



41070  
5  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
CAMPUS ARAGÓN

LA MOTIVACIÓN EN LOS ALUMNOS  
DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE  
LA ENEP ARAGÓN : UNA PERSPECTIVA  
PSICOPEDAGÓGICA DESDE UN  
ENFOQUE HUMANISTA

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
P R E S E N T A :  
LIC. ANA MARÍA RAMÍREZ PANTOJA

ASESOR:  
MTRA. GUADALUPE BECERRA SANTIAGO

SAN JUAN DE ARAGÓN, EDO. DE MEX. MARZO 2003

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

A



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*Gracias*

*A Dios por permitirme  
alcanzar una meta más en mi  
vida.*

*A mi madre por su cariño.*

*A mis cinco hijos, de los que  
me siento orgullosa y a quienes  
amo.*

*A mi esposo por su amor,  
comprensión y apoyo; por estar  
conmigo e impulsarme hacia mis  
metas y por ser parte de mi vida.*

*Mi agradecimiento a la Mtra.  
Guadalupe Becerra Santiago  
por su dirección en este trabajo,  
por su dedicación y compromiso  
con el quehacer docente.*

*Al Ing. Alfredo Morales,  
por su invaluable apoyo,  
paciencia y disposición para la  
conclusión de mis tesis.*

*Al Dr. Emilio Aguilar, por  
permitirme colaborar con él, y  
por haber participado en la  
revisión de este trabajo.*

*Al Mtro. Claudio Merrifield,  
por ser un ejemplo de grandeza,  
inteligencia y calidad humana.*

*A mis sinodales por el apoyo en  
la revisión y conclusión de este  
trabajo.*

*A mis amigos quienes se saben en estas palabras.*

**U**n pedagogo dijo entonces: h́ablanos  
del enseñar  
-y ́el respondi3:

*No hay quien pueda descubrir ḿas de lo que se encuentra adormecido en el alba de nuestro conocimiento.*

*El pedagogo que camina entre sus disćipulos, a la sombra del templo, no les brinda su sabiduŕia, sino, ḿas bien, su amor y su fe.*

*Si ́el es de verdad sabio, no te pedirá que entres en la casa de su saber, sino que te conducirá hasta el umbral de tu propio esṕiritu.*

*El astr3nomo puede hablarte de su saber sobre el espacio, pero no puede entregarte ese conocimiento.*

*Un ḿusico puede contarte el ritmo que se encuentra en todo espacio, pero no puede darte el oído que capta el ritmo ni la voz que le presta el eco.*

*Y el que entiende la ciencia de los ńumero puede hablarte de los valores del peso y la medida, pero no puede llevarte a ellas.*

*La luz de un hombre no entrega sus alas a otro hombre.*

*Y aś como cada uno est́ solo ante el conocimiento de Dios, cada uno debe estar solo en su comprensi3n de Dios y en su conocimiento de la tierra.*

**Kahlil Gibrán**

## SINOPSIS

El presente trabajo da origen a la investigación acerca de la relación que existe *entre la motivación y el aprendizaje* desde la teoría humanista propuesta por Carl Rogers, Abraham Maslow, David Mc Clelland aplicada al ámbito educativo de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón.

El objetivo es analizar la motivación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la teoría humanista, en relación con los alumnos de la Maestría en Pedagogía de la E.N.E.P. Aragón; así como conocer los lineamientos generales y el currículum que sustenta a esta Maestría; con el propósito de encontrar sugerencias que retomen a la motivación como eje importante para alcanzar los objetivos en la formación profesional en este programa de posgrado.

El trabajo se estructura en cuatro capítulos, que nos llevan desde la concepción histórica de la Maestría en Pedagogía, la conformación de la psicopedagogía y de las teorías humanistas, así como los procesos motivacionales dentro de la docencia y se concluye con un análisis comparativo de las expectativas y motivaciones de los alumnos de la segunda generación de esta Maestría así como una interpretación y análisis cuantitativo y cualitativo, lo que nos lleva a realizar una propuesta pedagógica basada en los resultados obtenidos.

En el capítulo primero se señala la importancia del tema motivacional en la interacción dentro del aula; aquí se menciona el compromiso de las instituciones educativas para responder a las demandas sociales y proponer alternativas que mejoren el proceso enseñanza-aprendizaje.

Asimismo se citan las teorías motivacionales que desde la perspectiva humanista dan sustento a este trabajo.

En el segundo capítulo se analiza el proceso educativo y sus integrantes, se analiza la conformación histórica y el mapa curricular del Plan de Estudios de la Maestría en Pedagogía. Se incluyen los mecanismos de evaluación del programa, que permiten determinar si se cumple con los objetivos del mismo.

También se mencionan algunas características de la planta docente del programa, así como funciones y estilos del desempeño docente, las funciones del alumno, y la comunicación educativa.

El capítulo tercero trata sobre la conformación de la psicopedagogía, partiendo de los conceptos psicológicos y pedagógicos, considerando algunos aspectos filosóficos que sustentan la teoría psicopedagógica.

Posteriormente se abordan las posturas motivacionales de corte humanista que se toman como referentes teóricos; y su inclusión en el proceso educativo. Asimismo se señalan algunas estrategias de enseñanza, y de aprendizaje desde la motivación.

Finalmente en el capítulo cuarto se reseña la metodología utilizada, los resultados de la investigación; características de los alumnos y sus expectativas motivacionales, el cumplimiento de éstas y, además se presentan conclusiones y algunas sugerencias pedagógicas.

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>  | <b>1</b>  |
| <b>CAPÍTULO I</b>  |           |
| <b>MARCO TEÓRICO</b>   | <b>8</b>  |
| <b>CAPITULO II</b>   |           |
| <b>LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</b>                                      | <b>13</b> |
| 1. ANTECEDENTES  | 13        |
| 1.1. HISTORICIDAD  | 15        |
| 1.2. OBJETIVOS   | 19        |
| 1.3. ORGANIZACIÓN ACADÉMICA Y<br>MAPA CURRICULAR                     | 19        |
| 2. LOS ACTORES DEL PROCESO EDUCATIVO<br>DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA. | 34        |
| 2.1. EL DOCENTE  | 34        |

|      |                                     |    |
|------|-------------------------------------|----|
| 2.2. | EL ALUMNO                           | 41 |
| 2.3. | EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE | 43 |
| 2.4. | COMUNICACIÓN EDUCATIVA              | 47 |

### CAPÍTULO III

|  |  |     |
|--|--|-----|
| CONFORMACIÓN DE LA PSICOPEDAGOGÍA Y SU<br>RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN DESDE LA<br>PERSPECTIVA HUMANISTA |  | 50  |
| 1.   | GÉNESIS DE LA PSICOPEDAGOGÍA   | 50  |
| 2.   | CONNOTACIONES FILOSÓFICAS DE LA PSICOLOGÍA<br>HUMANISTA COMO ANTECEDENTE DE LA<br>PSICOPEDAGOGÍA | 55  |
| 3.   | LA PSICOPEDAGOGÍA Y LA PERSPECTIVA<br>HUMANISTA EN EL PROCESO MOTIVACIONAL                       | 59  |
| 4.   | LA MOTIVACIÓN Y SUS DIVERSAS<br>CONCEPTUALIZACIONES  | 62  |
| 4.1.   | APORTACIONES DE CARL ROGER   | 70  |
| 4.1.1  | EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA<br>EDUCACIÓN  | 77  |
| 4.1.2  | MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE DESDE EL<br>ENFOQUE ROGERIANO   | 79  |
| 4.2.   | APORTACIONES DE ABRAHAM MASLOW   | 86  |
| 4.3.   | APORTACIONES DE DAVID Mc CLELLAND  | 93  |
| 4.4.   | APORTACIONES DE MICHAEL LOBROT   | 96  |
| 5.   | FACTORES QUE INCIDEN EN LA DIDÁCTICA Y LA<br>DOCENCIA DESDE LA PERSPECTIVA MOTIVACIONAL          | 100 |
| 6.   | MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE  | 104 |

|                                       |   |            |
|---------------------------------------|---|------------|
| 6.1.                                  | MODELOS TEÓRICOS DE LA MOTIVACIÓN<br>EN EL AULA                       | 104        |
| 6.2.                                  | EL DOCENTE. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA<br>EN RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN | 107        |
| 6.3.                                  | EL ESTUDIANTE. FUNCIONES DE<br>APRENDIZAJE                            | 120        |
| <br>                                  |   |            |
| <b>CAPÍTULO IV</b>                    |   |            |
| <b>RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b> |   | <b>128</b> |
| <br>                                  |   |            |
| 1.                                    | METODOLOGÍA   | 128        |
| 2.                                    | LIMITACIONES  | 131        |
| 3.                                    | ANÁLISIS GENERAL SOBRE LA<br>INTERPRETACIÓN DE DATO                   | 132        |
| 3.1                                   | CARACTERÍSTICAS GENERALES DE<br>LOS ALUMNOS                           | 132        |
| 3.2                                   | DESARROLLO ACADÉMICO DE<br>LOS ALUMNOS                                | 139        |
| 3.3                                   | EXPECTATIVAS MOTIVACIONALES<br>DE LOS ALUMNOS                         | 141        |
| 3.4.                                  | REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS  | 141        |
| 4.                                    | CONCLUSIONES  | 142        |
| 5.                                    | SUGERENCIAS PEDAGÓGICAS   | 147        |
| <br>                                  |   |            |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b>                   |   | <b>156</b> |
| <br>                                  |   |            |
| <b>ANEXOS</b>                         |   | <b>173</b> |

*Al integrarse la persona, su mundo también lo hace. Cuando se siente bien, el mundo le parece bien. El ser humano necesita un marco de valores y una filosofía de vida.*

**MASLOW**

## INTRODUCCIÓN

Como parte importante del proceso educativo, algunas de las preguntas que surgen en determinados momentos de este proceso son: ¿qué es la motivación?, ¿cómo se conceptualiza?, ¿cuál es su importancia en el proceso educativo?, ¿existe algún tipo de motivación que pueda manejarse y que le ayude al docente en su práctica cotidiana? Asimismo estas preguntas sirvieron de base para seleccionar la motivación como tema del presente proyecto, ya que a través del análisis teórico metodológico se pretende, a partir de las ideas que la teoría de la motivación ha proporcionado, tender un puente entre teoría y práctica para poder reunir lo subjetivo de estas teorías con lo objetivo al llevarlas a la práctica, entendiendo esta objetividad en el sentido del ejercicio de

RAMÍREZ Pinto, A. M.

la conciencia del sujeto y de la construcción del conocimiento como producción del sujeto<sup>1</sup>

Por otra parte, la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar, de ahí que uno de los mayores retos de los investigadores sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación.

Si nos trasladamos al contexto escolar y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico. Pero para realizar un estudio completo e integrador de la motivación, no sólo debemos tener en cuenta estas variables personales e internas sino también aquellas otras externas, procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, que les están influyendo y con los que interactúan.

Es en este contexto que se pretende propiciar o posibilitar una propuesta aplicable a la maestría en Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.

<sup>1</sup> Shaft Adam, *Historia y Verdad*, Ed. Grijalbo, México, D.F., 1980. Pág. 85.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

La educación ha sido siempre un rubro importante en el desarrollo social de toda nación, en la época actual caracterizada por grandes cambios y exigencias de respuestas a demandas sociales, así como los altos niveles de competitividad impuestos por un mundo globalizado, requieren que la educación aporte propuestas integrales que coadyuven al desarrollo de los individuos que conformarán la sociedad del nuevo siglo, y cuya participación será determinante en el desarrollo de su propia cultura así como en el desarrollo global que conduzca a la consolidación de un mejor futuro.

La velocidad de los avances tecnológicos hace obsoleta hoy la innovación de ayer, la ciencia que se aprende hoy no se sabe hasta cuándo será cierta; todo cuanto ocurre obliga a desafiar los paradigmas que de algún modo ayudaron a determinar la vida actual; se deben encontrar y establecer nuevos paradigmas, nuevos rumbos, nuevos procesos.

La globalización determinada por el milagro de la comunicación inmediata de todo el mundo con todo el mundo está derrumbando las más sólidas culturas, transformando hábitos y costumbres ancestrales, poniendo en entredicho parámetros que parecían incommovibles.

Prácticamente todas las instituciones están siendo sacudidas por estos acontecimientos, y esto trae como consecuencia que las relaciones interpersonales, de las que se nutren las Instituciones, tienen que

RAMÍREZ Pantoja, A. M.

replantearse continuamente, sobre otras bases, y a través de nuevos abordajes.

