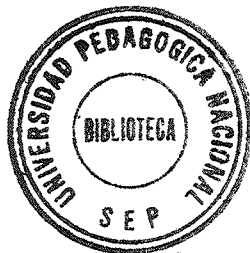


BASES PSICOLOGICAS DE LA MOTIVACION

MARIA MAGDALENA AVILA RUIZ

SAN LUIS POTOSI, S.L.P., 1985

TRABAJO DE INVESTIGACION DE LA EDUCACION



MARIA MAGDALENA AVILA RUIZ

TESINA PRESENTADA PARA OPTAR POR EL TITULO DE  
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA

SAN LUIS POTOSI, S.L.P., 1985

## DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

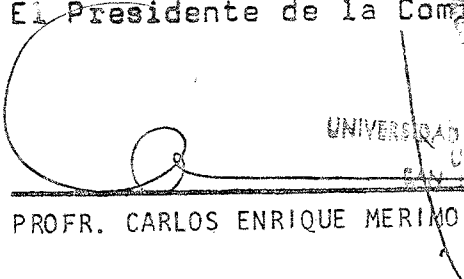
SAN LUIS POTOSI, S.L.P., a 8 de DICIEMBRE de 19 84

C. Profr. (a) MARIA MAGDALENA AVILA RUIZ  
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 TESINA  
titulado BASES PSICOLOGICAS DE LA MOTIVACION  
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

  
PROFR. CARLOS ENRIQUE MERINO RAMOS

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
SAN LUIS POTOSI, S.L.P.

A MI ESPOSO

QUE CON SU AYUDA Y COMPRENSION  
SUPO MOTIVARME A ESTUDIAR LA -  
LICENCIATURA DE EDUCACION PRI-  
MARIA Y ES FIDEL PUNTAL EN MI-  
CARRERA REGISTRAL.

A MIS HIJOS

QUE SON LA SATISFACCION DE -  
MI VIDA, Y POR LOS QUE LUCHO  
Y ME SUPERO COMO MUJER Y CO-  
MO MAESTRA.

## PROLOGO

Dada la gran importancia y responsabilidad que trae y - significa la tarea de ser educador, es necesario que todo -- maestro, al menos el que se precie de serlo, conozca la historia de la pedagogía, su evolución y sus bases psicológicas sobre las que se simienta, para poder así tener los antecedentes necesarios, para poder fundamentar nuevas corrientes-pedagógicas que vengán a satisfacer las necesidades técnicas del momento histórico-social en el que vivimos y del cual so mos en gran parte responsables.

Es necesario que también el maestro se preocupe por - - conocer las características biológicas, físicas y psicológicas de los niños para poder tratarlos de la manera más adecuada y no causarles problemas que aparecerían después con - el tiempo y que redundaría en perjuicio personal del alumno- y de la sociedad.

## INDICE

Página

DEDICATORIA

PROLOGO

INTRODUCCION

1. MARCO TEORICO DE LA PEDAGOGIA	1
1.1 Un difundido concepto de pedagogía	3
1.2 La pedagogía arte o técnica	4
1.3 La pedagogía como técnica de la educación	4
1.4 La metodología y la didáctica	5
1.5 El pedagogo frente al concepto de educación	6
1.6 La etimología y sus dos sentidos	7
1.7 La educación como proceso dinámico	8
1.8 Un concepto general de la educación	9
1.9 Epistemología de la pedagogía	10
1.10 Evolución de la pedagogía como ciencia	11
1.11 La pedagogía ciencia positiva	12
1.12 Autonomía de la pedagogía	13
2. BASES PSICOLOGICAS DE LA MOTIVACION	
2.1 Motivación y psicología	15
2.2 Algunas definiciones de motivación	16
2.3 ¿Por qué se usa la motivación?	17
2.4 Modelos actuales e historia de la motivación	18
2.5 El instinto y la conducta instintiva	19
2.6 ¿Un estado de motivación central? ¿Un rasgo general de la motivación?	20
2.7 Cuatro modelos de la motivación homeostática	21
2.8 Teorías hedonistas de la motivación	22
2.8.1 La teoría de la motivación de Young	23
2.8.2 David C. Mc. Gleyand y colaboradores	23
2.8.3 Helen Peak	24

2.8.4 Motivación y reforzamiento	24
2.8.5 Estado actual de la teoría psicoanalítica de la motivación	25
2.8.6 Funciones de la motivación	26
3. LAS BASES PSICOLÓGICAS DE LA MOTIVACION APLICADAS A LA ENSEÑANZA PRIMARIA	28

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

## INTRODUCCION

Una de mis principales preocupaciones al escoger la profesión magisterial, ha sido la de contar con la suficiente capacitación y habilidad para poder tratar a los niños a los cuales entregaría toda experiencia adquirida de mi vocación.

Desde entonces he procurado superarme profesionalmente y estar al tanto de las innovaciones pedagógicas que faciliten mi tarea docente, y una excelente oportunidad para lograrlo, y que no podía desaprovechar, me la brindó Mejoramiento Profesional al establecer los cursos de Licenciatura de Educación-Primaria.

En el capítulo I trato de los aspectos filosóficos, técnicos, sociales, político y jurídico que tiene la pedagogía como ciencia de la educación, además del significado histórico y moderno con que se le conceptúa y su evaluación como ciencia. También hablo de qué es la metodología y qué la didáctica. Trato de explicar cual es la postura del pedagogo frente al concepto de educación y el dinámico que ésta tiene.

En el capítulo II encontraremos diferentes teorías en la que se explica ¿Qué es la motivación? y cuáles son sus bases psicológicas y filosóficas que estas tienen, así como el papel tan importante que juegan los reforzadores en el campo educacional, y finalmente cual es la función que tiene la motivación.

Finalmente en el capítulo III doy a conocer mis puntos de vista sobre la aplicación que tiene lo tratado en el capí-



tulo segundo en la escuela primaria, y el alto valor auxiliar que tiene el que conozcamos al niño para poder orientarlo -- adecuadamente.

## CAPITULO I

### MARCO TEORICO DE LA PEDAGOGIA

La pedagogía podemos considerarla como una ciencia social que trata lo relacionado con la educación, es decir que abarca su campo desde las bases psicológicas de la educación pasando por métodos, técnicas y fines de la enseñanza y su organización y otras cosas más, hasta llegar a la utilización de la tecnología más moderna en la conducción de la enseñanza. Para todo ello la pedagogía se vale de otras ciencias que le permiten complementar su tarea; tales ciencias son entre otras: en primer término la psicología, que investiga y fundamenta las teorías de la personalidad, desarrollo mental, formas de aprendizaje, etc; otra ciencia auxiliar de la pedagogía es la sociología que se aboca al planteamiento y resolución de los problemas de la educación y así como éstas, otras más como la medicina, filosofía, etc., aportan valiosa ayuda a la pedagogía.

