo merece" y suele -- aceptarlo. Si el docente lo aplica debidamente.

C. INCENTIVOS FISICOS

Afectan a los aspectos más externos de la labor escolar.

- a) Actividad permanente. El presentar actividades interesan-- tes contribuye un poderoso incentivo. Al niño no se le --

puede pedir, por sistema, que se esté quieto, y mucho menos en los primeros años de escolaridad. El aprendizaje adquiere sentido cuando se funda en la actividad personal del alumno, alimentada por su curiosidad natural que le incita a percibir, tocar, manipular, etc; y a través de la cual tiende a satisfacer su necesidad de experiencias nuevas y agradables.

- b) Cuadro de honor, diplomas y medallas. Es verdad que estos estímulos parecen mover al escolar a sus mayores esfuerzos. La realidad es que "no mueven" ellos, sino la consideración, la estima que reporta, de padres y maestros, al alcanzarlos.

Por otra parte, su utilización encierra graves riesgos porque supone una manifestación ostensible de unas diferencias escolares que ni siquiera a los mejores beneficiarian totalmente, ya que pueden engendrar cierta vanidad. No hace falta insistir en el daño que causa la no selección en la personalidad de los que no merecieron tal distinción. Modernamente se tiende a ir sustituyendo estas diferencias externas, que se prestan a comentarios extraescolares, por esa otra distinción que nace de la valoración de las cualidades de cada uno.

6.4 DESEO

Psicológicamente, surge de la conciencia explícita de una situación de necesidad; y por consecuencia tiende a un fin.

Psicoanalíticamente, el deseo es un impulso psíquico que tiende a realizarse restableciendo, según las leyes del proceso primario, la asociación ligada a la primera experiencia de satisfacción.

Freud distingue el deseo de la necesidad que tiende hacia un objeto determinado y desaparece con la posesión de éste; el deseo en cambio, está ligado a "huellas mnésicas"

y encuentra su realización en la reproducción alucinatoria de las percepciones que se han convertido en signos de esta satisfacción. La concepción freudiana del deseo se refiere principalmente al deseo inconsciente.

Según J. Lanca: el deseo es una aspiración hacia algo que falta; traduce una ausencia.

6.5 LAS NECESIDADES

Siendo el educando un sujeto, este no puede sustraerse de tener necesidades como cualquier ser humano. Se puede definir la NECESIDAD como un déficit de un organismo que, por bien de la salud, han de quedar satisfechos. La NECESIDAD supone una carencia, un deseo o una exigencia que son vitales para la persona. Cuando una necesidad básica no se satisface, causa trastornos de tipo físico, de tipo psicológico o de ambos.

Las necesidades pueden ser de diferente origen:

6.5.1 NECESIDADES REALES. Las íntimamente ligadas a su propia naturaleza de alimentos, de afecto, de seguridad, etc., las necesidades Reales se encuentran latentes en todas las personas y se van descubriendo poco a poco a medida que la persona se va haciendo consciente de su existencia.

6.5.2 NECESIDADES SENTIDAS. Son aquellas necesidades en que la persona es " vivamente consciente ". Aquí tenemos dos casos: que una persona se da cuenta de una necesidad, que aunque sea real, no la había percibido; en este instante se convierte en una necesidad sentida que será objeto de su atención para tratar de satisfacerla.

La persona está convencida que para ella algo es sumamente necesario, a pesar de que a los ojos de la mayoría no lo sea, pues no se trata de una necesidad común a todas las personas, por ejemplo: el titularse en una Licenciatura.

Es difícil realizar una clasificación de las necesidades tomando como base los rubros que tiene el organismo - estos pueden ser:

- a).- Intelectuales
- b).- Emocionales
- c).- Físicas

Algunos autores han clasificado las necesidades reales; se presenta la clasificación de Maslow.

Existe en el hombre cuatro necesidades básicas o de deficiencia y una necesidad de crecimiento. Las necesidades básicas son:

- 1.- fisiológicas
- 2.- de seguridad
- 3.- de pertenencia y de amor
- 4.- de estimación

La necesidad de crecimiento en la realización personal.