En la actualidad se considera que la capacidad de un país para reproducir su propia ciencia y tecnología es un elemento necesario para el avance en el campo económico, social y cultural. Se han evidenciado los efectos positivos de lograr un crecimiento económico basado en la utilización intensiva de conocimiento, y si la ciencia puede contribuir efectivamente al desarrollo de las naciones, los mecanismos que generan al personal capacitado para el trabajo científico y humanístico adquieren una nueva importancia, ya que como se mencionó en las conclusiones de los trabajos presentados en el XVI Congreso Nacional de Posgrado, sin investigación científica, tecnológica y humanística no existe desarrollo de calidad en los posgrados<sup>2</sup>, ya que así como hemos desarrollado una ciencia tecnológica y científica podemos desarrollar una ciencia humana, capaz de explorar decididamente los problemas reales y sutiles de la interacción entre individuos.

Las instituciones de educación superior en su carácter de formadores de profesionales de alto nivel que contribuyan al desarrollo de nuestro país, tienen el compromiso de responder a las expectativas de la solución efectiva de los problemas sociales así como la generación de propuestas que permitan el mejoramiento de nuestra sociedad.

---

<sup>2</sup>Ruiz Gutiérrez, Rosaura. Conclusiones en el XVI Congreso Nacional de Posgrado "Hacia un plan nacional de Posgrado". Morelia, Michoacán, México 2002.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

El papel de los posgrados en los campos de docencia e investigación como es el caso de la UNAM, Institución que ha preparado a uno de cada cuatro estudiantes de maestría y a uno de cada dos de doctorado en el país<sup>3</sup>, hace recaer en éstos un compromiso de incrementar los porcentajes de docentes que sean capaces de coordinar y dinamizar el proceso educativo, así como a su vez adquieran los conocimientos sólidos y las habilidades necesarias para conducir a sus alumnos en trayectorias académicas exitosas, además de contribuir en la generación de nuevos conocimientos a través de las líneas de investigación pertinentes a las condiciones sociales de nuestro país.

El propósito de este trabajo de investigación consiste en abordar el tema de los componentes psicopedagógicos que motivan a los protagonistas del proceso educativo; desde una perspectiva humanista, ya que consideramos que se requiere una fuerza contrarrestante de la deshumanización de nuestra cultura, pues vivimos en un medio progresivamente impersonal, conformado por las tecnologías científica e industrial, el conglomerado urbano, la inmensidad irremediable de nuestras ciudades, industrias y "multiversidades", y uniendo a estos factores la noción que tiene del hombre el conductismo determinista para el cual solo es una máquina<sup>4</sup>, es necesario un enfoque diferente, y es así que en este enfoque se pretende identificar los factores motivacionales que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que

<sup>3</sup>Chavarria, Rosa Ma. *La UNAM, primer lugar en el Padrón Nacional de Posgrado en Gaceta UNAM* 20/02/2003. No. 3,611.

<sup>4</sup>. Rogers, Carl. *Grupos de encuentro*, Ed. Amorrotu. Argentina 1984. p.172

RAMIREZ Penola, A. M.

consideramos que tomando como referentes dos disciplinas que se unifican en una, hay más realidad.

A partir de la experiencia profesional, habiendo incursionado en la docencia, y desde la óptica que proporciona el acercamiento a las diferentes maestrías que se imparten en esta Institución, he tenido la oportunidad de conocer que los alumnos independientemente de diversos factores como son edad, nivel socioeconómico, compromisos familiares, compromisos laborales, etc., presentan diversos niveles de motivación, los cuales podrían ser incorporados y recuperados en esta propuesta.

# CAPÍTULO I

## CAPÍTULO I

### MARCO TEÓRICO

En la presente propuesta encaminada a apoyar y orientar la acción educativa, se pretende alcanzar el punto de unión entre la teoría explicativa y la acción práctica, cada una de las teorías aportan valiosos elementos acerca de la motivación y su impacto en el aprendizaje. Cabe mencionar, retomando a Bleger<sup>5</sup> en su conceptualización de motivación que las diferentes posturas motivacionales se plasman y se contextualizar para entender los fenómenos de nuestra realidad.

Esta investigación tendrá como eje rector las teorías motivacionales propuestas por Abraham Maslow<sup>6</sup> y Carl Rogers que inciden o dan

<sup>5</sup> Bleger, José. *Psicología de la conducta*. Ed. Paidós. España. 1995. p.18.

<sup>6</sup> Maslow, Abraham. *Defensa y desarrollo*. En *Milton. psicopatología y personalidad*. Ed. Interamericana. México 1984. pp.84-92.

RAMÍREZ Patricia, A. M.

sustento a la corriente humanista dentro de la psicopedagogía, rama de la psicología que se ocupa del estudio de los fenómenos de orden psicológico a fin de llegar a una formulación que se adecúe más a los métodos didácticos y pedagógicos.

Asimismo y respecto a la postura humanista conocida también como la "tercera fuerza" de la psicología, que surge en la década de los cuarenta como una reacción a las dos fuerzas dominantes de esa época: el conductismo y el psicoanálisis freudiano, autores como Abraham Maslow, Carl Rogers, S. Pearls<sup>7</sup>, Erich Fromm, Fritz Perls, Carl Gustav Jung, Alfred Adler Otto Rank, explican el comportamiento y la motivación de las personas por la necesidad innata de desarrollar su potencial, éstos autores pusieron un gran interés en mostrar que los individuos luchan por alcanzar su potencialidad, de acuerdo a esta postura humanista motivar a los estudiantes significa cultivar su sentido de competencia, autoestima, autonomía y autorrealización, haciendo énfasis en la libertad personal, la elección, la autodeterminación y el crecimiento personal.

Maslow<sup>8</sup> tuvo un fuerte impacto en la psicología de la motivación, en su teoría nos habla de necesidades y motivación, define a la necesidad como "una exigencia biológica o psicológica, un estado de privación que motiva a una persona a emprender la acción hacia una meta", este autor postula que los seres humanos tenemos una jerarquía de necesidades,

<sup>7</sup> Woolfolk. Anita., *Psicología educativa*, Ed. Prentice Hall, México 1999, p. 375-380.

<sup>8</sup> Maslow. Abraham, *Motivación y personalidad*, Ed. Santos, España 1991, p. 67-75.

RAMIREZ, Patricia, A. M.

siendo éstas de nivel inferior de supervivencia y seguridad a las de nivel superior de desarrollo intelectual y finalmente a la autorrealización, que es el término que emplea para referirse a la autosatisfacción, la realización del potencial personal. Dentro de la jerarquía de necesidades de Maslow, al ir quedando satisfechas no disminuye la motivación del individuo, sino que aumenta para buscar una mayor satisfacción. Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, entre más éxito tengan los esfuerzos por saber y entender, más se esforzarán los actores del proceso por el conocimiento y la comprensión. Por otra parte las motivaciones del ser humano nunca se satisfacen por completo, por lo que las mismas al cumplirse se renuevan incesantemente. La teoría de Maslow contempla de manera integral a la persona, cuyas necesidades físicas, emocionales e intelectuales están relacionadas, lo que tiene implicaciones y repercusiones en el proceso educativo.

Carl Rogers sugiere que las personas no alcanzan su auténtico potencial si no son capaces de aceptarse a sí mismos; por esto cuando una sociedad es demasiado rígida, a los individuos les resulta más difícil acomodar sus impulsos a las normas sociales y por ello les resulta más difícil alcanzar su potencial o desarrollar su creatividad o su autoestima. Para estos teóricos, los conceptos de motivación, resultan muy importantes para que los individuos tengan un desarrollo sano de la personalidad, Rogers maneja la motivación íntimamente relacionada con las metas del individuo, ya que la percepción que el sujeto tiene de su capacidad o competencia psíquicas y personales es determinante para la realización personal y profesional por lo que es importante que el concepto

RAMÍREZ, Patricia, A. M.

motivacional esté siempre presente <sup>9</sup> En la lógica humanista la educación y la motivación están orientadas hacia objetivos, éstos están determinados por nuestra concepción del ser humano y por las convicciones de valor sobre la persona, en la educación deben existir y perseguirse objetivos, estos los podemos definir como normas socioculturales que designan estructuras de disposiciones

El estudio trata de responder a una cuestionante que entrelaza los conceptos de motivación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el espacio educativo también implica sentimientos y afectos, por lo que es el tema que se abordará en el presente trabajo, ya que la motivación se encuentra presente en toda actividad humana, como una fuerza que impulsa al individuo a actuar y a perseguir determinados objetivos, es así que la motivación como proceso que provoca el comportamiento se entiende como un comportamiento de motivos y motivaciones que son una realidad llena de sentido en el trato cotidiano con los demás, y debido a su importancia práctica es un rubro que interesa al educador<sup>10</sup>. Al conocer la importancia del proceso motivacional se pueden organizar condiciones que incidan en la educación para que los comportamientos sean más eficientes y se alcancen las metas propuestas, las cuales se verán a través del análisis realizado en este trabajo.

---

<sup>9</sup> Hans. Shiefele. *Motivación del Aprendizaje y Aprendizaje de Motivos*, Ed. Orion, México 1990, p.123.

<sup>10</sup> Woolfook. *op. cit.*, p.382

# CAPÍTULO II

*El currículum, la experiencia que un aprendiz tiene bajo la guía de la escuela, es la forma de acceder al conocimiento, y es antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar  
"El éxito es inmediato, cuando el esfuerzo es intenso".*

KING

## CAPÍTULO II

### LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

#### 1. ANTECEDENTES

En el presente capítulo se analizará la conformación histórica, así como los objetivos y el mapa curricular de la Maestría en Pedagogía que se imparte en la UNAM, y específicamente en la ENEP Aragón, para partir de los referentes que sustentan la estructura curricular y vincularlo como parte del proceso educativo, ya que los aspectos psicopedagógicos son determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que requiere docentes con habilidades para guiar a sus alumnos para el desarrollo académico de alto nivel, por lo que es relevante el análisis de los contenidos curriculares, y considerar así los tres componentes del acto educativo: programas de estudio, docentes y alumnos, y estructurar paulatinamente en la práctica cotidiana una sólida formación pedagógica.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

El currículum,<sup>11</sup> concepto utilizado por primera vez en 1924 en el texto *How to make a curriculum* por Franklin Bobbit, y que se encuentra ligado a las tareas pedagógicas, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los métodos de adquisición de conocimientos, y los recursos humanos y físicos, y que de acuerdo a Shuber es el programa de actividades planificadas, debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente y que permiten la evaluación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es también el proyecto cultural que la escuela hace posible, no es que cualquier factor que incida en el currículum se deba considerar como un componente estricto del mismo, sino que, al considerarlo como la cultura que la escuela hace posible, los determinantes escolares se convierten unas veces en fuentes de estímulos educativos directos y, en cualquier caso, moduladores de las propuestas curriculares, lo que formará un proyecto educativo socializador.<sup>12</sup> Asimismo el currículum es explícito y oculto: el primero contiene los proyectos educativos obligatorios, el segundo tiene que ver con las actitudes y valores que se adquieren en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza.

Los programas de estudio son parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la estructuración de los mismos debe responder a las necesidades y exigencias que plantea una sociedad en constante cambio, el plan de estudios de la Maestría en Pedagogía señala que "la transformación múltiple y compleja incide en el desplazamiento de paradigmas vigentes, así como en la conformación de disciplinas como las pedagógicas y educativas.las

<sup>11</sup> [www.undp.org.pa/dialogoeducacion/documentos](http://www.undp.org.pa/dialogoeducacion/documentos), Lafrancesco V. Giovani, *Hacia una nueva definición de currículum*.

<sup>12</sup> J. Gimeno Sacristán, *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*, Ed. Morata, Méx., pp. 106, 109.

RAMÍREZ Patricia, A. M.

instituciones educativas deberán ofrecer programas académicos que respondan a nuevas formulaciones conceptuales".<sup>13</sup>

Los sistemas rígidos y estáticos han quedado atrás; la nueva dinámica nos lleva a reconceptualizar constantemente lo establecido, partiendo de los antecedentes de la actual Maestría en Pedagogía, hasta la actualidad en la que son de igual importancia los programas de estudio, los docentes y los alumnos, mismos que se encuentran en interacción constante. En este sentido, un plan de estudios flexible resulta motivante para los alumnos, ya que pueden organizar sus estudios en tiempos para cursar el total de créditos, así como en ramas del conocimiento con diversas alternativas para elegir las que más acomode a sus intereses y necesidades de formación pedagógica.

En la actualidad son tres las entidades de la UNAM que participan en el programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía: la Facultad de Filosofía y Letras, el Centro de Estudios sobre la Universidad, y la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.

## 1.1. HISTORICIDAD

Los antecedentes del posgrado en Pedagogía se sitúan en la Facultad de Filosofía y Letras, que se remontan al año de 1935 con la instauración de la maestría y doctorado en **Ciencias de la Educación**, que más tarde se canceló por su bajo índice de ingreso. Posteriormente en 1954, el Departamento de Ciencias de la Educación tomó el nombre de **Pedagogía**, bajo la influencia neokantiana de Francisco Larroyo. El nuevo Departamento de Pedagogía

<sup>13</sup> UNAM, *Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía*, FFL, ENEP Aragón, CESU, México, 1999.