La pedagogía es la disciplina, el estudio o el conjunto de normas, que se refieren a un hecho o a un proceso y a una actividad; la educación. Por su parte, como realidad viva que es la educación, de ella surgen problemas que el esfuerzo teórico y experimental del hombre ha intentado con sus recursos técnicos, resolver y elaborar un conjunto de normas o sistemas capaces de aclarar el fenómeno complejo y social de la educación y de conducir dicho fenómeno por mejores derroteros y con mayor economía de tiempo y esfuerzo para el alumno y maestro.

"La pedagogía como ciencia es un conjunto de conocimien--

tos sistemáticos y positivos referentes a la educación" (Alfredo Aguayo).

Por todo lo anterior a la pedagogía, para su mejor entendimiento comprensión y facilidad de estudio, la podemos dividir en varios aspectos o ramas: El aspecto filosófico; el aspecto técnico; el aspecto social y político y el aspecto jurídico.

La primera característica que se encuentra de la educación al buscar su concepto es la que podría llamarse su humanidad. Aparece siempre como un proceso del cual el hombre es autor e intérprete, juez y parte. Del animal se dice que es "adiestrable" o "domesticable", pero no es "educable". Esto lo reservamos para el hombre, puesto que es el único ser animal con raciocinio y capaz de modificar el medio ambiente en su beneficio. Es necesario hacer notar que la humanidad de la educación es el primer obstáculo con el que se encuentra el pedagogo cuando quiere definirle. No es lo mismo el tratar de observar los fenómenos que se dan en las llamadas ciencias exactas o reproducir las situaciones semejantes para que se dé la misma reacción, pues estos (los científicos) se pueden dar el lujo de analizar, meditar, reproducir fenómenos serenamente y en condiciones propicias, mientras que los pedagogos, por ser una ciencia social y que se da por ende entre seres pensantes con personalidad propia y a veces cambiante, por lo que las situaciones refieran, nunca se dan iguales y no puede por lo tanto emitir una ley tajante y/o un juicio razante y común para todo humano; mientras que los primeros pueden mantenerse de una manera neutral sin comprometerse, los segundos no lo pueden hacer ante la humanidad. No puede ser el sociólogo total-

mente neutral frente a los acontecimientos que se dan en la sociedad, ni el psicólogo prescindir de su experiencia personal, ni el que estudia científicamente la religión dejar totalmente de lado alguna de sus creencias subjetivas. Esto también le sucede al pedagogo; se siente inmerso en el proceso que estudia y que es nada más y nada menos que el educativo, en la cual arriesga, de una o de otra forma su destino en forma paralela al de su comunidad. Por algo Emmanuel Kant llamó a la educación "la más grave aventura humana"; es por eso que en nuestros días esperamos de ella la solución para todos nuestros males sociales y que cuando la adquirimos le adjudicamos amplios poderes de bienestar o decimos que es el agente para lograr los satisfactores necesarios.

Todo el esfuerzo que se haga por comprender el significado y valor de la pedagogía será estéril y condenado al fracaso si es que no se procura un acercamiento al concepto de lo que es la educación.

### 1.1 Un difundido concepto de Pedagogía

La mayoría de las obras básicas de consulta especializadas definen a la pedagogía como el arte y la ciencia de la educación. Este concepto tiene sus bases fundamentales en tres elementos bien definidos; el arte, la ciencia y la educación. Es muy importante considerar que:

- 1.- No corresponde hablar de la pedagogía como arte, sino como técnica.
- 2.- Es lícito concebir a la pedagogía como ciencia, aunque por ello se le considere como técnica.
- 3.- A la inversa, que el hecho que la pedagogía sea téc-

nica, no impide que sea ciencia.

4.- La pedagogía (en su acepción más amplia) puede también concebirse como filosofía y como historia de la educación, según el punto de vista que se adopta.

### 1.2 La pedagogía arte o técnica

La reflexión sobre el fenómeno educativo nos conduce a principios generales que se convierten en reglas para la acción. Desde este punto de vista la pedagogía sería una arte; se entiende por éste, por el conjunto de reglas que se han de seguir en dicha actividad, la serie de procedimientos tendientes a producir un cierto resultado. El educador se vale de procedimientos que ayuden a la eficacia de su quehacer didáctico, y el conjunto de todos esos procedimientos constituirían el "arte pedagógico". Pero el definir el arte como una regla es definir la técnica. Tampoco aquí la pedagogía es un arte sino una técnica: la técnica de la educación.

### 1.3 La pedagogía como técnica de la educación.

Tal vez aunque parezca un juego de palabras podemos decir que la técnica educativa no la encontramos en la práctica educativa, pero sí podemos afirmar que es a través de la ciencia de donde ha surgido y que es hacia ella misma hacia donde está dirigida. El educador al poner en práctica las técnicas pedagógicas se da cuenta de su cabal valor, pero las pide a la ciencia de la educación quien tiene que formularlas como consecuencia del contacto con la realidad y para satisfacer las necesidades que a este respecto se tienen. Las técnicas

cas derivadas de la teoría o mejor dicho es de la teoría de - donde surgen las técnicas, normas, principios leyes que vienen a regular toda la acción educativa. En este sentido si podemos afirmar que la pedagogía es una técnica: la técnica de la educación.

#### 1.4 La metodología y la didáctica

La metodología educativa, o, la metódica, es el conjunto de normas relativas a los métodos de que la educación echa mano para poder cumplir con su comisión. Comprende los principios de esos métodos, sus tipos y sus formas de realización.- Cuando de ella se habla conviene hacerlo siempre con el calificativo de "educativa" (metodología educativa o pedagógica)- para no confundirla con la metodología científica o de investigación. Frente a ésta la metodología educativa es una metodología de la acción.

El término "didáctica" proviene del griego "didaskhein", - que significa enseñar. En su clásica acepción es la ciencia y el arte de la enseñanza, de los métodos de enseñanza o instrucción. Tal es el significado que tiene en Ratke que fue el primero en utilizarla allá por el siglo XVII, y, sobre todo en Comenio autor de la célebre Didáctica Magna. Pero dicho significado ha sido ampliado. La pedagogía contemporánea la sigue definiendo como disciplina de los métodos de enseñanza e instrucción, de transmisión intelectual, pero como rechaza la teoría de que el alumno es un mero receptor pasivo, prefiero decir que el objeto de la didáctica es la "dirección del aprendizaje", antes que el cuerpo rígido de métodos que sirven indiscriminadamente al educador para imponer al educando -

saber previamente elaborado en el cual ni el maestro ni el alumno han participado.