LAS NECESIDADES FISIOLÓGICAS

Corresponden a lo que nuestro organismo requiere para estar en un adecuado equilibrio, de manera que su salud y energía nos permitan disponer de él como instrumento de acción.

LAS NECESIDADES DE SEGURIDAD

Se derivan de la natural convivencia del hombre en una sociedad en la que tiene que encontrar un lugar, defender una posición, prever dentro de lo posible su medio de sobrevivir, etc.

Se manifiesta desde la niñez, ya en el ámbito familiar, el niño manifiesta la necesidad de ser protegido y tomado en cuenta.

LAS NECESIDADES DE AMOR O PERTENENCIA

Manifiestan el requerimiento de la persona de establecer relaciones afectuosas profundas, con un carácter de mayor exclusividad o intimidad, que las distingue de las relaciones que tiene con la generalidad de las demás personas. Son las relaciones propias de la amistad, noviazgo, el matrimonio, filiales, etc.

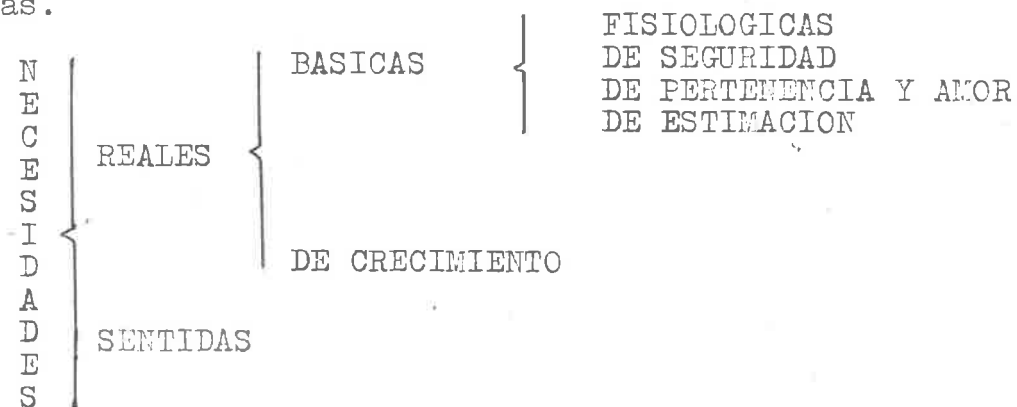
LAS NECESIDADES DE ESTIMACION

Se refiere tanto a la confianza en sí mismo, que hace reafirmarse en la actuación frente al mundo, como al reconocimiento de los demás para nuestros logros. La búsqueda de prestigio, el deseo de superar a otros en el alcance de ciertas metas, la voluntad de sobrevivir, son manifestaciones de la necesidad de estimación.

LA NECESIDAD DE REALIZACION PERSONAL

Manifiesta algo característico del ser humano: el querer dar a la propia existencia una dimensión o un cause de acuerdo con ciertos ideales o aspiraciones propias, que van más allá del puro deseo de reconocimiento. Estos ideales y aspiraciones constituyen la meta de lo que la persona realmente desea ser; son algo así como su propia filosofía de la vida y una continua fuente de superación.

El orden expuesto de las necesidades es porque tienen una cierta interdependencia entre ellas en que requieren ser satisfechas.



6.6 EMOCIONES

¿Qué son las emociones?. Existen muchas palabras para describir lo que generalmente designamos con el nombre de "EMOCION". La palabra emoción se deriva del latín "emovere" que significa remover, agitar o excitar. No existe una distinción exacta entre emoción y motivo. Las dos significan estar conmovido o agitado, y las dos pueden despertar, soste-

ner y dirigir la actividad del organismo. Las emociones pueden ser rústicamente distinguidas de los impulsos fisiológicos, sin embargo, porque estos impulsos nacen como resultado de ciertas necesidades de los tejidos, mientras que con las emociones no sucede así. Las emociones con frecuencia dependen de la conciencia que tiene el organismo de la importancia de una situación y de esta manera intervienen los procesos cognoscitivos de percepción y pensamiento.