RAMÍREZ Pantoja, A. M

conformó la maestría y doctorado, cuyos planes de estudio fueron aprobados por el Consejo Universitario el 25 de julio de 1956.<sup>14</sup>

Estos posgrados tenían el objetivo primordial de formar especialistas en el estudio y análisis de la educación. Lo anterior, debía estar respaldado por una sólida formación filosófica, teórica e histórica, ya que comparada con la actual currícula, predominaba el reduccionismo. Por lo que se refiere al doctorado, el proyecto se centró en formar investigadores especializados en el análisis de la educación.

En 1967<sup>15</sup> se aprobó el primer *Reglamento General de Estudios Superiores* de la UNAM, con tal acontecimiento se demandó una nueva configuración de los posgrados y se adecuaron los planes de estudios. Así los propósitos de la maestría recién reconstituida, se centraron en la formación de docentes, investigadores y profesionistas del ámbito pedagógico.

El 12 de enero de 1972, se aprobó el dictamen de la Comisión de Trabajo Docente, respecto a la reestructuración del entonces plan de estudios de la Maestría en Pedagogía, el cual se conformaba por *seminarios de investigación, tesis y cursos monográficos* (teóricos y teórico-prácticos); las asignaturas optativas se concibieron como cursos monográficos. Durante 8 años se mantuvieron las siguientes orientaciones de especialización: *psicopedagogía, sociopedagogía, filosofía e historia, así como didáctica y organización.*

---

p.5.

<sup>14</sup> UNAM, Programa, *op. cit.*, p.6

<sup>15</sup> *idem* p.8

**RAMÍREZ Pantoja, A. M.**

Con la finalidad de imprimirle al programa dinamismo y flexibilidad, así como actualizar las asignaturas, se reformó el programa y así, en 1974 comenzó a impartirse la Maestría en Enseñanza Superior, su objetivo era formar profesionistas de educación superior en las diferentes profesiones universitarias, así como elaborar planes interdisciplinarios de investigación pedagógica y actividades de divulgación.

En la década de los 80, considerablemente se incrementó el número de posgrados en pedagogía en el país, de uno que impartía la FF y L, se multiplicó a 19 al término de esa década —en la actualidad son más de 150 maestrías existentes en el campo de la educación—. De igual forma, el plan de estudios se amplió a 35 temas que brindaban la posibilidad de que cada alumno integrara su plan con base en sus expectativas propias.

### **CESU**

Una de las entidades que actualmente forma parte del Programa de Posgrado en Pedagogía es el Centro de Estudios sobre la Universidad que tiene como propósito la investigación versada en la temática educativa y universitaria. El CESU no imparte ningún posgrado, sin embargo sus proyectos de investigación han integrado a un conjunto de estudiantes de maestría, quienes además de desarrollar su programa en la FF y L y ENEP Aragón, realizan sus trabajos con apego a los proyectos de este centro.

### **ENEP ARAGÓN**

Es otra institución sede de este programa. En 1980, el Consejo Universitario aprobó la entonces Maestría en Enseñanza Superior (MES) y desde esa fecha

RAMÍREZ Patricia, A. M.

se impartió interrumpidamente por 19 años en este campus. Este posgrado tomó como modelo el plan de estudios de la FF y L, cuyas necesidades se centraron en la formación metodológica-técnica, teórica y de investigación congruentes con los objetivos de la universidad. De esta manera, la MES se convirtió en una alternativa viable para que los profesores de las distintas disciplinas de la escuela se pudieran actualizar pedagógicamente.

La MES en la práctica, se fue convirtiendo en una réplica de la pedagogía, tanto que ya era difícil distinguir una de la otra, y se vio en la necesidad de adecuarse a las exigencias de nuevos paradigmas y orientaciones que enriquecieran el programa, por ello, los planes de estudio de la Maestría en Enseñanza Superior fueron cancelados, y en su lugar, en 1999 se aprobó y comenzó a impartirse el plan de estudios de la Maestría en Pedagogía y se implementó el doctorado en la ENEP Aragón. Los objetivos del programa son:

- Propiciar la realización de investigaciones originales que fortalezcan el desarrollo del campo disciplinario ya tiendan los problemas educativos en particular los de México.
- Formar investigadores de alto nivel, capaces de desarrollar indagaciones originales en algunas de las áreas de conocimiento o línea de investigación que el programa ofrece.
- Fortalecer la formación disciplinaria para consolidar el ejercicio académico docente y profesional del más alto nivel.

## **1.2. OBJETIVOS**

Los objetivos de la Maestría en Pedagogía se estructuraron sobre la base de los nuevos requerimientos curriculares y a las exigencias de las instancias que dan reconocimiento y validez a los estudios de nivel maestría.

Entre los más importantes se encuentran:

1. Formar amplia y sólidamente a los alumnos en los campos de estudio que comprende el programa.
2. Proporcionar una alta capacitación en el ejercicio profesional y académico, en particular del docente.
3. Dar los elementos necesarios para inducir a los maestrantes en el aprendizaje y ejercicio de la investigación científica en el área.

## **1.3. ORGANIZACIÓN ACADÉMICA Y MAPA CURRICULAR**

La estructura del plan de estudios de la Maestría en Pedagogía se conforma por los siguientes campos de conocimiento.

Cabe hacer mención que debido a la ausencia de recursos humanos y de infraestructura en la ENEP Aragón solamente se imparten los campos de Docencia Universitaria y Gestión Académica y Políticas Educativas.

## CAMPO DE CONOCIMIENTO 1.

### DOCENCIA UNIVERSITARIA

Se centra particularmente en la docencia de cátedra y sus procesos. Este campo de conocimiento ofrece a los alumnos elementos teóricos y metodológicos que les ayudan a analizar y replantear su ejercicio docente. De igual forma, analizan y proponen soluciones para formar a los estudiantes, como por ejemplo, los sistemas educativos no presenciales, el recurso de las tecnologías de punta y otras aportaciones de las ciencias de la comunicación y la informática.

| <b>Líneas de investigación y formación</b>                            | <b>Seminarios básicos</b>                    | <b>Horas/horas semestre</b> | <b>Seminarios especializados</b>   | <b>Créditos</b> |
|---|--|-----------------------------|--|-----------------|
| Antropología cultural   | -Cultura académica                           | 3/48                        |  | 6               |
| Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación. | -Didáctica<br>-Planes y programas de estudio | 3/48                        | -Enseñanza de las ciencias<br>-Enseñanza de las humanidades y las ciencias sociales<br>-Enseñanza de las artes<br>-Evaluación y acreditación en educación<br>-Enfoques psicopedagógicos. La psicometría. | 6               |
| Política, economía y planeación educativa                             |  |                             | -Educación superior<br>-Organismos internacionales y educación   | 6               |

RAMÍREZ Pantoja, A. M.

| <b>Líneas de investigación y formación</b>                  | <b>Seminarios básicos</b>                 | <b>Horas/horas semestre</b> | <b>Seminarios especializados</b>   | <b>Créditos</b> |
|---|---|-----------------------------|--|-----------------|
| Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica | Metodología de la investigación educativa | 3/48                        | -Investigación sobre los problemas del aula<br>-Desarrollos de proyectos de investigación. | 6               |
| Filosofía de la educación y teorías pedagógicas             |   |                             | -Teorías pedagógicas<br>-La formación humana desde diversas tradiciones.                   | 6               |
| Historia de la educación y la pedagogía                     |   |                             | -Textos clásicos<br>-Nacionalismo y educación<br>-Historia de la educación.                | 6               |
| Desarrollos humano y aprendizaje                            | -Teorías del aprendizaje                  |                             | -Procesos cognitivos<br>-Educación y psicoanálisis   | 6               |
| Sistemas educativos y no formales                           |   |                             |  | 6               |
| Sociología de la educación                                  |   |                             |  | 6               |
| Temas emergentes  |   |                             |  |                 |

## **CAMPO DE CONOCIMIENTO 2.**

### **GESTIÓN ACADÉMICAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS**

Su objeto de estudio es el diseño de políticas educativas, así como el problema de financiamiento, los procesos de planeación en general, la administración de los recursos, las formas de intervención institucional (procesos de reforma y

RAMÍREZ Pantoja, A. M.

recreación curricular), la cultura de la evaluación institucional y su especificidad en los diversos ámbitos y esferas educativas.

| <b>Líneas de investigación y formación</b>                            | <b>Seminarios básicos</b>  | <b>Horas / horas semestre</b> | <b>Seminarios especializados</b>  | <b>Créditos</b> |
|---|--|-------------------------------|---|-----------------|
| Antropología cultural   |  |                               |   |                 |
| Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación. | -Estado y educación<br>-Organismos internacionales y educación.<br>-Educación superior | 3/48                          | -Enseñanza de las ciencias<br>-Enseñanza de las humanidades y las ciencias sociales<br>-Enseñanza de las artes<br>-Evaluación y acreditación en educación<br>-Enfoques psicopedagógicos.<br>La psicometría. | 6               |
| Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica           | Metodología de la investigación educativa  | 3/48                          | -Desarrollos de proyectos de investigación.   | 6               |
| Filosofía de la educación y teorías pedagógicas                       |  |                               |   | 6               |
| Historia de la educación y la pedagogía                               |  |                               | -Configuración del sistema educativo nacional   | 6               |
| Sistemas educativos y no formales                                     |  |                               | -ONG's y la atención a la diversidad  | 6               |
| Desarrollos humano y aprendizaje                                      |  |                               | -Desarrollo humano y valores<br>-Teorías del aprendizaje  | 6               |

RAMIREZ Pantoja, A. M.

| <b>Líneas de investigación y formación</b> | <b>Seminarios básicos</b>     | <b>Horas / horas semestre</b> | <b>Seminarios especializados</b>  | <b>Créditos</b> |
|--|-------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|-----------------|
| Sociología de la educación                 | -Teorías sociales y educación | 3/48                          | -Actores sociales de la educación | 6               |
| Temas emergentes                           |                               |                               |                                   | 6               |

### **CAMPO DE CONOCIMIENTO 3.**

#### **EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL**

Se concentra en los procesos formativos que se realizan en el espacio de lo formal y no formal (expresiones de docencia alternativas). Asimismo, abordar el problema formativo desde la óptica de distintos problemas sociales como el área de salud, educación de mujeres y grupos étnicos y alumnos desertores de diversos niveles educativos.

| <b>Líneas de investigación y formación</b> | <b>Seminarios básicos</b>        | <b>Horas / horas semestre</b> | <b>Seminarios especializados</b>             | <b>Créditos</b> |
|--|----------------------------------|-------------------------------|--|-----------------|
| Antropología cultural                      | -Diversidad cultural y educación |                               |  |                 |
| Política, economía y planeación educativa  |                                  |                               | -Globalización y política educativa mexicana |                 |

# TESIS CON FALLA DE ORIGEN

RAMÍREZ Patricia, A. M.

| <b>Líneas de investigación Y formación</b>                  | <b>Seminarios básicos</b>                 | <b>Horas / horas semestre</b> | <b>Seminarios especializados</b>   | <b>Créditos</b> |
|---|---|-------------------------------|--|-----------------|
| Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica | Metodología de la investigación educativa | 3/48                          | -Desarrollos de proyectos de investigación.  | 6               |
| Filosofía de la educación y teorías pedagógicas             |   |                               | -Educación y derechos humanos<br>-Educación y liberación   | 6               |
| Historia de la educación y la pedagogía                     |   |                               | -Genealogía de prácticas y discursos educativos  | 6               |
| Desarrollos humano y aprendizaje                            | Desarrollo humano y valores               | 3/48                          |  |                 |
| Sistemas educativos y no formales                           | ONG's y la atención a la diversidad       | 3/48                          | -Educación y trabajo<br>-Educación para la salud   | 6               |
| Sociología de la educación                                  |   | 3/48                          | -Educación y movimientos sociales<br>-Educación comunitaria<br>Educación ambiental<br>Educación para la salud<br>Educación y género<br>La formación de sujetos en América Latina<br>Socioanálisis del mexicano | 6               |
| Temas emergentes  |   |                               |  |                 |

**CAMPO DE CONOCIMIENTO 4.**

**CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS**

Se vincula con la producción de conocimiento pedagógico, así como la generación de conocimientos desde la perspectiva de la metateoría en sus dimensiones epistémicas, metodológicas, filosóficas y otras, que aporten nuevas lecturas de la realidad educativa en México y en Latinoamérica.

| <b>Líneas de investigación y formación</b>                            | <b>Seminarios básicos</b> | <b>Horas / horas semestre</b> | <b>Seminarios especializados</b>  | <b>Créditos</b> |
|---|---------------------------|-------------------------------|---|-----------------|
| Antropología cultural   |                           |                               | Autobiografía y formación académica<br>-La etnografía en la investigación educativa | 6               |
| Política, economía y planeación educativa                             |                           |                               |   |                 |
| Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación. |                           |                               |   |                 |

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

RAMIREZ Pantoja, A. M.

| <b>Líneas de investigación y formación</b>                  | <b>Seminarios básicos</b>                       | <b>Horas / horas semestre</b> | <b>Seminarios especializados</b>  | <b>Créditos</b> |
|---|---|-------------------------------|---|-----------------|
| Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica | Epistemología de la educación                   | 3/48                          | -Desarrollos de proyectos de investigación.<br>-Metodología cuantitativa: valoración de creencias, actitudes e intenciones<br>-Enfoques teóricos y metodológicos en investigación educativa | 6               |
|   | -La construcción del campo de la pedagogía      | 3/48                          |   | 6               |
|   | - Metodología de la investigación educativa     | 3/48                          |   | 6               |
| Filosofía de la educación y teorías pedagógicas             | -Teorías educativas.<br>Textos clásicos         |                               | -La formación humana desde diversas tradiciones<br>-Filosofía contemporánea y educación<br>-Investigación pedagógico-filosófica<br>-Teorías pedagógicas.                                    | 6               |
| Historia de la educación y la pedagogía                     | -Genealogía de prácticas y discursos educativos | 3/48                          |   |                 |
| Desarrollos humano y aprendizaje                            |   | 3/48                          | -Educación y psicoanálisis  | 6               |
| Sistemas educativos y no formales                           |   |                               |   |                 |
| Sociología de la educación                                  |   |                               |   |                 |
| Temas emergentes  |   |                               |   |                 |

## **SEMINARIOS**

Los seminarios son básicos y especializados, tienen la finalidad de facilitar al alumno el estudio y comprensión de los elementos necesarios para desarrollar un proyecto de investigación que lo guíe a la realización de la tesis de grado. El proyecto de cada alumno depende del campo de conocimiento elegido con la aprobación de su tutor. Los seminarios valen 6 créditos y corresponden a 48 horas por semestre.