Aun a pesar de todas las ampliaciones que se le hayan --  
 dido hacer el concepto de pedagogía esta sigue conservando--  
 ndamentalmente sus dos grandes y clásicas partes en que --  
 empre fue dividida: la primera de ella, la pedagogía gene--  
 l que es la que se ocupa de los principios generales del mé--  
 do de instrucción y de los recursos que facilitan su aplica--  
 ón. La segunda, la didáctica especial, que es aquella que es--  
 dia los casos y métodos específicos para la transmisión y --  
 imilación de los contenidos propios de cada una de las asig--  
 turas de los programas o plan educativos.

##### 5 El pedagogo frente al concepto de educación

La primera característica que se encuentra de la educa--  
 ón al buscar su concepto es lo que podría llamarse su huma--  
 dad. Aparece siempre como un proceso del cual el hombre es--  
 tor e intérprete, juez y parte. Del animal cuando mas deci--  
 s que es "adiestrable" o "domesticable", pero no "educable!"  
 to lo reservamos para el hombre. Es preciso señalar que la--  
 manidad de la educación es el primer inconveniente que le --  
 le al paso al pedagogo cuando quiere definirla. He aquí una  
 mparación: el físico, el químico, el matemático, como todos  
 s que cultivan las ciencias comunmente denominadas exactas--  
 naturales, puede darse el lujo de meditar serenamente sobre  
 campo de trabajo y circunscribirlo delimitarlo mediante la  
 servación desapasionada, la especulación desinteresada o el  
 perimento que puede ser repetido cuantas veces quiera en --  
 ndiciones propicias, estos investigadores no ven comprometi

da, al menos en forma inmediata su propia humanidad; pueden-  
 abstraerse de ella y ser neutrales frente a los fenómenos, -  
 que estudian. No ocurre lo mismo con los trabajadores de las  
 ciencias generales denominadas humanas, las que por su mismo  
 objeto envuelven al investigador mismo, que es un hombre, en  
 su mismo juego. No puede el sociólogo ser completamente neu-  
 tral frente a los movimientos sociales, ni el psicólogo - -  
 prescindir de su experiencia personal, ni el que estudia - -  
 científicamente la religión dejar totalmente de lado alguna-  
 de sus creencias subjetivas. Esto mismo le sucede al pedago-  
 go; se siente involucrado en el proceso que estudia que es -  
 nada menos que el educativo, en el cual arriesga, de una o -  
 de otra manera su propio destino juntamente con el de su - -  
 comunidad; por algo Kant llamó a la educación "la más grande  
 aventura humana" por algo en nuestros días esperamos de ella  
 la solución a todos nuestros males sociales; por algo cuando  
 los poseemos le adjudicamos todos los bienes.

#### 1.6 La etimología y sus dos sentidos

La segunda dificultad para definir la educación surge -  
 de su misma etimología, pues procede del latín "educare" que  
 significa criar, nutrir o alimentar, y de "ex-ducere" que --  
 significa sacar llevar o conducir desde dentro hacia afuera,  
 esta doble etimología ha ocasionado dos acepciones que, por-  
 lo mismo a primera vista resultan opuestas. Si se acepta la-  
 primera, la educación es un proceso de alimentación o acre-  
 centamiento de adentro hacia afuera; si se acepta la segunda  
 esta significaría una conducción, de un encausamiento de dis  
 posiciones ya existentes en el sujeto. Los dos sentidos han-  
 recibido, la calificación de "acrecentamiento" (educare) y -



de "crecimiento" (ex-ducere), y constituye los conceptos cen-  
trales de dos ideas distintas de la educación que a través --  
del tiempo han luchado por imponerse. Esta misma posición --  
sirve a los pedagogos de hoy para distinguir la llamada "edu-  
cación" "tradicional" de corte intelectualista, con predo--  
minio del educador sobre el educando convertido en sujeto pa-  
sivo receptáculo de conocimientos, de la "educación nueva" o  
"progresista" basada en la actividad, la libertad y la es- -  
pontaneidad del alumno.

### 1.7 La educación como proceso dinámico

Pueden darse tres conceptos de educación:

- 1.- La educación es una influencia externa que configu-  
ra al individuo (heteroeducación)
- 2.- La educación es en desarrollo interior que hace que  
el individuo se configure así mismo (autoeducación).
- 3.- La educación es un proceso que proporciona al indi-  
viduo los medios para su propia configuración ( - -  
hetero y autoeducación reunidas).

En estas tres definiciones la educación se presenta como  
una acción que puede ser ejercida sobre los demás (heteroedu-  
cación), o sobre uno mismo (autoeducación).

Si se analizan las definiciones precedentes se comproba-  
rá que en ellas la educación se presenta como una acción que  
puede ser ejercida sobre los demás (heteroeducación), o sobre  
uno mismo (autoeducación). Si después de ese análisis realiza-  
do busquemos nuevamente la palabra educación y sobre todo en -

un diccionario de la lengua, encontraremos que el significado es: "acción y efecto de educar". Tomando literalmente, el concepto es más amplio que los que hasta ahora han surgido, porque además de concebir a la educación como una acción nos la muestra como un efecto. En el lenguaje cotidiano hay múltiples aplicaciones de ésta misma idea, por ejemplo, cuando decimos de alguien que "tiene educación" o "no tiene educación" según sea su conducta en el círculo social, circunstancia en la que hacemos referencia a la educación como efecto, como resultado de un período de ejercicio de aprendizaje o de experiencia. Por lo que tanto desde el punto de vista individual como social y cultural la educación antes que un efecto o un producto definitivo e inmutable, es un "proceso dinámico" que tiene un gran poder de expansión y crecimiento.

### 1.3 Un concepto general de la educación

La educación es la formación del hombre por medio de una influencia que proviene del exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación).

La fórmula dada abarca al fenómeno de la educación en tres diferentes rasgos. Primero lo hace por su fin más general (formación del hombre), aunque no especifique de qué forma -- ión se traten es segundo término, nos pone en contacto con el carácter de influencia que le es propio en tanto heteroeducación consciente (educación sistemática) o inconsciente (educación cósmica); en tercer lugar, y finalmente, comprende el-

sentido de la educación como desarrollo autónomo (autoeducación) pero sin dejar de reconocer que ese desarrollo no puede cumplirse sin el apoyo, por lo menos de un estímulo externo.

### 1.9 Epistemología de la pedagogía

Todo intento que se haga por comprender la naturaleza y el valor que tiene la pedagogía estará condenado al fracaso si es que previamente no se procura un acercamiento al concepto de la educación.

En general la epistemología (del griego: episteme= ciencia y de logos= tratado) es el conjunto de reflexiones sobre los fundamentos, el sentido y la ubicación de todas y de cada una de las ciencias, es en este caso relativa a la disciplina pedagógica.