LAS EMOCIONES COMO RESPUESTA

Dos clases de respuesta componen la emoción: La primera es una respuesta externa o declarada que se hace al medio ambiente. Esta puede tomar la forma de cambios en la expresión facial, -- tales como la sonrisa, el enojo, la risa o el llanto. O puede hacer intervenir manifestaciones de agresión declarada, como el golpear a un adversario, patear una silla o maldecir. El segundo tipo de respuestas que acompañan a la emoción es interno y fisiológico. Cuando la emoción es intensa, sobrevienen cambios muy extensos dentro del organismo. El corazón late más rápidamente, se libera azúcar a partir del hígado, las pupilas se dilatan, y se presentan muchos otros cambios.

COMPONENTES DE LAS EMOCIONES

Por lo menos existen tres componentes para comprender la naturaleza de la emoción. Estos son: tensión-relajación, agrado--desagrado y atención - rechazo. (Schlosberg, 1954).

Las emociones varían de intensidad desde los estados moderados tales como variaciones ligeras del carácter hasta las pasiones intensas que desintegran y desorganizan la conducta. Podemos estar brevemente coléricos o contrariados, o podemos llegar a estar tan intensamente coléricos que perdemos el control de nuestra conducta.

Las emociones varían grandemente según el grado de tensión o la relajación que interviene.

Las emociones varían también al parejo de una dimensión de -

agrado - desagrado, a esto se le llama "tono edónico" que es -- simplemente el tono del sentimiento asociado con la emoción; -- ejemplo: la alegría, el orgullo, el contento y el amor, que son agradables, mientras que el dolor, la vergüenza y el miedo, el remordimiento y la culpabilidad son relativamente desagradables.

Finalmente las emociones abarcan desde aquellas que comprenden, el volver la cabeza o volverse de espaldas (por ejemplo, - el disgusto o el desprecio) hasta aquellas que comprenden el -- que la atención de la persona sea llamada sobre algo (por ejemplo, sorpresa o miedo). Como en el caso de otras dimensiones -- que ya hemos discutido, esta dimensión se refleja en las expresiones faciales, que acompañan a la emoción.

6.7. INSTINTO

El término instinto se emplea con frecuencia como equivalente del vocablo alemán trieb, cuya mejor traducción al castellano es pulsión. S. Freud utilizaba esta última expresión para designar la fuerza impulsora, de carácter indeterminado, de la actividad humana. En este sentido es -- utilizada también como sinónimo de energía psíquica o libido.

Freud diferencia inicialmente los instintos del yo (autoconservación), los sexuales y los instintos de muerte.

Más tarde, los dos primeros pasaron a englobarse en el concepto de instinto de V. (eros), impulso hacia el placer y la gratificación de los deseos, pulsión que tiende a reunir la sustancia viva en unidades cada vez más extensas y a mantenerla en ese estado, mientras que, por otro lado, - que daría el instinto de m. (Thanatos), que tiende a eliminarla, a hacerla estallar en partículas, en unidades cada vez más pequeñas, y hacer que la materia vuelva al estado inorgánico. La agresividad humana es, para S. Freud, la -- forma más importante de esta pulsión. Ambos instintos son irreconciliables y se manifiestan en todo comportamiento psicológico.

Un filósofo contemporáneo escribe que "el instinto plantea problemas en el hombre, mientras que, en el animal los-resuelve".

El instinto aparece ante todo como una "tendencia" y, en este sentido el hombre tiene "instintos" igual que el animal. Se habla indistintamente del instinto alimenticio sexual o de la tendencia alimenticia, sexual.

En el mundo animal, la tendencia se satisface generalmente por "actos instintivos", que parecen implicar una habilidad innata y que constituyen, como decía Montaigne, una verdadera "industria natural". Por ejemplo, las conductas de construcción del nido en el pájaro, y de construcción de celdillas, recogida y concentración de néctar, y mantenimiento de las larvas en la abeja, son instintos.