## **DURACIÓN Y CRÉDITOS**

La duración máxima de los estudios de maestría es de cuatro semestres para alumnos de tiempo completo, cubriendo 20 créditos por semestre; los de tiempo parcial tienen dos semestres adicionales. Para obtener el grado de maestría se deberán cubrir 80 créditos (72 corresponden a seminarios y 8 de tutorías).

## **VALOR EN CRÉDITOS DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS**

De acuerdo al Art. 8 del *Reglamento General de Estudios de Posgrado*, cada una de las actividades no podrá exceder el valor en créditos de un seminario de la maestría. Los estudiantes deberán cursar cinco seminarios obligatorios con la opción que hayan elegido. Con base en su proyecto de investigación elegirá 4 seminarios o optativos especializados de la orientación seleccionada, así como tres optativos del conjunto del programa. Cada seminario tiene un valor de 6 créditos correspondientes a 48 horas al semestre, las actividades de tutoría tendrán 2 créditos semestrales.

**PRIMER SEMESTRE**

|  | <b>Créditos</b> |
|--|-----------------|
| Seminario básico del campo elegido           | 6               |
| Seminario básico del campo elegido           | 6               |
| Seminario especializado del campo<br>elegido | 6               |
| Tutorías                                     | 2               |
| TOTAL  | 20              |

**SEGUNDO SEMESTRE**

|  | <b>Créditos</b> |
|--|-----------------|
| Seminario básico del campo elegido           | 6               |
| Seminario especializado del campo<br>elegido | 6               |
| Seminario optativo                           | 6               |
| Tutorías                                     | 2               |
| TOTAL  | 20              |

**TERCER SEMESTRE**

|   | <b>Créditos</b> |
|---|-----------------|
| Seminario básico del campo elegido                          | 6               |
| Seminario especializado del campo<br>elegido                | 6               |
| Seminario optativo (a escoger del<br>conjunto del programa) | 6               |
| Tutorías  | 2               |
| TOTAL   | 20              |

**CUARTO SEMESTRE**

|   | <b>Créditos</b> |
|---|-----------------|
| Seminario básico del campo elegido                          | 6               |
| Seminario especializado del campo<br>elegido                | 6               |
| Seminario optativo (a escoger del<br>conjunto del programa) | 6               |
| Tutorías  | 2               |
| <b>TOTAL</b>  | <b>20</b>       |

**EVALUACION DEL PROGRAMA**

Mediante un proceso permanente y sistemático la evaluación del programa la realiza el Comité Académico, con la finalidad de considerar nuevos campos y líneas que actualicen el programa, tomando en cuenta las tendencias internacionales de los estudios en el contexto pedagógico así como en las ciencias de la educación, considerando también las necesidades de nuestro país.

Se recaba información con relación a la eficiencia interna y externa, tanto del número de graduados, así como del desempeño de los egresados, y de considerarse pertinente se promueve una evaluación externa, mediante una comisión de profesores e investigadores de universidades del país y del extranjero, así como de empleadores de los sectores: académico, privado y gubernamental.

RAMÍREZ Pantoja, A. M.

Se atiende como norma general el criterio de la viabilidad del programa en cualquier cambio que sea propuesto, después de revisar la relación existente entre los recursos de que se disponga (financieros, humanos y materiales) y los objetivos curriculares propuestos relacionados con los campos de investigación y docencia. Para lograr esto, se aplican cuestionarios a profesores, alumnos y egresados, a fin de confrontar la realización de los objetivos de las actividades académicas en relación con el desarrollo de las disciplinas, las técnicas, el mercado de trabajo y las necesidades del país; en su caso, se puede efectuar un taller de evaluación con los participantes del programa.<sup>16</sup>

En este orden de ideas y como está de manifiesto en los criterios de evaluación del Programa de Pedagogía, la evaluación puede estar influenciada por referentes de eficiencia interna y externa que medirán entre otros aspectos, las actividades desempeñadas por los alumnos, así como por los objetivos curriculares relacionados con las actividades académicas, para lo cual se señala la aplicación de cuestionarios a profesores, alumnos y egresados con el fin de confrontar el alcance de los objetivos de las actividades académicas relacionadas con las técnicas, señalando asimismo que en su caso se podrá efectuar un taller de evaluación con los que participan en el programa, y es en este sentido que la presente investigación también pretende aportar referentes relacionados con el estado que guarda esta perspectiva desde la óptica de los alumnos que a la fecha han concluido la maestría.

<sup>16</sup> UNAM. Programa de maestría op. cit. p.70.

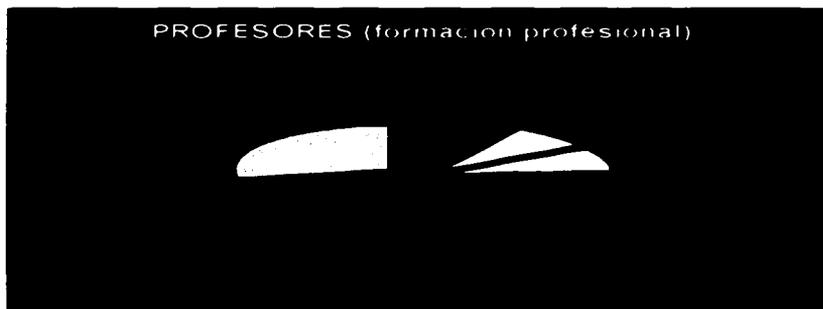
En este rubro es importante mencionar que la Maestría en Pedagogía aún no cuenta con el reconocimiento obligatorio para todos los programas nacionales de posgrado que exige el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), para lo cual, el programa debe someterse a un análisis riguroso por parte de ese organismo para ser aprobado o anulado. CONACyT establece un parámetro de evaluación con un mínimo de profesores de tiempo completo como sigue: para el nivel de maestría, 8 profesores de tiempo completo, de los cuales 4 deberán tener el grado de doctor; para el doctorado: 12 profesores de tiempo completo, de los cuales 9 deberán contar con el grado de doctor. Aunado a lo anterior, el 50% de esta planta académica deberá estar inscrita en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y en proporción con los alumnos, deberá existir un profesor de tiempo completo por cada 5 alumnos.

Algunas de las características de la planta docente se señalan a continuación:

Edad: La edad promedio se sitúa entre 40 y 46 años.



**Formación profesional:** Se observa que el más alto porcentaje se ubica en las disciplinas de pedagogía y sociología, con diversidad en el porcentaje restante. Catorce de los veinticinco profesores que integran la planta docente (57 %), cursaron la maestría en Enseñanza Superior que se impartió hasta el año 1998 en el Posgrado de la ENEP Aragón.



Cabe resaltar que en la actualidad, la población docente de la Maestría en Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, está conformada por 25 profesores, de los cuales el 96% son de asignatura, ya que únicamente 2 son de tiempo completo. Asimismo, 3 catedráticos cuentan con el grado de Doctor, sin embargo el 90% poseen estudios de doctorado. Un dato rescatable es que el 90% de la planta se dedican a la docencia y a la investigación.

En una constante búsqueda por obtener resultados favorables de evaluación, la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón, ha programado diversas

RAMÍREZ Pineda, A. M.

actividades académicas que coadyuven en el fortalecimiento de la misma. Una de las principales preocupaciones es lograr la eficiencia terminal de sus alumnos, para ello, recientemente se crearon comités de tutorías especializadas, que tienen como objetivo: dirigir a los maestrantes en líneas de investigación específicas para que alcancen a cubrir los planteamientos de su trabajo de investigación de la tesis y así obtener el grado en menor tiempo, ayudando también a incrementar el número de graduados. Este nuevo mecanismo se puso en marcha a partir del semestre 2003-II.

Lo anterior se estructuró debido al bajo porcentaje de egresados que han obtenido el grado, ya que de alrededor de 100 egresados de las tres generaciones del nuevo plan de estudios de la Maestría en Pedagogía, sólo 2 han obtenido el grado.

Otra modalidad de reciente instauración —que tiene la finalidad de mejorar el nivel de ingreso de los alumnos a la maestría, así como incrementar el porcentaje de interesados a la misma—, son los dos diplomados que se programaron durante el semestre 2003-II: "Educación superior" y "Los grandes paradigmas de la teoría social en la educación". Los objetivos: actualizar la formación del docente en educación superior y preparar la candidatura al proceso de selección de la Maestría en Pedagogía; y formar profesionales interesados en el manejo profundo de las teorías sociales, orientados a realizar trabajos de investigación científica y pedagógica, respectivamente. Asimismo, cabe señalar que cada uno de ellos está estructurado con seis módulos, el primer diplomado con: Teoría pedagógica, Filosofía de la educación, Sociología de la educación, Didáctica, Investigación pedagógica y Planeación curricular; y el segundo con: Teoría crítica,

RAMIREZ Pantoja, A. M.

Hermenéutica, Teoría de sistemas, Fenomenología, Etnografía y Constructivismo.

Los diplomados se plantearon con base en la necesidad de preparar teóricamente a los futuros alumnos de la maestría y asimismo fortalecer las líneas de investigación abordadas durante el programa de estudios, lo cual repercutirá en gran medida en una sólida formación de los aspirantes, antes y durante sus estudios de posgrado, que los formará con mayor solidez para el cumplimiento de los requerimientos académicos de la maestría.

## **2. LOS ACTORES DEL PROCESO EDUCATIVO DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA.**

Dentro de toda práctica educativa son tres los elementos que participan de manera activa e importante: el docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumno. Para que el proceso educativo sea eficaz, ellos deben corresponderse y complementarse, de otra manera el proceso estaría inconcluso y sería ineficaz.

### **2.1 EL DOCENTE**

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel del docente es determinante, ya que es él quien conduce dicho proceso; uno de los papeles dentro de su labor educativa es contribuir en la conducción del alumno para que sea participativo y colabore en el proceso a través de actividades que le permitan exponer e intercambiar ideas, aportaciones y experiencias con sus

RAMIREZ Pantoja, A. M.

compañeros, convirtiendo así la vida del aula en un foro abierto a la reflexión y al contraste crítico de pareceres y opiniones.

La actividad del profesor previa al desarrollo del curso debe enfocarse a la planeación y diseño de las experiencias y actividades necesarias para la adquisición de los aprendizajes previstos, así como definir los espacios y recursos adecuados para su logro: facilitar, guiar, motivar y ayudar a los alumnos durante un proceso de aprendizaje y conducir permanentemente el curso hacia los objetivos propuestos.

En ambas funciones el profesor deberá escuchar e involucrar en lo posible al alumno, para hacer de éste corresponsable de su propio modelo educativo. al desempeñar estas funciones, el profesor cambia su papel de transmisor y único evaluador que decide.

El maestro en su papel de guía de la labor educativa puede facilitar o limitar el aprendizaje de sus alumnos, ya que es el encargado de contribuir al alcance de los objetivos mismos que deben estar bien definidos, dando solución a las diferentes situaciones que se presentan en el aula.<sup>17</sup>

Una labor difícil en el maestro es un conocimiento pleno de sus alumnos y de las relaciones que se vayan gestando, para lograr una apertura que permita cambiar el esquema de que él es el que sabe y los alumnos los que aprenden, sino al contrario, saber que la educación se gesta en conjunto y es interactiva.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Postic, Marcel. *Introducción general en observación y formación docente*, p.22

<sup>18</sup> Avolio, Susana. *Conducción del aprendizaje*. Ed. Myamar. México, pp. 7-15.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

Se pueden distinguir varios modelos que están presentes en el aula y se explican a continuación:

El modelo *autoritario* que es donde el profesor manda, asume todas las funciones de liderazgo, toma decisiones, da ordenes, fija normas planifica la tarea, este modelo es muy común encontrarlo en cualquier nivel educativo, es donde el profesor se siente dueño del aprendizaje y único transmisor del mismo, tal situación puede llevar a que se vuelvan apáticos los alumnos ante tales circunstancias.