Etimológicamente "pedagogía" (del griego: paidos= niño y de agogía= conducción) equivale pues a la conducción del niño. En sus orígenes el pedagogo (paidagogos) fue el esclavo que se encargaba del cuidado de los niños y además los acompañaba a la escuela. Mucho más tarde, durante los siglos XVII y XVIII, todavía se empleaba este término para los preceptores de los niños de los señores acaudalados.

El tiempo sin embargo, modificó el sentido primitivo de la palabra pedagogía, pues ésta no designa ya el acto simple de conducción, sino que de una manera más amplia el estudio y la regulación del proceso de la educación; no es más la actividad misma o el oficio correspondiente, sino el afán de captar su esencia y su dirección. Pero, si gracias a la historia

viva de las palabras, "pedagogía" no tienen su significado -- conceptual contemporáneo nada que ver con la raíz etimológi-- ca, no puede desprenderse totalmente de ellas. En el encuentro de las dos acepciones, la primitiva y la que ganó a lo largo de la historia, se presenta el conflicto de la teoría con la práctica, de la ley que transuce el uso de ser propio de un hecho, de un fenómeno o de un proceso, con la norma que es la la reapet de cumplir una acción. Por lo tanto, el término-- "pedagogía" está actuado de toda generalidad que puede abarcar: teoría y práctica científica de la educación.

### 1.10 Evolución de la pedagogía como ciencia

Para llegar a nuestros días a ser una esfera independien-- te del saber, la pedagogía ha tenido que pasar por tres eta-- pas: 1a.) pre-científica; 2a.) científico-natural; 3a.) cien-- tífico-espiritual.

La etapa pre-científica fue de acumulación. Puede decir-- se que se extiende desde sus orígenes hasta el siglo XVII. En éste periodo la pedagogía no existe como conocimiento indepen-- diente y unitario de un objeto. Había doctrinas sobre la edu-- cación, pero integradas a la política y a la filosofía (Pla-- tón y Aristóteles) a la teología (a la Edad Media) o a otras-- ciencias (iluminismo).

La etapa científico-natural comienza con Juan Amós Come-- nio en el siglo XVII y tiene su culminación Juan Federico -- Herbart y el positivismo en el siglo XIX. Fue primero una me-- ta didáctica (método de instrucción), para elevar su psico-- ría de edad como pedagogía propiamente dicha. Pero aún así --

sus principios seguían siendo de índole naturalista y su pretendida independencia no pasó de ser, en la mayoría de los casos una buena intención.

La etapa científico-espiritual, que hoy recorre, le da su autonomía. Se incubó en el siglo XIX (segunda mitad) gracias al especialísimo aporte de Wilhem Dilthey que trató de fundamentar las ciencias del espíritu. La denominación de pedagogía "científico-espiritual" vale como opuesta a un criterio predominantemente naturalista y es, en cierta forma, común a casi todas las corrientes de la pedagogía contemporánea. A la dirección científico-espiritual se le debe, sobre todo, la idea de la unidad de la pedagogía, la que una vez constituida, puede incorporar a su seno los aportes de las mismas ciencias naturales- no sólo valiosas, sino imprescindibles sin que corra peligro de desintegrarse o de someterse. Quizá con esta intención de las dos tendencias, que ya se comienza a percibir, estén dados los primeros pasos de un cuarto periodo en la historia de la pedagogía científica.

### 1.11 La pedagogía, ciencia positiva

Atribuir a la pedagogía carácter de ciencia positiva no es más que reconocerle capacidad para obtener el conocimiento de un hecho que le corresponde como objeto. Para conseguirlo le es permitido el utilizar muchos procedimientos entre ellos los universales de la descripción, de la observación y de la experimentación, tanto como apelar a otras disciplinas en busca de materiales para elaborar sus propios problemas, afirmando sus posibilidades de conocer positivamente un hecho ( el educativo ) es su génesis y evolución - - -

histórico-social (pedagogía histórica) o en su estado presente como realidad y como proceso (pedagogía sistemática). Desde este punto de vista es concebible como ciencia empírica, y queda justificado el derecho de la ciencia a participar, junto con la técnica en el concepto de la pedagogía como disciplina de la educación.

La teoría es al mismo tiempo, ciencia y conciencia, o, - si se quiere ciencia que se eleva a conciencia de la educación. La pedagogía es la teoría y la técnica de la educación. Con este concepto se abarca el conjunto de formas que la pedagogía supone (técnica) y su doble valor teórico: conocimiento positivo (historia y sistema) y reflexión problematizadora y unificadora (filosofía).

### 1.12 Autonomía de la pedagogía

Si la pedagogía no tiene contenido científico "intrínsecamente propio", parece contradictorio sostener su independencia. Sin embargo es perfectamente posible. Para demostrarlo apelaremos a un criterio material y otro formal. De acuerdo al primero la autonomía de la pedagogía depende de si existe o no un dominio propiamente pedagógico; el segundo se refiere a la posibilidad de un enfoque estrictamente pedagógico. Sin duda alguna el fenómeno educativo es un hecho notado de realidad en la vida individual, social y cultural. La primera misión de la pedagogía, según Herman Wohl ha desarrollado ese punto al considerar que "la primera misión de la pedagogía es determinar la posición autónoma del trabajo educativo y su forma de vida en la conexión de la cultura, la manifestación de su ser peculiar y de su actuación para la cultura".

dad. En el curso histórico, la pedagogía fue independizándose al ganar autoconciencia el proceder educativo. Cuando más clara se hacía la presencia del hecho educativo, mayores se hacían las posibilidades de constituir autónomamente su disciplina. La ciencia pedagógica creció con la paulatina conquista de la independencia del hecho pedagógico para la vida humana. En otras palabras aún no teniendo un contenido propio, la pedagogía tiene un objeto propio y delimitado (el hecho educativo), cuyo conocimiento integral solo a ella corresponde.

El criterio formal se refiere al enfoque. La pedagogía no tiene contenido propio pero tiene un objeto propio. Además tiene un enfoque, un mirador especial que no es otro que los intereses de la educación. Todos los conocimientos que sirven a su comprensión y a su regulación, todos los que penetran en el ser del educador sirven de medios para su realización, pero por el hecho de haber traspuesto los límites de la "provincia pedagógica" se convierten también ellos en ciudadanos de éste mundo.

## CAPITULO II

### BASES PSICOLOGICAS DE LA MOTIVACION

#### 2.1 Motivación y psicología

Por ser tan extenso el campo de la conducta y tantas las posibilidades de subdivisión, se han probado, desde los comienzos de la psicología científica, varios agrupamientos, subagrupamientos y reagrupamientos. En 1952 Wolfley sus colaboradores dieron a la motivación un papel independiente en el currículum psicológico, tanto como una área teórica como un campo de investigación.