En el hombre no existe una habilidad espontánea que prolongue inmediatamente la tendencia a excepción de un acto único: el de mamar, en el recién nacido. Por ejemplo un hombre en peligro de ahogarse, si no ha aprendido a nadar, hará movimientos desordenados que no le servirán de nada. Claro que desea salvarse, pero este deseo no trae consigo, espontáneamente, los medios de su realización. En general, la tendencia y la habilidad están separadas en el hombre; media, entre ambas el tiempo del aprendizaje, el sitio ocupado por la inteligencia, que debe inventar técnicas para satisfacer nuestras tendencias. Entre la tendencia alimenticia y las conductas complejas que nos permiten satisfacerla, está la larga historia de los esfuerzos de la inteligencia, que inventó progresivamente todas las técnicas agrícolas y ganaderas.

ANALISIS DE LOS CARACTERES DEL INSTINTO

Montaigne pretendía que el animal razona y calcula "a nuestra manera". La golondrina que lleva una brizna de hierba en el pico, ¿no actúa como el albañil que reúne sus mate

riales en la obra?. No se trata, aquí, de actos cualesquiera sino de actos que tienen una significación: la construcción - del nido, la edificación de la casa. Y Montaigne, razonando por analogía, pretende que "debemos concluir que, a efectos parecidos, facultades parecidas". Pero el resultado por analogía es engañoso.

El comportamiento instintivo parece distinguirse, en puntos esenciales, del comportamiento inteligente.

6.7.1 EL INSTINTO INNATO

Conviene aclarar que el término "innato", puede prestarse a confusiones. No significa que todos los instintos de un animal aparezcan necesariamente el día de su nacimiento. Por ejemplo, la abeja obrera es, ante todo, "criada" y criadora; más tarde, constructora de alveolos, y, - por último, proveedora de néctar o de polén. Pero estas - actividades sucesivas son innatas en el sentido de que no requieren ningún aprendizaje, sino que aparecen al producirse la maduración de ciertas glándulas (por ejemplo, la abeja se hace constructora de celdillas en el momento de la maduración de las glándulas de la cera).

En cambio, las actividades inteligentes requieren tanteos, búsquedas, aprendizaje. Las adquisiciones de nuestros predecesores no nos son transmitidas por el camino - de la herencia biológica. Y cada generación vuelve a - aprender, por su cuenta, a hablar la lengua nativa y a escribir, aprende los oficios y trata de asimilar, mediante la formación escolar, lo esencial de lo que descubrieron - o inventaron los antepasados en el curso de los tiempos. - Goethe nos dice: "Lo que recibiste de tus antepasados, adquírelo para poseerlo".

6.7.2 EL INSTINTO ES INMUTABLE Y PERFECTO

En el transcurso de siglos e incluso de milenios, no -

se observaban cambios en las técnicas de cada especie.

"Las colmenas de las abejas estaban tan bien construídas hace mil años como lo están en la actualidad, y cada una de ellas forman los hexágonos con igual exactitud la primera vez que la última". El instinto desconoce, según ciertos autores, los errores y los pasos en falso. Dice - Febre que el instinto se encuentra adaptado a sus fines - con una perfección maravillosa: así, el esfex de alas amarillas pica al grillo exactamente en el sitio en que hallan los ganglios nerviosos, lo cual tiene por efecto paralizar al grillo sin matarle. Esta clase de avispa pone sus huevos sobre la víctima, y, al producirse la eclosión de la larva, ésta encuentra alimento fresco en la presa - paralizada.

6.7.3 EL INSTINTO ES RIGIDO

Pero, si se perturba desde el exterior las condiciones en que ejerce el acto instintivo, nos damos cuenta de que éste continúa desarrollando sus operaciones de una manera rígida, incluso cuando se convierten en absurdos.