El modelo *paternalista* que toma actitudes autoritarias, pero de una forma amable, aquí el maestro resuelve el problema, da todo para que el alumno no se esfuerce, haciendo de éste un ser dependiente incapaz de tomar decisiones y riesgos.

El modelo *Laissez-faire* en el cual el maestro toma una actitud apática y conformista de la situación, no asume ningún liderazgo en la clase y permite que el alumno realice lo que le venga en gana. (dejar hacer dejar pasar)

El modelo *democrático* que es donde el maestro asume una postura de diálogo, permite que el alumno participe y él ayuda, orienta y estimula la participación individual.

Cada uno de estos modelos tiene aspectos positivos así como negativos, por lo cual es importante que el docente los conozca y se ubique en cual de ellos se está manejando y los beneficios o aspectos negativos que éste pueda generar

RAMIREZ Pantoja, A. M.

en el proceso de enseñanza aprendizaje y crecimiento en los alumnos de manera integral.<sup>19</sup>

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel del docente es determinante, por lo cual las características o cualidades deseables que debería tener y llevar a cabo el docente dentro del proceso educativo son las *cognoscitivas, intelectuales y didácticas*.<sup>20</sup>

También es importante que el docente cuente con características que le ayuden a conducirse dentro del aula como:

*Capacidad de adaptación.* Tener la habilidad de relacionarse con sus alumnos y su medio social, para que su tarea educativa, sea significativa y se cumpla con los objetivos propuestos.

*Equilibrio emocional.* Consiste en que el profesor se conozca a sí mismo, en el aspecto de su personalidad para que su comportamiento sea equilibrado, de tal manera que inspire confianza en sus alumnos.

*Capacidad intuitiva.* Es la capacidad para poder hacer un diagnóstico sobre sus alumnos y realizar su labor educativa de manera más rápida, fácil y eficaz.

*Capacidad de conducción.* Se refiere a tener conocimiento de técnicas de enseñanza para inducir de manera correcta el proceso educativo.

---

<sup>19</sup> Avolio S., *op. cit.*, pp. 20-25.

<sup>20</sup> Bikenbihil, Michael, *Aprender a dirigir*, Ed. Paraninfo, Madrid 1996, pp.43-51.

RAMIREZ Patricia, A. M.

**Liderazgo.** Por ser una figura importante y ser quien enseña, viene a ser de manera consciente o inconsciente un modelo a seguir por sus alumnos.

**Capacidad de manejo de grupo.** Disciplina, orden, conocimiento de sus alumnos como personas, así como sus motivaciones.

Independientemente de las cualidades que deben tener quienes quieran ser docentes y las técnicas que existen para desempeñar con éxito su trabajo, una parte muy importante para esto, es que tenga pleno conocimiento y claridad de sus funciones y actividades.

Desde el momento en que el docente se presenta con el grupo, comienza a ejercer una influencia con su forma de actuar y personalidad, en el ambiente de trabajo, en el comportamiento del grupo, en su aprendizaje y en el ambiente en general.

El trabajo del docente puede estar excelentemente planeado, puede contar con el más sofisticado y completo material, puede estar ante un buen grupo de personas con una alta disponibilidad, a participar en su aprendizaje, pero basta una sola actitud negativa del docente, para provocar desencanto, falta de interés e incluso hostilidad del grupo.

El profesor tiene tres funciones básicas que son:

1. **Función técnica:** el profesor debe poseer suficientes conocimientos relativos al ejercicio de la docencia y su especialización; incluyendo contar con un amplio panorama cultural.

RAMÍREZ, Patricia, A. M.

2. **Función didáctica:** a través de los métodos y técnicas orienta correctamente el aprendizaje.
  
3. **Función orientadora:** su acción como educador está implícita, la preocupación por comprender a los alumnos y a su problemática existencial.

Por otra parte existen comportamientos que pueden alterar el proceso enseñanza aprendizaje y que el docente debe identificar plenamente; como son:

**Agresión.** Actitud de crítica constante del docente hacia el grupo, dando muestra de hostilidad y afectación de los alumnos y manifestando comportamientos que proyecten incomodidad y rasgos de agresividad que se proyecten al grupo.

**Centralización.** Es en la conducta típica del docente que centra el aprendizaje grupal prácticamente en él. La centralización extrema se refiere al deseo y la necesidad de reconocimiento para llamar la atención hacia sí mismo provocando exposiciones excesivas, jactancia y muchas veces autoritarismo y actitudes de superioridad.

**Obstrucción.** Se refiere a la interferencia que el docente interpone al proceso de aprendizaje, argumentando excesivamente sobre algún punto de vista en el cual ya se haya llegado a un acuerdo o que no amerite mayor atención. El rechazo de ideas y sugerencias de un grupo o bien conductas que no enfrenten la problemática central adoptando actitudes que lo hacen salirse por la tangente.

RAMÍREZ Patricia, A. M.

**Dominación.** Cuando el docente acentúa su autoridad en el manejo del grupo o de ciertos miembros del mismo. Se toma atribuciones que están fuera del ámbito de su autoridad como facilitador del aprendizaje, da instrucciones arbitrarias, rechaza las ideas y aportaciones de los demás e interrumpe constantemente las intervenciones grupales.

Por lo antes expuesto se concluye que el docente innovador y comprometido con su función tiene la responsabilidad de utilizar todos los medios a su alcance, así como su capacidad para conducir, estimular y ayudar al grupo a lograr los objetivos, favoreciendo su aprendizaje.

Es indispensable que el docente quiera y tenga disposición para compartir sus conocimientos y experiencia con los alumnos, el interés que se muestre por cada miembro del grupo, se traduce en el logro de un ambiente favorable de trabajo y cordialidad.

El trabajo del docente es determinante, el profesor enseña, el maestro ama; el docente impacta en la medida que causa admiración y proyecta una imagen en el futuro docente, gran cantidad de profesionales ha elegido una formación determinada debido al impacto que les causó un maestro admirado, el cual también llega a desempeñar un papel de mentor, esta admiración puede ser motivada por una atinada conducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o por la misma pasión que el maestro le tiene a su materia o a su profesión, es así que un maestro que tiene dominio del tema, y habilidades para motivar a sus alumnos puede ser la clave para el éxito en el desarrollo académico.

En el caso de los egresados de la maestría en Pedagogía se ha dado en ocasiones un vínculo de tipo emocional, los maestros son guías en alumnos

RAMIREZ Pantoja, A. M.

que a su vez practican la docencia sobre cómo actuar frente al grupo, y también comparten experiencias de su trayectoria en el aula.

Haciendo un perfil del profesorado de la Maestría en Pedagogía que se imparte en Aragón, tenemos que se cuenta con un total de 25 profesores cuya edad es de entre 35 y 63 años, teniendo como promedio 45; 3 profesores cuentan con el grado de doctor, sin embargo de 21 han realizado estudios e doctorado pero aún no obtienen el grado. Su formación académica está enfocada principalmente a las ciencias sociales y humanísticas, por ejemplo, con formación pedagógica (30%), en la rama de la sociología (30%) y el 40% restante se divide entre la filosofía, psicología y comunicación.

## **2.2 EL ALUMNO**

Otro elemento indispensable dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno, ya que es quien aprende y para quien existe la escuela, por lo tanto es irremplazable y por ello se puede decir que su aprendizaje inicia cuando ingresa a una institución educativa y termina en el momento en que sale de ella, ya que cuenta con un bagaje de aprendizajes previos que es necesario vincular con los nuevos conocimientos.

Los alumnos y los profesores constituyen los elementos principales del proceso, siendo un aspecto crucial, el interés y la dedicación de docentes y estudiantes en las actividades de la enseñanza-aprendizaje.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

Los modelos pedagógicos están centrados en el alumno como verdadero sujeto del aprendizaje, ya que tiene un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para el logro de los objetivos del mismo.

Es importante propiciar que el alumno se convierta en responsable de su propio aprendizaje, que desarrolle las habilidades de buscar, seleccionar y evaluar la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento.

El alumno puede reaccionar de tres maneras: asimilando, transformando y creando, por lo tanto ser alumno representa una responsabilidad muy grande tanto en el ámbito personal como en el ámbito social.

Retomando la teoría de la motivación humana de Maslow las motivaciones de la conducta humana deben ser buscadas en el ansia por satisfacer una amplia gama de necesidades jerárquicamente ordenadas, y que abarcan por ejemplo y especialmente las necesidades básicas fisiológicas de seguridad, de amor, de estima y de autorrealización, entre otras, por lo que es necesario reconocer desde esta teoría que la tarea en el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo se queda en el aula sino que tiene que trascender más allá, repercutiendo directamente en su actuar con la sociedad: por lo tanto el alumno puede ser elemento activo del acontecer educativo, capaz de renovar contenidos y elevar otros nuevos.

### **2.3 EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Enseñanza y aprendizaje forman parte de un único proceso que tiene como fin la formación del estudiante.

Es importante establecer lo que se entiende por proceso, así como lo que significa enseñar y lo que implica aprender para poder llegar a la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje. El concepto de proceso es un fenómeno que presenta una continua modificación a través del tiempo o cualquier operación o tratamiento continuo, donde sus componentes interaccionan cada uno sobre los demás.

El proceso de enseñanza aprendizaje no es estático ni lineal, sino que se encuentra en constante devenir cambiante y continuo ya que cada uno influye sobre el otro, y es un proceso integrador donde sus actuantes intervienen directa y activamente (maestro-alumno).

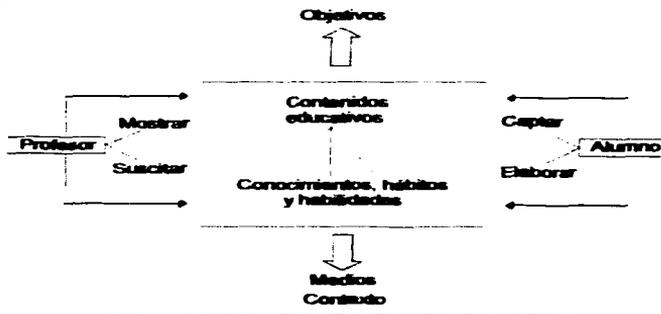
Este proceso implica que hay un sujeto que conoce (el que puede enseñar), y otro que desconoce (el que puede aprender). El que puede enseñar y sabe enseñar (el profesor). El que puede aprender quiere y sabe aprender (el alumno). Ha de existir pues una disposición por parte del alumno y profesor. También están los contenidos, esto es, lo que se quiere enseñar o aprender (elementos curriculares) y los procedimientos o instrumentos para enseñarlos o aprenderlos (medios).

RAMIREZ Patricia, A. M

El proceso de enseñar es el acto mediante el cual el profesor muestra o suscita contenidos educativos (conocimientos, hábitos, habilidades) a un alumno, a través de medios, en función de objetivos y dentro de un contexto.

El proceso de aprender es el proceso complementario de enseñar. Aprender es el acto por el cual un alumno asimila, acomoda y elabora los contenidos expuestos por el profesor, o por cualquier fuente de información. Él lo alcanza a través de unos medios (técnicas de estudio o de trabajo intelectual).

**Elementos del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje**



Este proceso<sup>21</sup> de aprendizaje es realizado en función de unos objetivos, que pueden o no identificarse con los del profesor y se lleva a cabo dentro de un determinado contexto.

<sup>21</sup> Chara, Julio C., et.al. *Comunicación, teoría y antología*. Ed. Eduvem, Méx., 1994.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

La enseñanza introduce al alumno a un saber organizado, que en conjunto con las experiencias del alumno conforman una enseñanza significativa para lograr un desarrollo integral del individuo, en donde la enseñanza se define como la acción y efecto de enseñar y equivale por lo tanto a indicar, explicar, aclarar y comprender.

Comúnmente dentro del fenómeno de aprendizaje se infiere que el alumno juega un papel importante, principalmente al interior de la escuela, aunque muchas veces este aprendizaje no es conciente y se da de manera natural; ya que está presente en el hombre en todo momento.

Aprender es un proceso por el cual se adquieren nuevas formas de comportamiento, en donde no solo significa memoria de conocimientos, sino adquirir experiencias que le permitan al alumno obtener un aprendizaje significativo.

Carl Rogers menciona que es necesario guiar al alumno para que supere él mismo los obstáculos que se le presenten para conquistar conocimientos nuevos.<sup>22</sup> Educar es crecer como persona y solamente se aprende por intermedio de una elaboración propia. Nadie olvida lo que ha aprendido por su cuenta con un método adecuado a sus intereses y su ritmo de aprendizaje.