Este reciente crecimiento del interés por la motivación se debe a varias razones. Las teorías e investigaciones surgidas en los procesos perceptuales y de aprendizaje han ocasionado la necesidad de más información sobre las diferencias subyacentes en las probabilidades de respuestas aparentemente no atribuible a los procesos sensoriales o a los hábitos. Los estudios sobre la organización de la personalidad, la eficiencia predecible y de la psicometría, la dinámica de grupo y la conducta clínica y anormal han subrayado, una y otra vez, la necesidad de obtener conceptos que manejen los procesos que en ellas intervienen, y que presumiblemente, son de carácter motivacional.

Un estudio científico de la conducta debe de surgir de una serie de principios ( o sistema ) en cuyo contexto puedan predecirse las contingencias individuales, o llegar a él. Tanto la teoría conductual como la teoría de la personalidad es-



tán llenas de suposiciones e hipótesis sobre los principios--  
 motivacionales subyacentes. Tenemos la impresión de que éstos  
 principios se desarrollaron para dar razón de esa variabili--  
 dad que los conceptos de percepción, hábito y estructura de --  
 la personalidad.

## 2.2 Algunas definiciones de motivación

Motivación es un campo de la investigación psicológica--  
 relacionada con ciertos de fenómenos y eventos C.N. Cofer --  
 Psicología de la motivación México 1982 Edit. Trillas.

"Joung considera la motivación más específicamente ha--  
 blando como "...el proceso para despertar la acción, soste--  
 ner la actividad en progreso y regular el patrón de activi--  
 dad".

Gardner Murphy (1947) considera que motivación es el --  
 "nombre general que se da a los actos de un organismo que es--  
 tén, en parte, determinados por su propia naturaleza o por su  
 estructura interna".

N.R.F.Maier (1949) empleó el término motivación para --  
 "caracterizar el proceso que determina la expresión de la con--  
 ducta e influye en su futura expresión por medio de conse--  
 cuencias que la propia conducta ocasiona".

En 1949, D.O.Hebb escribió que "el problema principal al  
 que se enfrenta el psicólogo cuando habla de la motivación, --  
 no es el de despertar la actividad, sino darle un patrón y --  
 dirigirla" y dice que la motivación "es una secuencia de fa--

ses organizadas a su dirección y contenido y a su persistencia en una dirección dada o a su estabilidad y contenido".

Atkinson (1958) "El término motivación se refiere a una tendencia a actuar para producir uno o más efectos".

Maslow (1954) "la motivación es constante, que nunca termina, fluctúa y es compleja, y que es casi una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo".

### 2.3 ¿Por qué se usa el concepto de motivación?

Desde luego, el tema de las ciencias conductuales es la conducta del organismo viviente. Sin embargo, estas disciplinas utilizan términos y conceptos que parecen implicar procesos no manifiestos en dicha conducta. Un hombre corre despacio o rápido por este lado mejor que por aquel, o corre en estas condiciones y no en aquellas. El hecho conductual es que corre que lo hace a determinada velocidad, en un tiempo preciso en cierto lugar y en una dirección dada. No se ve directamente, en esta conducta y en sus propiedades, la percepción, el hábito, la motivación, la actitud, los valores o el pensamiento. Y, sin embargo, estos términos y otros parecidos forman gran parte del léxico de las ciencias conductuales; una conducta, como correr, no forma parte de dicho léxico. ¿Qué son éstos términos y por qué se les usa en lugar de las descripciones conductuales directas?

Estos términos se refieren a conceptos o construcciones que se postulan para explicar la conducta observada. Se les

usa porque como la conducta es un fenómeno tan variado, complejo y que está tan interrelacionado que no puede hablarse de él sin hacerse un análisis. Estos términos proveen el marco analítico de procesos que servirá para clasificar, ordenar y conceptuar la conducta.

Hasta el momento, queda claro que hubo de desarrollarse el concepto de motivación para que correspondiera a ciertas propiedades de la conducta, propiedades para las cuales se supuso que otros conceptos no eran suficientes.

#### 2.4 Modelos actuales e historia de la motivación

El interés contemporáneo por el instinto surge del trabajo de los etólogos y del estudio de ciertos patrones de conducta, como la gregaria, la de migración, la sexual, la paternal y la filial. El etólogo descubre tipos relativamente fijos de conducta, a los que llama instintivos, e intenta comprender los factores que liberan energía para la ejecución de éstos y otros actos. De éste modo, combina los dos significados importantes de instinto; es decir, conducta no aprendida y energía (urgencia e impulso).

Debe buscarse la explicación en la comprensión de los factores que controlan las conductas pertinentes. Empiezan a aparecer teorías en pequeña escala de una u otra de estas conductas.

Como concepto la homeostasis se usa ampliamente. Existen modelos, como la cibernética, que dependen en gran parte, para explicar los sistemas de variables que manejan, de la

homeostásis y sus conceptos relacionados. Este uso de la -- homeostásis tiene relativamente, una corta historia, que proviene del pensamiento evolucionista y de la obra de filósofos como Bernard y sus seguidores. Se encontrará al tratar el -- instinto, el psicoanálisis, la teoría del aprendizaje en sus -- aspectos de pulsión, la emoción y algunas teorías que se derivan de la psicología social. Por tanto, la homeostásis es un modelo de múltiples implicaciones.

Las actuales teorías de pulsión están embebidas de -- teorías generales sobre la conducta, que también acentúan el papel y la naturaleza del aprendizaje en los problemas conductuales.

El psicoanálisis en su forma clásica, depende de las urgencias instintivas, cuya meta era la satisfacción o el pla--cer.

El actual interés por la emoción muestra dos facetas. Una, que la emoción activa la conducta, y que esto refleja, al menos indirectamente, la necesidad del concepto del instinto, la otra faceta es el hincapié puesto sobre el goce o placer -- afectivo para exaltar las fuerzas motivacionales. Es evidente su derivación del hedonismo.

Todos estos modelos intentan explicar el comportamiento -- o la conducta: cuáles son sus causas y qué factores la controlan. En general, se supone que la conducta sirve, en algún -- sentido, a las necesidades del organismo.

2.5 El instinto y la conducta instintiva.

La actividad instintiva implica la activación, ordenamiento y mantenimiento de la conducta en una dirección y en una intensidad particulares, hasta que se encuentre un ambiente apropiado para descargar la energía instintiva. Según Lorenz, existe un fuerte núcleo de automatismo absolutamente fijo y más o menos complejo, una especie de movimiento complejo innato. Este concepto constituye el instinto; tales instintos, o formas de movimiento, son porciones de conducta tan constantes en cada modalidad como las estructuras anatómicas, y, potencialmente, igual de valiosas para los estudios sistemáticos y filogenéticos.

Por lo tanto, el instinto es un patrón de conducta heredada específico y estereotipado. Se dice, además, que posee su propia energía y que se libera, más bien que se le guía por medio de determinados estímulos ambientales. Para evaluar apropiadamente el punto de vista etiológico, es importante distinguir entre conducta instintiva e instinto.