Por ejemplo, ciertos cangrejos se visten de algas y de espongiarios que los disimulan admirablemente a sus enemigos. Pero si se deja a su alcance pedazos de papel blanco, se cubren con ellos inmediatamente, aunque esto los hace más visibles.

El gato doméstico, en nuestros pisos, escarba una tierra invisible, repitiendo un comportamiento ancestral que se ha convertido en absurdo.

Las avispas del género eumenes construyen celdillas de arcilla, ponen en ella sus huevos, capturan y paralizan - orugas que entierran en el nido para alimentar a la larva desde el momento de la eclosión, y por último, cierran estas celdas. Estas operaciones se desarrollan inflexiblemente, aunque una intervención las haga inútiles. Por - -

ejemplo, si un experimentador perfora la celdilla que acaba de ser construída. La avispa observa el agujero y lo explora con sus antenas. Pero, en vez de cerrar la brecha prosigue las operaciones, "en vista-dice Russel - de que ha pasado el tiempo da la albañilería". Lleva sus orugas y pone su huevo en la celdilla agujereada; naturalmente, todo esto se cae por el agujero del fondo, lo cual no impide que avispa cierre meticulosamente, para determinar, ; el techo del alveolo !.

6.7.4 EL INSTINTO ES ESTRICTAMENTE ESPECIALIZADO

Fuera de las situaciones tipo a las que está adaptado, el instinto es importante. Sabemos, desde hace mucho tiempo, que la abeja, tan hábil en los trabajos complicados de la colmena, es incapaz de salir de una botella cuyo cuello está a la sombra y cuyo fondo está expuesto a la luz, Voltaire decía: "Fuera de la colmena, la abeja no es más que una mosca". El instinto estrictamente especializado se opone a la inteligencia, capaz de resolver problemas nuevos, de adaptarse a otras condiciones de existencia (por ejemplo, los campesinos montañeses, cuando la nieve cubre los campos fabrican pequeñas piezas de relojería).

6.8 ¿A QUE LLAMAMOS INTERES?

Un interés es un sentimiento de gusto o de disgusto hacia determinados estímulos.

La formación de los intereses está determinada por factores sociales y culturales como música, matemáticas, pintura literatura y ciencias, la medición de los intereses y valores está adquiriendo cada vez mayor reconocimiento entre los maestros. Los profesores pueden valorar con fines de instrucción el conocimiento de los intereses y valor de sus alumnos como indicadores de sus actitudes. Las mediciones de intereses y valores también tienen importancia para pre-

decir las reacciones y adaptaciones de los alumnos a ciertos programas escolares y a futuras actividades de ocupación.

La medida del interés se realiza mediante los oportunos cuestionarios de intereses que son de varios tipos:

- a) Escalas EMPIRICAS (inventario de Strong)
- b) Escalas HOMOGENEAS (registro de preferencias profesionales de Kuder).
- c) Escalas FACTORIALES (cuestionario de intereses de Shurstone);
- d) Cuestionarios mixtos (temario vocacional de García Yagüe).

LA EVOLUCION DE LOS INTERESES

Los intereses de las personas, así como sus necesidades no permanecen estables a lo largo de su vida, sino que cambian según la edad.

Suele dividirse la infancia en un número determinado de períodos, con respecto a los intereses siguiendo la evolución psicológica las diversas etapas del crecimiento físico.

Edouard Claparede señala tres etapas:

De Adquisición y de Experimentación.

- 1.-Período de los intereses perceptivos, durante el primer año de vida.
- 2.-Período de los intereses glósicos o del lenguaje, durante el segundo y tercer año de vida.
- 3.-Período de los intereses generales: despertar intelectual (edad del preguñtón), de tres a siete años.
- 4.-Período de los intereses especiales y objetivos, de siete a doce años.

De Organización, de Valoración.

Es el período sentimental, de los intereses éticos y sociales, intereses especializados, intereses que se refieren al sexo, de doce a dieciocho años.