Se debe propiciar la iniciativa, la inquietud y la creatividad, evitando la centralización y obsesión por los contenidos y las reglas rígidas, que lo único que logran es desvirtuar los fines educativos. Se debe tener siempre presente

---

<sup>22</sup> Woolfolk. *op. cit.* p.375

RAMIREZ Pantoja, A. M.

que es prioritaria la formación sobre la información, ya que lo que busca es hacer al ser humano, y no domesticarlo.

En cualquier proceso educativo de enseñanza-aprendizaje los elementos que son imprescindibles para que se realice dicho acto son: profesor, alumno y contenido. Los alumnos y profesores constituyen los elementos personales del proceso, siendo un aspecto crucial, el interés y la dedicación de los docentes y estudiantes en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos sirven de guía en el proceso y son formulados al inicio de la programación docente. La materia por su parte, constituye el conocimiento que es necesario transmitir de profesor a alumno, y que debe ser asimilada por éste.

Por tanto, la enseñanza y el aprendizaje son dos fenómenos correlativos y relacionados en donde se distinguen tres etapas en la acción didáctica.

**Planteamiento.** En esta etapa se formulan los objetivos educativos y los planes de trabajo adaptados a los objetivos previstos. La formulación de un plan implica la toma de decisiones anticipada y la reflexión con anterioridad a la puesta en práctica.

**Ejecución.** Posteriormente al planteamiento, el profesor pone en práctica los recursos y métodos didácticos, desarrollándose el proceso de enseñanza.

**Evaluación.** Es la etapa en la que se verifican los resultados obtenidos con la ejecución.

RAMÍREZ Penton, A. M.

Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en varias etapas y conforma un proceso de comunicación entre el docente que enseña, que transmite conocimientos y a quien se enseña, el alumno también denominado discente.

## **2.4. COMUNICACIÓN EDUCATIVA**

La comunicación es por consiguiente, un componente básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo vital el intercambio de información para el logro del propósito educativo.

El proceso de comunicación educativa incluye:

**El mensaje.** Constituido por el contenido educativo o conjunto de conocimientos que se debe transmitir.

**El emisor.** El profesor actúa de fuente de información y de origen de la comunicación.

**El medio.** Las explicaciones son recibidas por vía auditiva o visual. Este aspecto es de suma importancia, pues una compatibilidad de explicaciones verbales y ayudas visuales, es crucial para el correcto desarrollo de la comunicación. La utilización de diversas formas de ayudas visuales se debe adaptar a la audiencia y coordinar adecuadamente con la exposición oral.

El proceso de comunicación es un proceso interactivo en que el alumno también emite mensajes hacia el profesor. Es por tanto una comunicación

RAMIREZ Pantoja, A. M.

bidireccional que debe utilizarse por parte del docente como fuente de información para detectar fallos en su labor docente, para subsanar carencias de información de los estudiantes y para confirmar la consecución de los objetivos propuestos.

Debemos considerar también que el sencillo esquema de comunicación basado en un emisor, un mensaje y un receptor es más complejo, ya que la realidad de la interacción humana como lo menciona Marshall Mc Luhan sugiere que las actitudes de las personas también influyen en la comunicación, es por eso que el contenido de un mensaje es importante, pero también lo es la forma en que esos mensajes son transmitidos.

Un aprendizaje eficiente está íntimamente ligado con la realidad y con los intereses concretos de los estudiantes. La vida real es el objetivo último al que apunta el conocimiento, ya que saber es una forma de encontrarse con el mundo.

El aprendizaje se manifiesta a través de los cambios operados en la conducta de las personas, sin embargo, estos cambios no sólo están determinados por la adquisición de nuevos conocimientos, el desarrollo de habilidades y la modificación de actitudes, sino que también dependen de los motivos que orientan la conducta hacia la satisfacción de una determinada necesidad o deseo.

En este proceso motivacional la intención es llevar al alumno de manera tal que sea precisamente un deseo o una necesidad de aprendizaje propia la que lo motive a un crecimiento académico y personal.

# CAPÍTULO III

*Las capacidades reclaman que se les utilice y sólo cesa su clamor cuando son suficientemente utilizadas y si usted deliberadamente planea ser menos de lo que su capacidad le permite, le advierto que nunca se sentirá satisfecho.*

**MASLOW**

### **CAPITULO III**

## **CONFORMACIÓN DE LA PSICOPEDAGOGÍA Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA HUMANISTA**

En este capítulo se abordará la epistemología de las teorías en que se sustenta la presente investigación, así como los fundamentos filosóficos, se señalará la importancia de la psicología y la pedagogía, y la aplicación de la psicopedagogía desde la perspectiva humanista en los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus inherentes connotaciones motivacionales, que nos ayudarán a comprender desde esta óptica el proceso de enseñanza aprendizaje y la interacción docente alumno.

### **1.- GÉNESIS DE LA PSICOPEDAGOGÍA**

La psicopedagogía tiene su conformación en las aportaciones que la

KAMIRÉZ Patricia, A. M.

psicología da a la pedagogía y se basa es el estudio científico del comportamiento y de los procesos mentales que tienen que ver directamente con el acto educativo, estos procesos mentales en donde se elaboran los procesos de conocimiento, producto de la relación sujeto-objeto<sup>23</sup> que como lo menciona Adam Shaff<sup>24</sup> en su tercer modelo teórico el sujeto participa activamente dentro de un contexto social y considerando también la realidad histórico cultural y social dentro de la cual podemos considerar los aspectos cognitivos y motivacionales como parte de una visión dialéctica; aspectos que se traducen en las emociones siempre presentes en estos procesos. A partir de Wilhelm Wundt,<sup>25</sup> quien fundó el primer laboratorio, la psicología proporciona elementos para conocer la personalidad del individuo y el porque de la conducta. <sup>26</sup>La psicología es el estudio científico del comportamiento y de los procesos mentales, el término "psicología" proviene de las palabras griegas *psyche* (alma) y *logos* (estudio); y revela que la definición, en sus orígenes, se refería al estudio del alma (más tarde, de la mente), la psicología estudia el comportamiento, que en su más amplia definición son aquellas acciones que se pueden observar con facilidad tales como la actividad física y la expresión oral, así como otros "procesos mentales" que no pueden ser observados directamente, tales como: la percepción, el pensamiento, el recuerdo y los sentimientos. Los psicólogos no se contentan con la descripción del comportamiento, van más allá, intentan explicarlo, predecirlo

<sup>23</sup> De los tres modelos del conocimiento que nos explican la interacción entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, el tercero en el que entran en interacción sujeto-objeto, encontramos una fundamentación del papel activo del sujeto, y consideramos que este tercer modelo es el más significativo e importante ya que tiene un sentido, una intencionalidad y un significado, en un contexto histórico, social y cultural del cual podemos partir para considerar el aspecto emocional y motivacional que como sujeto activo posee el individuo.

<sup>24</sup> Shaff, Adam. *Los tres modelos del conocimiento en historia y verdad*, Ed. Grijalbo, México 1978, p.73-76.

<sup>25</sup> Papalia, Diane. E., y Wendkos, Olds, Sally. *Psicología*, Ed. Mc Graw Hill, México 1987, p. 7.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 4.

y, por último, modificarlo para mejorar la vida de la gente y de la sociedad en todas sus interacciones. entre ellas y una de las más importantes es la educativa, ya que la educación y el aprendizaje se presentan desde el momento del nacimiento y durante toda la vida, asimismo se ha pretendido comprender y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la psicología, y en este sentido la psicología educativa ofrece sus propios conocimientos y métodos, apoyándose también en los conocimientos y los métodos de otras disciplinas relacionadas con el estudio del aprendizaje y la enseñanza en situaciones cotidianas. las investigaciones en el ámbito de la psicología educativa son experimentales y se enfocan a realizar estudios descriptivos que con frecuencia incluyen datos de correlaciones.<sup>27</sup> es decir, son en gran medida de corte cuantitativo.

El contexto educativo actual nos ofrece un marco de referencia para observar al estudiante, el proceso de aprendizaje y la situación de aprendizaje,<sup>28</sup> asimismo la psicología humanista cuyos referentes teóricos se retoman en este proyecto ha intentado ampliar los contenidos de la psicología para que incluya aquellas experiencias humanas que son únicas, tales como amor, odio, temor, esperanza, alegría, humor, afecto, libertad, satisfacción, creatividad, amor a sí mismo, emociones, identidad, crecimiento, organismo, necesidad básica de gratificación, autoactualización, valores superiores, ser, devenir, espontaneidad, juego, humor, afecto, naturalidad, calor, trascendencia del ego, objetividad, autonomía, responsabilidad; (aproximaciones caracterizadas por teóricos de la psicología humanista), todos estos aspectos de nuestras vidas que generalmente no son estudiados ni

<sup>27</sup> Woolfolk Anita, *op. cit.*, p.15.

<sup>28</sup> Good Thomas L., Brophy Jer. *Psicología Educativa Contemporánea.*, Ed. Mc Graw Hill, México 1996. p. 15.

RAMÍREZ Pantera, A. M.

se escribe sobre ellos de una forma científica, porque se resisten a ser definidos, manipulados y medidos, y que pueden ser observados en la práctica docente y en la cotidiana interacción en el aula.

Después de tener un somero panorama de la psicología, y para comprender el vínculo que la une con la pedagogía, consideraremos que desde la primera concepción de pedagogía en la época Aristotélica y posteriormente a partir del siglo XVI se comenzó a conformar el objeto de conocimiento de la pedagogía, basado en lo didáctico o a la escuela, dicho conocimiento se ha ampliado tanto a instituciones como la familia, los medios masivos de información, entretenimiento, entre otros.

Así comenzaron a surgir las diversas concepciones de la pedagogía,<sup>29</sup> por ejemplo, Durkheim argumentó que es una teoría práctica que no estudia científicamente los problemas de la educación.

Desde esta óptica se considera que la pedagogía es un espacio multi e interdisciplinario que se nutre tanto de planteamientos filosóficos como psicológicos, mismos que son complementarios.

El saber de lo pedagógico el cual ha tenido como característica ser un conocimiento totalizado que aborda tanto problemas centrados en el "deber ser", como aquellos denominados "ser" de lo educativo.

Nassif Ricardo, la define como "la disciplina, el estudio o el conjunto de normas, que se refieren a un hecho o a un proceso o actividad, la educación".

<sup>29</sup> Rodríguez, Alberto *Los orígenes de la teoría pedagógica en México*, UNAM, México 1998, p.171.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

Comenio la entiende como "la disciplina que atiende los problemas del maestro" la pedagogía se concibe en sus inicios igual que la psicología como un conocimiento científico, universal y necesario, en este sentido se tienen dos grandes aportaciones: la pedagogía general de Herbart y los fundamentos de un sistema pedagógico de Dilthey. En México desde Carlos A. Carrillo, considerado el primer pedagogo mexicano, y hasta este momento se pretende que esta disciplina posibilite nuevos caminos para la práctica en donde se rechazan los antiguos métodos de enseñanza, y se identifique al estudiante no como un simple receptor, sino como persona y plantear otras alternativas que transformen a la educación tradicional, en este sentido se plantea que el objeto pedagógico no debe concebirse como algo "dado" sino como objeto "posible de construir"; Enrique C. Rebsamen al respecto considera que la pedagogía es una ciencia de observación y experimentación más que de especulación filosófica: "Andan equivocados los que todo lo esperan de la lógica y ven con desprecio la experiencia, ya sea propia o ajena".<sup>30</sup> Así el principal objeto de estudio de la pedagogía es la educación o los procesos formativos del sujeto, por lo que la pedagogía se encuentra permeada por la didáctica, lo cual se manifiesta en antecedentes lejanos como el texto de Abbagnano<sup>31</sup> que parafraseando a San Agustín menciona que "alegría y no tedio debe experimentar quien enseña para que su enseñanza sea eficaz", quien enseña aprende del que aprende. Es claro que la didáctica como ciencia, como arte, y como praxis, necesita apoyarse en alguna teoría psicológica del aprendizaje y con dicho enriquecimiento esta rama de la pedagogía nos proporciona elementos o técnicas para llevar a cabo de manera rápida y eficaz

<sup>30</sup> Rebsamen, Enrique, C., *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la república mexicana*, Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana, S.A. México 1924, p.39.

<sup>31</sup> Abbagnano N. y Visalberghi A., *Historia de la pedagogía*, Ed. Fondo de cultura económica, México 1996, p.149.

la enseñanza,

## 2. CONNOTACIONES FILOSÓFICAS DE LA PSICOLOGÍA HUMANISTA COMO ANTECEDENTE DE LA PSICOPEDAGOGÍA

La temática psicológica ha sido una de las vertientes fundamentales de la filosofía de todos los tiempos, desde su origen hasta la actualidad ha mantenido esa interacción por lo que consideramos importante mencionar algunos de los planteamientos teóricos de los que se ha nutrido la psicología humanista: Dewey afirmó que el problema de la educación es un problema interdisciplinario o multireferencial, es decir, lo educativo está integrado con un poco de todo, sociología, psicología, filosofía, etc.<sup>32</sup> Y se trata de armarlo en un espacio común donde se pueda hablar de ciencia de la educación y desde esta perspectiva se considera que se estructura no sólo de planteamientos filosóficos y psicológicos por separado y de manera independiente sino considerando ambos aspectos como complementarios.