En general el término instinto se referirá a la fase consumatoria (terminal) de un acto motivado, en que termina finalmente la conducta en proceso, mientras que conducta instintiva se usará para describir una o más secuencias de actos motivados, incluyendo la fase apetitiva (de buscar) y la terminal (descarga de energía).

## 2.6 ¿Un estado de motivación central? ¿Un rasgo general de la motivación?

Morgan (1943) menciona la idea de un estado motivacional-central para designar el papel del sistema nervioso central -

en la conducta motivada. Que Morgan reconociera lo erróneo de una interpretación de la motivación basada en los estímulos - (local) lo condujo a deducir y formular esta concepción, junto con varios hallazgos que indicaban la significación de los factores humorales y químicos en la motivación. Stellar (1954) reunió todas las pruebas disponibles en ese entonces referentes a la importancia del hipotálamo en la mediación de varias de las conductas motivadas, e indicó la pertinencia de tales hechos para la concepción de Morgan.

Las áreas cerebrales son de importancia central para la regulación de la conducta motivada. Las variables químicas y hormonales, los estímulos externos y, no existe duda en algunos casos, los "estímulos de pulsión" locales, contribuyen a estimular estos centros, que, a su vez, activan o inactivan - las conductas relacionadas con pulsiones determinadas.

## 2.7 Cuatro modelos de motivación homeostática

Hay cuatro acercamientos programáticos a la motivación - basándose en principios tipo homeostático. El primero, el de G.L. Freeman, se basa ante todo, en su propia y amplia investigación en psicología fisiológica, fundándose particularmente en su trabajo sobre los índices de respuestas fisiológicas a la estimulación por medio de la tensión y el estudio del rigor de la conducta.

El segundo modelo, el "nivel de adaptación" (NA) de - - - Nelson se deriva de los estudios psicofísicos de los factores que influyen sobre el juicio, conducidos en la psicología experimental tanto social como clásica.

El tercer modelo, la cibernética de Wiener, procede, ante todo, de la investigación sobre comunicaciones, y se conecta con la psicología en el terreno común de las especulaciones respecto a cómo pueden producirse las conductas en los diferentes tipos de mecanismos cerebrales teóricos. El modelo particular descrito por los cibernetas, basado en el principio de la retroalimentación, es, reconocidamente y de hecho, un modelo homeostático.

El cuarto modelo, de la teoría de campo de Lewin, la que, aunque no explícitamente identificada con el lenguaje conceptual de las teorías homeostáticas, tiene la suficiente similitud formal como para que se le considere como un ejemplo de idea de equilibrio esencial a este punto de vista.

### 2.8 Teorías hedonistas de la motivación

La palabra emoción en sí tiene mucho de común con la palabra motivación, que se deriva de latín e= fuera y movere= mover originalmente, la palabra significa moverse de un lugar a otro, en el sentido de migración. De éste modo; la palabra vino a significar un movimiento, una agitación, una conmoción, una perturbación y se le usaba así en un sentido físico.

El hedonismo, es una doctrina sumamente influyente que persiste desde la época de los antiguos griegos hasta nuestros días afirma que la conducta se regula según lo placentero o desagradable de sus resultados esperados o reales. Los sentimientos tienen en la doctrina hedonista, por lo menos un papel en la motivación.

Se ha reconocido que las emociones y los sentimientos --

están íntimamente relacionados con la motivación, y la mayoría de los textos introductorios de la psicología aceptan este enfoque, con frecuencia definiendo la emoción como un proceso que desorganiza la conducta.

### 2.8.1 La teoría de la motivación de Young

Una "organización nerviosa adquirida" sirve de base a esta tensión propioceptiva; dicha organización se basa en experiencias afectivas, que se efectúan temporalmente dentro del animal y pueden reintegrar el conjunto para que aquel corra hacia la comida en una situación particular; la organización nerviosa queda "organizada para continuar el goce y aliviar el disgusto".

### 2.8.2 David C. Mc Clelland y colaboradores

Aprendizaje de Motivos.- Las "Leyes del Aprendizaje" -- son los factores responsables de que se aprendan los motivos; es decir, presumiblemente la contigüidad y frecuencia de aparición de claves con el estado afectivo que van a reintegrar. Se sugieren tres dimensiones para la fuerza de los motivos: -- su dependencia, su intensidad y su amplitud. La probabilidad de que surja un motivo en referencia a una clave indica la -- dependencia, y se deriva de la frecuencia con que se asocia -- la clave con el afecto, el grado de continuidad y la tasa de cambio afectivo. La intensidad surge de la magnitud o amplitud del cambio afectivo, y queda indicada por rasgos de la -- respuesta de selección, como la magnitud, la tasa, la latencia o la velocidad de respuesta. Amplitud, significa en -- -- esencia la variedad de claves que puede hacer surgir el moti-



vo, o el grado de resistencia a la extinción que muestra la respuesta de elección apropiada, y se deriva de la variedad de claves que actúan en el momento del cambio afectivo y que está, por consiguiente, conectada con él.

### 2.3.3 Helen Peak

Peak no acepta la noción de motivo como impulso o pulsión, y propone como propiedades centrales o funciones de la motivación la persistencia de la conducta hacia una meta y la dirección de la conducta (discriminación y elección)

### 2.3.4 Motivación y reforzamiento

Spence no se dedica, como Hull, al problema general de la sobrevivencia del organismo, pero empieza su tratamiento -- indicando que entre los rasgos del aprendizaje selectivo se encuentra el que el organismo esté motivado, y que tal motivación puede implicar alguna "necesidad primaria apetitiva o -- primaria aversiva, producida al manipular el ambiente del organismo en el pasado o presente inmediatos" (Spence 1956). -- Más aún, "la combinación del estado motivante y la situación ambiental hacen que el sujeto responda y continúe respondiendo a varios aspectos de la situación, hasta obtener un reforzador o hasta que se le retire de la situación". Debe hacerse incapié en que los reforzadores no necesariamente deben implicar pulsión o reducción del estímulo pulsión; son acontecimientos del ambiente que aumentan "la probabilidad de ocurrencia de las respuestas que acompañan", pero esta es una -- afirmación empírica y no se proporcionan especulaciones concernientes al mecanismo de reforzamiento. Pero los procesos --

primarios y secundarios apetitivos y aversivos pueden actuar como reforzadores. Los apetitivos implican actos consumatorios (como comer) y, los aversivos la reducción o el cese "de una estimulación nociva existente".

Spence distingue dos clases de condicionamiento para análisis; el clásico y el instrumental. Un importante punto de esta relación es que la respuesta condicionada clásicamente también se forma siempre que se aprende una respuesta instrumental; es decir, se asocian los componentes fraccionales de la acción de comer o de temer con los "acontecimientos estímulo precedentes que tienen la relación temporal apropiada".