De Producción	}	Período de trabajo. Los diversos intereses se subordinan al interés de la conversación, y no desempeñan en relación a ésta más que el papel de medio-a fin. Es la edad adulta.
---------------	---	--

El psicólogo suizo ha señalado también las líneas directrices de la evolución de los intereses, la ley general que rige su sucesión. Estas líneas son:

- 1) de lo simple a lo complejo
- 2) de lo concreto a lo abstracto
- 3) de la receptividad pasiva a la espontaneidad
- 4) de la indeterminación a la especialización
- 5) de la subjetividad a la objetividad
- 6) de lo inmediato a lo mediato en el tiempo y el espacio.

Cada uno de los períodos del desarrollo psíquico coinciden con las etapas de la educación.

Si los dos primeros períodos pueden agruparse en un solo período educativo, en consideración al papel primordial que desempeña el medio familiar durante los tres primeros años. El niño en esta primera etapa o primera infancia tiene necesidad de vivir y de ser cuidado. La actividad sensorio-motriz se manifiesta por la exploración del cuerpo, del espacio inmediato y posteriormente del espacio locomotor, cuando sabe caminar.

El valor pedagógico de esta subdivisión del desarrollo según la aparición de los intereses, es importante, pues presta un apoyo para educar al alumno de acuerdo a sus necesidades en cada uno de los períodos del desarrollo.

6.9 IMPULSO

El impulso es una fuerza que libera energía.

La motivación de la conducta se realiza porque existe un establecimiento de impulso (una necesidad) originado en los procesos metabólicos del organismo (mueve a la acción).

El impulso es transitorio, desaparece al finalizar la acción. Se puede provocar experimentalmente mediante la depre

vación del sujeto.

La conducta motivada está dirigida. Ejemplo: la rata hambrienta, si se le dan 3 oportunidades, prefiere comer a beber o copular, y esto sugiere que los motivos proporcionan de alguna manera la dirección de la actividad. Se podría -- aceptar que la estimulación del impulso (EI) es el mecanismo que subsirve esta función de guiar la conducta motivada. La mayor parte de los impulsos tienen estímulos - impulso - asociados.

El impulso y los estímulos - impulso son dos procesos -- que es importante mantener separados aunque las condiciones para producir estímulo-impulso son iguales que para crear - un impulso; se argumenta que éste hace operacionalmente indistinguibles el impulso y el estímulo-impulso. Este punto no parece que esté bien claro porque:

- Aún admitiendo la identidad de las operaciones de establecimiento, es completamente posible que el impulso y el estímulo-impulso se diferencien en otras características. -- Probablemente, los estímulos-impulso compartirían las propiedades de otros estímulos y funcionarían de tal manera - que fuera posible discriminar entre la generalización de - impulsos y del estímulo-impulso.
- Existe también mucha probabilidad de que las funciones que relacionan el impulso y los estímulos impulso a estas condiciones determinantes idénticas, sean distintas. Por ejemplo, en caso de hambre, hay pruebas de que las contracciones del estómago, que representan la fuente de estimulación del impulso (Cannon, 1934), alcanzan su fuerza máxima unas cuantas horas aunque el efecto vigorizante del impulso continúe aumentando por un tiempo más prolongado.
- Aun más si uno de éstos dos conceptos es superfluo, puede serlo el concepto mismo del impulso como el de estímulo-impulso. Estes (1958) ha dado sólido argumentos a este punto.

-Finalmente, es importante' indicar que reconocer la existencia de los estímulos-impulso no implica postular una fun--ción de dirección o de guía del impulso. Puede considerarse a los dos procesos por separados y obtener provecho de ellos mientras se reserva el concepto de impulso o motivo-para la función vigorizante.

CAPITULO 7
RECURSOS PARA LOGRAR LA MOTIVACION

7. RECURSOS PARA LOGRAR LA MOTIVACION

Para alcanzar la motivación son factores muy importantes.

* LA NOCION SITUACIONAL

Consiste en colocar al alumno dentro de una situación real interesante, que promueva su curiosidad innata.