Los escritos de Soeren Kierkegaard, (la importancia existencial que la elección y la decisión juegan en la vida del ser humano) Martín Heidegger, Martín Buber, (los seres humanos sólo pueden encontrarse en la relación yo-tú, es decir, de persona a persona) Karl Jaspers y Jean Paul Sartre, que se oponían a la filosofía reinante, fueron recibidos del mismo modo que los pensamientos de la filosofía oriental (Zen, Tao) y las novelas, por ellos fuertemente

<sup>32</sup> Munica Marco. E., *Heidegger frente a la teoría de la praxis*, Ed. AMAPSL, México 2002, p.20.

influenciadas, de Herman Hesse.<sup>33</sup>

Lo que caracteriza el existencialismo es la ruptura continua con todas las tradiciones filosóficas y su transmisión, la tesis fundamental afirma: el desarrollo de la filosofía desde Platón y Aristóteles hasta Hegel es desacertada por lo que al descartarla se trata de empezar de nuevo. Soeren Kierkegaard (1813-1855) fue el primero en llevar a cabo esta ruptura radical con la filosofía tradicional. Este cambio decisivo de dirección fue recogido y continuado un siglo después por Martín Heidegger (1889-1976) quien desarrolló su "ontología fundamental" y la concepción más bien dirigida hacia el individuo.<sup>34</sup>

Marco Eduardo Murueta<sup>35</sup> señala que la filosofía tiene un sentido social y ontológico, este estudio del ser, se relaciona directamente con la psicología, en este sentido se busca dar respuesta a los problemas de la ciencia psicológica, señala que Heidegger establece una diferencia entre ente y ser, el ser tiene que ver con la constitución de preguntarse por el ser, es decir por aquel ser que somos cada uno de nosotros mismos y esto se entrelaza directamente con la psicología, dado que se trata del análisis de la subjetividad del sujeto, Heidegger busca la estructura de ser individual y único.

Contextualizando el momento histórico y filosófico en que surge la psicología humanista, citaremos a psicólogos y psiquiatras como Kurt Goldstein, Erich

<sup>33</sup> Helmut Guitmann, *Psicología Humanística*, Ed. Herder, Barcelona Biblioteca de Psicología, 1989, p. 25.

<sup>34</sup> Helmut G. *op. cit.*, P.46.

<sup>35</sup> Murueta A. Marco Heidegger frente a la teoría y la práctica, conferencia, dictada el 22 de enero de 2003 en la ENEP Aragón.

RAMÍREZ Pantoja, A. M.

Fromm, Fritz Perls, Charlotte Buhler, Ruth Cohn y muchos otros que armados con las ideas de la psicología existencialista en germinación llegaron a los Estados Unidos, tras la subida de Hitler al poder, y en un momento de crisis existencial por el impacto de la segunda guerra mundial y el holocausto nuclear.

Asimismo en esta época otros conceptos de relevancia práctica también tuvieron impacto como: Psicodrama<sup>36</sup>(Moreno), quien presenta vivencias claves del sujeto representadas en otros espacios, esta disposición es una duplicación simbólica del básico y perenne trasfondo psicológico del hombre, el valor se encuentra en la "catarsis de acción" El análisis transaccional (Berne)<sup>37</sup>, trata sobre el funcionamiento intra-personal, de los estados del yo: el *padre* con patrones de autoridad; el *adulto*, con pensamiento lógico y racional, y el *niño*, con lo vital, lo visceral, y la creatividad, así como las transacciones entre estas tres instancias en la complejidad de sus enlaces y sucesiones. Bioenergética (Lowen) 1974<sup>38</sup>, maneja la psicología del cuerpo como parte de una energía universal, la bioenergética es el medio para la actividad electromagnética y gravitacional, sin reprimir emociones tanto positivas como negativas para lograr una utilización más efectiva y eficaz de nuestro cuerpo. Lo que lleva a una transformación en seres humanos cada vez más libres y abiertos, capaces de gozar de manera total y satisfactoria de las experiencias de vida. Logoterapia (Frankl) este enfoque manifiesta en el sentido existencialista que siempre hay un porqué para vivir, y por consecuencia casi siempre se encontrará el cómo, cuando el individuo cree

<sup>36</sup> Greenberg, A., et al: vers. Castellana de fridmann Maria, Ed. Harne, Argentina 1977 p. 174.

<sup>37</sup> Rudger Rogoll: versión castellana de Llaudro Gancha, Ed. Herder, Barcelona 1981, p.162

<sup>38</sup> Gowitz, James, *Teorías no freudianas de la personalidad*, Ed. Marova, Madrid 1974, p.132-146.

RAMIREZ Patricia, A. M.

que no existe una razón para vivir después de haber padecido grandes sufrimientos: Frankl<sup>39</sup> a diferencia de otros existencialistas europeos no es ni un pesimista ni un antirreligioso; es un autor que en su propia experiencia sufrida durante mucho tiempo como prisionero en los campos de concentración nazis adopta un punto de vista sorprendentemente esperanzador sobre la capacidad humana de trascender sus dificultades y descubrir la verdad conveniente y orientadora, su obra se centra en lo más profundo de los problemas humanos:

Estas ideas no pudieron desarrollarse en Alemania a causa del fascismo, las psicologías existencialista y fenomenológica que identifican la transitoriedad esencial de la existencia humana y que se expresan en un sentido activista no pesimista,<sup>40</sup> surgieron en el curso de nuevos intentos para abrir la vasta y crucial vida interior del hombre, en un momento de crisis existencial.

La propuesta filosófica del existencialismo provoca un nuevo movimiento y un alejamiento de la psicología "pura", es decir, de lo experimental y científicamente objetivo, hacia una ciencia que colocaba al ser humano como sujeto en el centro de sus investigaciones y conceptos, y le subordinaba simultáneamente también a una responsabilidad frente a sí mismo y sus semejantes, con una necesidad de desarrollo individual y social así como una orientación hacia el sentido de la vida y los valores.<sup>41</sup> Después de haber visto al ser humano, desamparado y solo ante la nada, arrojado a una realidad incomprensible y absurda, marcado por el miedo; en un momento en el que

<sup>39</sup> Frankl E. Victor *El hombre en busca de sentido*, Ed. Herder, Barcelona 1995, pp. 67-72

<sup>40</sup> Frankl, *op. cit.*, p. 117.

<sup>41</sup> Guitman, *op. cit.*, p. 37.

RAMIREZ Patricia, A. M.

pensamientos ideas y conceptos semejantes fluyen en diferentes sitios de la tierra el individuo es visto hacia la liberación de sus potencialidades y al logro de una máxima autorrealización.

### **3. LA PSICOPEDAGOGÍA Y LA PERSPECTIVA HUMANISTA EN EL PROCESO MOTIVACIONAL**

La Psicopedagogía es una disciplina surgida desde hace cinco décadas la cual se ocupa del aprendizaje, como actividad que incluye la enseñanza, en contextos sistemáticos y asistemáticos, que tiene como finalidad llegar a una formulación más adecuada de los métodos didácticos y pedagógicos, ya que este proceso está dirigido al ser humano con la complejidad inherente que se establece en el proceso educativo.

La psicopedagogía es interdisciplinaria desde sus comienzos. En principio estaba dedicada a formar docentes, dicha intervención abarcaba aspectos preventivos (asesoramiento y orientación en los aprendizajes) y terapéuticos (diagnóstico y tratamiento de los problemas del aprendizaje).

La psicopedagogía es la combinación de contenidos curriculares y enseñanza-aprendizaje en un contexto adecuado y eficaz, asimismo lleva por su parte desde sus comienzos la influencia de Piaget, su importancia radica en la explicación psicológica y cognoscitiva del aprendizaje, este autor supuso que la inteligencia humana evoluciona en una serie de etapas que están relacionadas con la edad. En cada etapa sucesiva la adaptación intelectual es más general y muestra un nivel superior de organización lógica que en las anteriores etapas. Piaget sustenta el desarrollo cognoscitivo en una base

KAMRIZ Pensia, A. M.

biológica, un sistema nervioso central altamente desarrollado que genera el pensamiento y el lenguaje, halló cuatro etapas en el desarrollo cognoscitivo, psicológico y biológico: sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales,<sup>42</sup> respecto al conocimiento del pensar. Asimismo Piaget intenta aplicar los datos de la Psicología y la Filosofía, y se encuentra con enrevesados problemas tanto en los fines como en los medios, señala que los problemas esenciales de la investigación pedagógica consisten en fecundarla en relación con otras disciplinas, y sacar a los investigadores de su aislamiento.<sup>43</sup>

Una aportación importante de la psicopedagogía es redefinir mejor los objetivos de la educación, y es aquí donde juega un papel muy importante la motivación, ya que un objetivo educativo propuesto no suscitará jamás una adhesión profunda si no se corresponde con una necesidad realmente experimentada por el individuo. Incluso podríamos preguntarnos ¿se convierte en necesidad un deseo intenso?, si el deseo de tal actividad es profundo hasta el punto de empujar al individuo a aceptar de antemano tener que soportar inconvenientes tal vez pueda aceptar este deseo como una necesidad. La toma de conciencia de las necesidades resultará favorecida en la medida en que la formación escolar se abra hacia amplios horizontes o, mejor aún, revista un carácter humanista.<sup>44</sup>

Puede esclarecer el acto educativo, asimismo puede favorecer en el medio de formación, el desarrollo de cambios gracias a los cuales se realizan ciertas

<sup>42</sup> Piaget, Jean, *Seis estudios de psicología*, Ed. Ariel, México 1994, pp. 111-145.

<sup>43</sup> Merani, L. Alberto, *Psicología y pedagogía*, Ed. Grijalbo, México 1989, pp. 85-90.

<sup>44</sup> Huarc, Fernando, *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*, Ed. Narcea, España 1998, pp. 50-64.

finalidades de la educación. El acto educativo consiste en el proceso de intercambios entre profesor y alumnos. Este proceso implica la actividad de todos y se opera por mediación del objeto de estudio o del soporte de la enseñanza.<sup>45</sup>

La concepción psicopedagógica es a la que deben responder todas las propuestas curriculares y los métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje: y están obligadas a reflejar, los contenidos curriculares como garantía de continuidad y de coherencia del proyecto educativo.<sup>46</sup>

Una de las posturas motivacionales consiste en entender la educación como un conjunto de aprendizajes específicos, sistemáticamente planificados, mediante los cuales las nuevas generaciones asimilan e interiorizan las explicaciones, conceptos, destrezas, prácticas, valores, costumbres y normas. El desarrollo humano se concibe en este caso como el resultado de una serie de aprendizajes, de tal manera que una persona desarrollada es una persona educada y, a su vez, una persona educada es la que ha aprehendido, en el sentido fuerte del término, lo que se considera el saber constituido.<sup>47</sup> Es necesario actualizarse permanentemente tanto en el área académica correspondiente como en el ámbito psicopedagógico mismo que está directamente relacionado con el aspecto motivacional, ya que los docentes, desde este punto de vista psicopedagógico, deben formar seres humanos mejores (prioridad del sistema educativo y de nuestra UNAM).<sup>48</sup>

<sup>45</sup> Léon, Antoine. *Psicopedagogía de los adultos*. Ed. Siglo XXI, España 1982. pp.22-25.

<sup>46</sup> González, Alfredo. *Orientación y tratamiento Psicopedagógico*. Ed. Cinel. España 1986. pp.72.85.

<sup>47</sup> Huanc, F., *op. cit.* pp.47-49.

<sup>48</sup> Domínguez Amigo, Agustín "Los valores estructurales de la persona", conferencia impartida el 28 de nov.

RAMÍREZ, Patricia, A. M.

Las funciones que desarrolla la psicopedagogía dentro de una institución educativa están todas ellas interrelacionadas, constituyendo un conjunto armónico que trata de conocer al alumno y vigilar su evolución.

En muchas ocasiones se le obliga a la escuela como instancia educativa a adoptar roles que no le corresponden, en perjuicio de su función primaria, es decir, la de ser sede de creación cultural, de desarrollo de las capacidades cognoscitivas y del aprendizaje.