#### 2.8.5 Estado actual de la teoría psicoanalítica de la motivación.

Rapaport y otros han procurado tratar el contorno general de la actual teoría psicoanalítica, reconociendo por completo lo difícil de su tarea. Rapaport y Hill han tratado de indicar las variables con que trabaja el psicoanálisis, los conceptos y principios que parecen capaces de perdurar, y las áreas en que las lagunas teóricas parecen más evidentes. Aquí solo pueden resaltarse los puntos principales de esas discusiones por ser relevantes con la teoría psicoanalítica de la motivación.

No existe un acuerdo general respecto a los instintos o a las pulsiones específicas, aunque crece la tendencia de usar el último término (acuñado del término freudiano trieb) y evitar la implicación de energías específicas marcadas por gratificaciones específicas de necesidad. Existe suficiente

acuerdo en que las pulsiones de vida (hambre, sed, sexo, etc.) constituyen un grupo principal de fuerzas motivo, y que la - - agresión (aunque no el instinto de muerte) es una fuerza motivo que debe manipularse. Se deriva la agresión de fuentes corporales por ejemplo función endócrina o neuroendocrina o esté- simplemente coordinada con dichos sucesos orgánicos y fisioló- gicos.

Para Freud la motivación inconsciente ha sido elucidar -- los procesos inconscientes. Esta idea de fuerzas inconscientes actuantes en la vida mental ha tenido una aceptación general y tiene implicaciones de las más amplias. Ha cambiado permanente- mente el curso de la ciencia psicológica, y sus ramificaciones han tenido amplias consecuencias en el pensamiento del hombre- en las humanidades, las artes y en todas las ciencias socia- - les. La distinción entre procesos primarios irracionales (como por ejemplo los descritos en sueños y fantasías) y los proce- - sos secundarios racionales de la personalidad organizada, y la demostración de su significación motivacional en ambos tipos - de procesos, seguirán siendo una contribución de gran valor, - una vez que se le identifique con las unidades estructurales - particulares del id-ego- superego o con alguna otra concepción esquemática de la personalidad.

### 2.3.6 Funciones de la motivación

Es importante, afirmar el carácter dirigido de la conduc- ta sin especificar como se logra tal dirección. Está claro que la conducta a menudo tiene un carácter direccional, pero tam- bién es evidente que tal dirección es resultado de muchos de- terminantes, incluyendo: a) estructuras innatas, b) habilida-

des, c) control mediante estímulos externos y d) mediación -- por hábito y, tal vez por motivación. Los factores que controlan la conducta son múltiples. Si la motivación sí dirige la conducta, ello sólo puede ocurrir mediante estímulos proporcionados por estados motivacionales: el estímulo para el que sensibilizan el organismo tales estados, los objetos incentivo hacia los que se orientarán a la activación de estructuras innatas o hábitos.

Tales mecanismos implican mucho más que la simple afirmación de que los motivos dirigen la conducta.

Se ha dicho que sin motivación no habría conducta, y este es un segundo significado del compromiso con la motivación. El organismo no motivado está inactivo, tranquilo, tal vez -- dormido.

La actividad es una propiedad de los organismos vivientes, y su simple existencia no constituye un problema motivacional o, a decir verdad psicológico.

Creemos que la noción de motivación es necesaria para explicar la vigorización de la conducta. Que esta vigorización energice o no muchas respuestas, unas cuantas o solo una dependerá de la situación de estímulo. En presencia de una asociación fuerte estímulo-respuesta, solo se evocará una respuesta. De no haber ninguna tendencia prepotente, puede vigorizarse una variedad de respuestas.

### CAPITULO III

#### LAS BASES PSICOLOGICAS DE LA MOTIVACION APLICADAS A LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Si como ya lo mencione en el segundo capítulo cada profesor debe tener un amplio conocimiento de lo que son las teorías del aprendizaje para saber cómo aprendemos, y lo dicho en el capítulo primero sobre lo que es la pedagogía, su historia y sus fundamentos, ahora, en este tercer capítulo trataré lo relacionado con la aplicación de las diferentes bases que nos da la psicología como ciencia auxiliar de la pedagogía en lo que corresponde a la motivación.

Si bien es cierto que durante la preparación que recibimos en las aulas normalistas se nos dan conocimientos básicos de lo que son los métodos y técnicas de enseñanza, así como también acerca de cómo se puede despertar la atención de los alumnos, es en la práctica docente (trabajo cotidiano) donde realmente tomamos la experiencia y habilidad necesarias para poder atraer, y sostener la atención de nuestros alumnos para desarrollar nuestras actividades educativas, y en donde nos damos cuenta de la verdadera importancia que tiene esa fuerza impulsora llamada motivación, que es tan indispensable para todo quehacer humano.

El niño es una criatura inquieta y curiosa que está en constante actividad, actividad que le exige su propia naturaleza y que le permitirá un desarrollo psicomotriz que vaya acorde a su edad, dentro de esa actividad también está la curiosidad pues todo lo quiere saber, quiere investigar, quiere

experimentar cosas nuevas, etc., pues bien el maestro debe -- aprovechar esas características innatas del infante y canalizarlo en las actividades propias de la escuela y que redundarían en un mejor aprovechamiento escolar, ya que toda esa -- energía y dinamismo si no se canaliza convenientemente le -- causará problemas de tipo disciplinario al maestro, ya que -- el alumno se dedicaría a la travesura y malvad.

El niño al ingresar a la escuela primaria, entra con la ilusión o deseo de aprender la lecto escritura, operaciones matemáticas y establecer nuevas relaciones humanas, pues todo esto es nuevo para él y sólo tiene conocimiento de ello -- por los comentarios que hacen sus hermanos o vecinos que ya -- estén en la escuela, sintiendo por esa nueva situación una -- curiosidad y a la vez necesidad de experimentarlo por sí mismo.

El niño en esas condiciones llega a la escuela cargado de una motivación por descubrir cosas nuevas para él y a medida va aprendiendo las primeras letras en cuanto a su forma sonido y combinaciones, además de los números, él mismo va -- sintiendo la necesidad de conocer, es decir de aprender las -- demás letras y números, hasta lograr un conocimiento total -- de ello. Hay ocasiones en que el alumno aventajado exige mayor avance en el trabajo --en la lecto-escritura- y/o a veces deduce los sonidos y combinaciones de las letras.

El maestro debe aprovechar esta magnífica disposición -- que muestra el niño para ir a la escuela a realizar sus trabajos correspondientes y no defraudarlo riñiéndolo cuando -- muestre alguna lentitud, torpeza o deficiencia en ciertos --

ejercicios (trabajo), ya que con ello hace que el infante lle-  
gue a tener aversión al maestro y en ocasiones ese sentimien-  
to se hace extensivo hacia la escuela, dejando ésta de ser un  
lugar agradable para convertirse en un lugar desagradable.