Por lo general no es posible establecer en el salón de --- clases situaciones reales e interesantes para el alumno, debemos apelar al recurso de simularla, aunque ya sabemos que el efecto va a ser menos intenso, cuando mayor sea la diferencia con la realidad.

* EL DRAMA PEDAGOGICO

Es la realización de acciones que conduzcan el aprendizaje: el alumno es el principal personaje de la obra y el maestro no debe considerarlo sólo como un depósito en el que se acomodan sus informaciones programadas, sino que debe considerarlo como un ser pensante y actuante, capaz de recabar del mundo físico y social dichas informaciones, así como de obtener inferencias a partir de los hechos acumulados.

* EL ESTIMULO DE LAS PERSONAS QUE NOS RODEAN

El estímulo que a través de la relación humana se hace presente y necesario para producir una respuesta a la misma.

* APOYOS MATERIALES

El conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje.

CAPITULO 8
CONCLUSIONES Y OPINIONES

CONCLUSIONES Y OPINIONES

- 1.- El concepto motivación ha sufrido grandes cambios en función de los enfoques de los especialistas. Los pedagogos, - en especial, le conceden prioridad en la realización del -- proceso didáctico ya que establece la relación entre lo que se desea y lo que se realiza, tomando en cuenta el desarrollo fisiológico del educando.
- 2.- Es importante jerarquizar, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el valor de un motivo y un incentivo. Ante tal disyunción debemos preferir u optar por las motivaciones hu^umanas.
- 3.- La necesidad desencadena un impulso encaminado a satisfacer la y hacerla desaparecer. Se da como un hecho la dialéctica humana de que de un estado de desequilibrio, cualquiera que fuere su origen, el ser humano busca los mecanismos de restablecimiento del sistema de equilibrio del organismo (Cfr. J. Piaget en sus estudios de psicología. Edit. Seix Barral).
- 4.- En el comportamiento humano puede mezclarse un concepto ins^utintivo y un concepto inteligente. Puede llamarse instintivo en el sentido de que su fin biológico último no es siempre intencionalmente buscado. El instinto y la inteligencia representan dos aspectos extremos de la adaptación biológica. Pero el origen último del acto más inteligente nos reen^uvía a las tendencias oscuras de la vida.
- 5.- La emoción es la manifestación intensa de nuestro drama vivido con el mundo. La emoción nos es dada, del mismo modo - que el propio dolor, como una debilidad que es el precio de un privilegio; nadie puede jactarse de tomar un privilegio sin un precio. La mente está muy lejos de reducirse a san^ugre fría.
- 6.- La labor de los docentes, es de gran envergadura en función

de que su responsabilidad es seleccionar las acciones más -
idóneas para el desarrollo integral de los educandos.

7.- La retroalimentación de los aprendizajes es un factor moti-
vante del desarrollo de los alumnos.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- CLIFFORD, Margaret M. Aprendizaje y enseñanza Enciclopedia Práctica de la Pedagogía. Tr. DIORKI. V.2. Barcelona, España, - Ed. Océano, 1983. 532 p.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. t. I. México, Ed.- Nuevas Técnicas Educativas, 1983. 1528 p.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. t. II. México, Ed. Nuevas Técnicas Educativas, 1983.
- DORRA, Raúl y Sebilla Carlos. Guía de procedimientos y recursos para técnicas de investigación. México, Ed. Trillas, 1977.-
- GARCIA, Ramón Pelayo y Cross. Pequeño Larousse Ilustrado. Última ed; México, 1972 (c 1964) 1662 p.
- GARCIA, Víctor Hoz. Diccionario de Pedagogía. T. I. Barcelona,- Ed. Labor, S.A., 1974. 44 p.
- GLINN, Myers, R. Stewart Jones, Ray H. Simpson. Psicología Educativa. México. Ed. Fondo de la Cultura Económica, 1979.- 647 p.
- HILGARD, Ernest R. y Gordon H. Bower. Teorías del Aprendizaje.- México. Ed. Trillas, 1978. 718 p.
- HILGARD, y Marquis. Condicionamiento y Aprendizaje. ed; segunda. México, Ed. Trillas, 1978. 648 p.
- MAILLO, Adolfo. Enciclopedia de Didáctica Aplicada. t. I. Barcelona España, Ed. Labor, S.A., 1973. 803 p.
- MORENO bayardo María Guadalupe. Fundamentación y Práctica, Didáctica I. México, Ed. Progreso, S.A. 1977. 119 p.
- MUNGUÍA, Irma Zatarain y Salcedo José Manuel Aquino. Técnicas de Investigación Documental v. II. México. Ed. Universidad-Pedagógica Nacional. 1980. 235 p.
- NASSIF, Ricardo. Pedagogía General. Buenos Aires. Ed. Kapeluz.- 1980. 305 p.
- Psicología General. v. I. Tr. J. Ferrer Aleu. Barcelona, Ed. -- Plaza & James, 1979. 397 p.
- REYNOLDS, G. S. Compendio de Condicionamiento Operante. 2 ed. - México. Ed. Ciencia de la Conducta, S.A., 1977. 191 p.

ZAINZ de Robles Federico Carlos. Diccionario Español de Sinónimos y Antónimos. 8o. ed. Ed. Madrid, 1978. 1149 p.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Guías de Trabajo, Licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar. Segundo Grado. México, 1980. 463 p.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Guías de trabajo, Licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar. Tercer Grado. México. 1980. 534 p.

VIDALES Delgado Ismael Nuevas. Prácticas de Orientación Vocacional. Tercer grado de Educ. Sec. México, Ed. Trillas, --1987. 271 p.

GLOSARIO

- Cognoscitivo:** Conjunto de procesos intelectuales que abarca el recordar o reproducir lo que se aprende, determinar el problema esencial y después reordenar el material informativo, o cambiarlo con ideas, métodos o propósito de realizar una tarea.
- Educador:** Todo lo que educa, lo que ejerce influencia, a lo que posee energía educadora.
- Emoción:** (Del lat; emoveo, commover), (Fisiol; Psic.) Estado intenso y relativamente breve, originado normalmente por una situación, o un pensamiento o imagen agradable, que activa y excita al sujeto.
- Empírica:** Basado en la experiencia, sin teoría, ni el razonamiento, filósofo que hace derivar todos nuestros conocimientos de la experiencia.
- Epistemología:** Doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico.
- Estímulo:** (Del lat; estímulos) Incitamiento, excitación para obrar: sentir un noble estímulo. Cualquier evento o situación que provoca una respuesta.
- Impulso:** Acción y efecto de impeler; fuerza que impele a hacer una cosa.
- Incentivo:** Lo que incita o mueve a una cosa (aliciente).
- Instinto:** (lat; instinctus). Tendencia innata a realizar ciertas acciones orientadas hacia un fin sin previo conocimiento de este fin; el instinto es específico (el mismo en todos los individuos de la especie), inconsciente y con una finalidad precisa. Los instintos más importantes son: el de la propia conservación, el de la nutrición, el sexual, el materno, el de la defensa, etc. Por ext; Toda actividad que entra en juego espontáneamente, sin reflexión, experiencia o educación.
- Interés:** (Pedag.) Inclinación de los alumnos por la instrucción y las tareas educativas. El interés es tema clave en educación y base en que se fundan la mayoría de los métodos y, sobre todo, sistemas educativos más modernos.

Motivación: Es una fuerza o impulso que nos lleva a conocer - un objetivo o una meta; este impulso puede ser interno es decir, estar en nosotros mismos, o externo cuando pertenece al medio que nos rodea.

Motivación extrínseca:
Es cuando realizamos alguna actividad con la finalidad de conseguir o de obtener algún pago o re--compensa.

Motivación intrínseca:
Es cuando realizamos alguna actividad por la sa--tisfacción que ella nos produce.

Motivo: (Del lat; motivus, de moveo, mover.) en sentido -general, causa o razón que mueve a hacer una co--sa.