Cuando el alumno se siente comprendido, y apoyado por el  
maestro, siente que lo trata bien, que lo guía, lo educa, le-  
exige, le corrige con carácter pero sin violencia, el alumno,  
se siente atraído hacia el maestro, lo respeta, le obedece, -  
lo sigue y lo estima, y sobre todo le presta atención cuando -  
desarrolla los temas de clase, o le da alguna indicación para-  
desarrollar alguna actividad, estableciéndose de esta forme -  
una comprensión mutua y un compromiso tácito de ayuda recípro-  
ca.

Para que no decaiga esta buena imagen del profesor, es -  
necesario que el maestro se prepare concienzudamente en los -  
aspectos técnico, físico y psicológico para desarrollar bien-  
su trabajo y de esa manera evitará toda clase de improvi- - -  
sación, que es la causa de todo fracaso y que lleva a la rui-  
na a sistemas, planes, proyectos, prospectos y elementos huma-  
nos, además de que su labor si no está debidamente planeada -  
tomando en cuenta todos los recursos, no tendrá apoyo en nin-  
guno de los elementos participantes de la educación.

Durante el desarrollo de la labor educativa se hace nece-  
sario que se estimule a los alumnos que son cumplidos, a los-  
que realizan un esfuerzo por hacer bien las cosas, a los que-  
están en constante superación, a los que han modificado algu-  
na conducta negativa cambiándola por una conducta positiva, -  
a los que son constantes en su asistencia, a los que asisten-

aseados, y a los que hacen el intento por cumplir con estos rasgos, etc., ya que el estimularlos hará que refuercen las conductas positivas o decrementen las negativas, todo dependerá de la habilidad del maestro para aplicar y codificar estos estímulos que a su vez son reforzadores. Los estímulos a los que me refiero bien pueden ser unas simples palabras de aliento que hagan sentir satisfacción al niño, tales como: "muy bien", "que bien lo hiciste", "que bonito te quedó" -- etc., o bien estimularle al niño con una caricia en el hombro, en la cabeza, una palmada en la espalda, etc.

Los maestros debemos tener mucho cuidado y evitar causarles frustraciones al niño, frustraciones que le afectarían en su vida futura y que le ocasionarían problemas más graves que los que aparentemente sin consecuencia les causásemos, esto en lo que a la escuela se refiere, por ejemplo -- si un alumno no tiene facilidad de expresión oral, no exigirle que hable en público, sino hacerlo que poco a poco hable delante de sus compañeros hasta que adquiere la confianza necesaria para hacerlo en público, o bien si no tiene la habilidad para desarrollar una actividad o resolver una situación, no hay que regañarlo ni mucho menos ridiculizarlo ante sus compañeros u otros maestros, sino que hay que ayudarle a que supere sus deficiencias. Dentro de las aulas podemos, y de hecho encontramos entre nuestros alumnos algunos que son sobresalientes en unas materias y son regulares en otras, -- pues bien en esas materias en las que son apenas regulares -- son en las que hay que ayudarles a superarse y a investigar -- porque no tienen el mismo rendimiento que en las otras en -- que van muy bien, lo si esa diferencia se debe al simple gusto por dicha área del conocimiento.



Ya se dijo anteriormente que las necesidades son de hecho un poderoso motivo que nos incita a actuar, y realizar las más variadas actividades para conseguir los satisfactores que nos permitan reecontrar el equilibrio corporal y emocional que teníamos antes de que se presentara tal necesidad; si nosotros los maestros nos preocupáramos por comprender, conocer y estudiar este renglón de la motivación, es decir cuáles son las necesidades, deseos y tendencias que tiene el alumno por hacer o estudiar tal o cual cosa no encontraríamos dificultades en el escaso rendimiento escolar, ya que el contenido de las materias de estudio, los programas se tendrían que ajustar sino a cada uno de los alumnos si por grupos que presentarían similares características de aptitudes, capacidades, habilidades y sobre todo vocacionales.

De lo anterior podemos desprender que habría la necesidad de hacer ajustes en cuanto al sistema de enseñanza que aún practicamos y que es el de enseñar al grupo de una manera uniforme y global, y cambiarlo por una enseñanza por proyectos en donde el alumno avanza a su ritmo propio, de acuerdo a sus capacidades, se le programa su plan de estudio (curriculum) de acuerdo a lo detectado en el estudio que se le realice para ello (encontrar su vocación) y de esta manera aseguraremos que el estudiante mejorará en su aprovechamiento, el aprendizaje se realizará con mayor agrado, el maestro verá que su trabajo rinde más y que su esfuerzo da el fruto deseado; el formar buenos estudiantes, mejores trabajadores y excelentes mexicanos y sobre todo padres de familia responsables.

## CONCLUSIONES

Considero que es deber de todo maestro actualizarse en cuanto a corrientes pedagógicas se refiere.

El maestro que logre fundamentar nuevas teorías, métodos o técnicas educativas, debe darlas a conocer al resto de sus colegas para beneficio de los educandos.

Debemos utilizar más el sistema de enseñanza por proyectos, para darle oportunidad al alumno a que desarrolle su -- potencialidad, pues estos (los proyectos) se prepararán en -- base a su vocación.

El maestro debe de hacer uso con mayor frecuencia de -- los reforzadores ya sean positivos o negativos, pues ello le ayudará enormemente en la conducción de la enseñanza.

No olvidemos nunca que se aprende más y mejor lo que -- nos gusta y nos causa placer además de que nos permite satisfacer una necesidad, y no aquello que los provoca disgusto y que además no va de acuerdo a nuestras tendencias o aficiones.

Para educar al niño y convivir con él en la forma adecuada, hay que conocerlo y amarlo, pues solo así podremos brindarle lo mejor de nosotros los maestros.

## BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N. Y A. VISALBERGHI. Historia de la pedagogía, México, Fondo de Cultura Económica, 1980.

C.N. COFER Y M.H. APPELY. Psicología de la motivación, México, Trillas, 1982.

CRAIG, MEHRENS Y CLARIZIO. Psicología educativa contemporánea, México, Limusa, 1979.

FRANCISCO LARROYO. Didáctica general contemporánea, México, - Porrua, 1970.

JAMES L. SAWRMY Y CHARLES W. TELFORD. Psicología educacional, México, Continental, 1979.

JAMES O. WITTAKER. Psicología, México, Interamericana, 1977.

MIGUEL DEL TORO Y GIBBERT. Pequeño Larousse (diccionario de la lengua), México, Larousse, 1966.

PAUL FOULQUIE, Diccionario de pedagogía, México, Valle, 1980.

RICHARD C. ANDERSON Y GERALD W FAUST. Psicología educativa, - México, Trillas, 1981.