Redefinir la escuela es, por otro lado, hacer de ella un servicio para el éxito en el aprendizaje y en la función de enseñar. Esto supone avanzar tanto en las concepciones de enseñanza-aprendizaje, como en la clarificación y consolidación de los roles que debe desempeñar el profesorado.<sup>49</sup>

#### 4. LA MOTIVACIÓN Y SUS DIVERSAS CONCEPTUALIZACIONES

El concepto de motivación es un término que se ha empleado por distintas corrientes psicológicas y en cada una de ellas presenta una connotación diferente. Para adentrarse a sus diversos significados, nos detendremos a explicar primero qué es motivo: "éste se define como todo aquello que impulsa a realizar un acto, es la fuerza que mueve la voluntad del hombre para llevar a cabo una acción".<sup>50</sup> Tradicionalmente la motivación se ha dividido en dos clases: motivación intrínseca, la cual se centra en la tarea

---

2002 en la ENP de la UNAM, por docentes de la Universidad Complutense de Madrid

<sup>49</sup> Aquino, Francisco, Zapata A. Oscar, *Psicopedagogía de la educación*, Ed. Trillas, México. P. 27.

<sup>50</sup> Bleger J., *Psicología de la conducta*, Ed. Paidós, 1985, pp. 47-56.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

misma y en la satisfacción personal que representa enfrentarla con éxito. Por otra parte la motivación extrínseca depende más bien de lo que digan o hagan los demás respecto a la actuación de la persona, o de lo que éste obtenga como consecuencia tangible de su conducta.

La virtud y la sapiencia eran las principales metas para llegar a la felicidad según los idealistas griegos. El conocimiento de la naturaleza de la virtud, era todo lo que se requería para motivar al hombre hacia el bien. Platón pensaba que el alma era inmortal y moraba en el cuerpo desprendiéndose de él en el momento de la muerte, en el transcurso de la vida no había conceptos motivacionales, pues lo consideraba como un ser activo y racional, libre de decidir; en el intelecto y la voluntad se encontraba la razón de ser de la acción.

Para Aristóteles el alma, la psique, no puede existir separada del cuerpo; por una parte concibe al alma como una función del cuerpo, como el primer acto de un ser vivo humano o no, y por otro lado mantiene la diferencia entre cuerpo y alma, y los hace equivalentes a la diferencia entre materia y forma, el alma es la forma, no acepta la existencia de un alma separada, por sí misma, pero mantiene la yuxtaposición de los dos elementos,<sup>51</sup> consideraba que la meta más alta de la vida humana era la felicidad, la cual debía lograrse por la actividad racional, describía el deseo y los impulsos como una de las fuerzas naturales o facultades. Es evidente, que para los idealistas griegos, las motivaciones se desprendían del conocimiento y raciocinio.

Descartes postula el alma o mente como una de las tres sustancias

<sup>51</sup> Heidegger, *op. cit.*, p.22.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

fundamentales de lo que se compone todo lo existente<sup>52</sup>. El alma o mente es la *res cogitans*, aquello que "piensa", la conciencia, su ubicación principal estaba en el cerebro y no podía ocupar un espacio físico. El cuerpo representa la *res extensa*, mecánica en su funcionamiento y que obedecía a todas las leyes de lo inanimado. Ambas serían articuladas por la sustancia divina. El planteamiento dualista de Descartes ha influido en mayor o menor medida a las concepciones filosóficas y psicológicas posteriores. Descartes expuso su solución al problema mente-cuerpo al afirmar que toda conducta del hombre tenía como mediadoras, interacciones complejas entre la mente y el cuerpo, en donde ambas causaban el inicio de la acción. La mente está sometida a algunas agitaciones que proceden del cuerpo, las agitaciones que nacen de éste dependen de las condiciones corporales como el hambre o la sed, o bien se deben a otras perturbaciones internas.

Locke<sup>53</sup> sostuvo que todas las ideas provienen de la experiencia comparaba a la mente en su estado puro, con una hoja de papel en blanco sobre la cual escribe la experiencia; con lo cual contraargumentaba el planteamiento de "ideas innatas", realizado por Descartes. Para Locke, una idea era cualquier cosa en la que la mente pudiera pensar, las ideas podían provenir de dos fuentes: directamente de los sentidos, o indirectamente de las reflexiones mentales sobre las ideas conocidas de manera sensorial (ideas sobre las ideas), planteó la posibilidad futura de analizar la mente humana en elementos, y también la naturaleza probable de estos elementos.

Al analizar estas asociaciones Hobbes propone una nueva idea. Algunas

<sup>52</sup> Heidegger, *op. cit.*, p. 20

<sup>53</sup> *Idem*, p.22

RAMIREZ Pantoja, A. M.

sucesiones de pensamientos son guiadas por un deseo o propósito, aquí hay un reconocimiento, en una época temprana, de factores motivacionales que rigen la acción humana.<sup>54</sup> Hobbes elimina todas las implicaciones éticas (bueno malo), convirtiéndolo en un principio de la motivación. De acuerdo a esto, lo único que lleva al organismo a la acción es la búsqueda de placer y evasión del dolor. la voluntad no puede ser libre, pues el hombre escoge el curso de acción cuyas consecuencias son supuestamente las más placenteras o las menos dolorosas.

A Darwin se le considera uno de los precursores de la teoría del instinto que fue antecesora directa del moderno concepto de pulsión, casi todos los conceptos motivacionales brotan de esta tradición materialista.

Por lo expuesto anteriormente podemos decir que la importancia del estudio de las motivaciones pueden explicarse en función de varias razones: primero nos permite entender en forma aproximada los motivos que llevan al hombre a actuar, opinar y sentir en determinada manera.

Integra en un solo concepto los conocimientos que podemos adquirir por separado de aquellas que podríamos considerar facetas, como son la percepción y el aprendizaje.

La mayor parte de la teoría y la investigación sobre motivación humana ha sido desarrollada por psicólogos que trabajan dentro de uno de tres marcos de referencia teóricos importantes: conductismo, psicología cognoscitiva y humanismo. Los conductistas creen que la conducta está determinada por

---

<sup>54</sup> Idem. p. 24

RAMIREZ Pantoja, A. M.

contingencias de refuerzo, buscan explicar la motivación identificando indicios que producen la conducta, de modo que se enfocan en la manera en que las personas procesan la información e interpretan los significados personales en situaciones particulares. Los humanistas también creen que las personas actúan sobre sus ambientes y hacen elecciones respecto a sus conductas, pero están más interesados en el curso general del desarrollo personal, el desarrollo del potencial y la eliminación de obstáculos para la maduración personal.

La psicología según el punto de vista del conductismo es una rama puramente objetiva de las ciencias naturales su meta teórica es la predicción y el control de la conducta a través de un planteamiento que hace posible un enfoque experimental efectivo de la conducta humana.

Los principales teóricos de esta postura son Watson Pavlov y Skinner<sup>55</sup>, quienes consideraban que la conducta es aquello que un organismo hace y que puede ser observado; es más acertado decir que la conducta es aquella parte del funcionamiento de un organismo que está empeñado en actuar o tener trato con el mundo exterior, la conducta se puede describir totalmente, es decir, es observable, medible, cuantificable y repetible por medio de instrumentos de medición

En general, los conductistas ponen mayor énfasis en las recompensas externas y en el arreglo sistemático de las contingencias de reforzamiento mientras que las teorías humanistas se enfocan en el desarrollo de las potencialidades del individuo.

<sup>55</sup> Woolfolk, *op. cit.*, p.p.238-240.

RAMÍREZ Patricia, A. M.

Otra teoría que ha aportado a la psicopedagogía fundamentos para entender la motivación es el psicoanálisis, el fundador de ésta Sigmund Freud estudió y demostró el carácter causal de los fenómenos psicológicos. Los motivos de la conducta es uno de sus grandes aportes a la psicología, como base de todo el pensamiento de este médico psiquiatra, se encuentra la hipótesis de que el cuerpo es la única fuente de toda experiencia mental, Freud pensaba que todos los fenómenos mentales se explicaban con base a los procesos cerebrales.

Esta teoría destaca la notable influencia en la conducta de las experiencias vividas en la niñez temprana y de las motivaciones inconscientes, este último concepto es la premisa inicial de Freud misma que consistía en que dentro del inconsciente hay motivaciones instintivas que nunca han sido conscientes y que nunca son accesibles a la conciencia. Además hay material censurado y reprimido que ha sido apartado de la conciencia.<sup>56</sup> Al inicio de la vida se reprimen muchas pulsiones instintivas y recuerdos de experiencias traumáticas, se los expulsa de la conciencia hacia la parte inconsciente de la mente, donde continúan causando ansiedad y conflicto y motivan ciertas conductas.

Los instintos son las motivaciones que dirigen un organismo hacia determinados fines, cuando Freud emplea el término no se refiere a los patrones complejos y hereditarios de la conducta que se encuentran en los animales inferiores, sino a sus equivalentes en el hombre. Tales instintos son: *la causa última de toda actividad*, Freud solía llamar necesidades a las motivaciones físicas de los instintos. Los instintos son las motivaciones

<sup>56</sup> Frager, Robert y Fadiman, James, *Teorías de la personalidad*, Ed. Harla, México, 1998, p. 10.

RAMÍREZ Pantoja, A. M.

impulsoras que incitan al hombre a actuar.

El objeto de un instinto es cualquier cosa, acción o expresión que proporciona la satisfacción de una necesidad, por ejemplo en una persona que tiene sed el cuerpo se deshidrata y necesita más líquidos, aumenta esta necesidad y motiva al ímpetu o a la energía disponible a hacer algo para calmar la sed; la meta es reducir la tensión, el objeto no es simplemente un líquido como la leche, el agua o una cerveza, sino todas las acciones motivadas por esta necesidad para reducir la tensión como levantarse, ir a la tienda, buscar una de estas bebidas prepararla y tomarla.

Freud creía fundamentalmente que las principales motivaciones de la conducta eran las pulsiones instintivas vinculadas al sexo y la agresión<sup>57</sup>. El individuo era motivado por el principio de placer, el deseo de lograr el máximo placer y evitar el dolor. Sin embargo, los instintos sexual y agresivo ponían a la gente en conflicto directo con las tradiciones sociales, especialmente durante la época victoriana, cuando se insistía en el puritanismo y las convenciones sociales. El conflicto interno entre las pulsiones instintivas (ello) del individuo y las expectativas sociales (superyo) era la causa principal de la perturbación emocional (yo) y la enfermedad.

Freud supone que el patrón normal, saludable, conductual y mental está orientado para reducir la tensión a niveles previamente aceptables, las tensiones se eliminan cuando el cuerpo vuelve al nivel normal antes de que la necesidad se presentara.

---

<sup>57</sup> Papalia, *op. cit.* pp 509-510.

RAMÍREZ Pantoja, A. M.

Indudablemente sus aportaciones son fundamentales y valiosísimas para el desarrollo de la ciencia psicológica hasta nuestros días, sin embargo el elemento más polémico de todas sus ideas y lo que lo llevó a romper con sus seguidores como Alfred Adler, Carl Jung, Frederick Pearls, Otto Rang, Erich Fromm, Erick Erickson, etc., fue su insistencia en el instinto sexual como la fuerza motivadora primaria de la conducta incluso desde la infancia. Los humanistas critican la visión de Freud de que los seres humanos son criaturas a merced de sus instintos básicos, que les causan problemas si no son controlados. Parece que Freud no apreció la fuerza de la psique humana, además resulta cuestionable si es correcto teorizar apropiadamente sobre el desarrollo normal basándonos en las observaciones de personas con trastornos emocionales, como fue el sector de individuos con los que Freud realizó sus investigaciones y su práctica.

Otros teóricos no aceptan la excesiva importancia concedida al sexo y la agresión como motivadores de la conducta humana y han tomado más en cuenta la medida en que las interacciones sociales afectan al desarrollo.

Esta teoría no fue aceptada en su generalidad por todos sus seguidores surgiendo así posturas radicales como la de Alfred Adler, Erick Erickson, Carl Jung, Otto Rank,<sup>58</sup> todos ellos hablando sobre el proceso evolutivo y de desarrollo y crecimiento en la personalidad del ser humano, que de alguna manera dan origen a la teoría humanista propuesta por David McClelland Carl Rogers, y Abraham Maslow cuyas teorías se explican a continuación.

---

<sup>58</sup> Howard, Jane. *A guided tour of the human potencial movement*. Nueva York: Mc Graw Hill. 1970 pp.134-

#### 4.1. APORTACIONES DE CARL ROGERS

En contraste con los psicoanalistas que se concentraban en los motivos negativos, que inevitablemente entran en conflicto con algunas de las exigencias de la sociedad, el psicoterapeuta norteamericano Carl Rogers descubrió indicios de un motivo básicamente constructivo, el impulso de autorrealizarse. Según Rogers el organismo tiende básicamente al esfuerzo por realizarse, mantenerse y acrecentar su experiencia. Este apremio por la autorrealización es instintivo y se halla presente en todos; consideró también que al desarrollarse se adquieren otras dos importantes necesidades. Una es la necesidad de ser positivamente estimado por los demás o simplemente, la necesidad de amor y de la aceptación de los otros. Las tres necesidades de Rogers son positivas, la necesidad de desarrollo, la de amor y la de respeto por sí mismo.

Carl Rogers afirma en su artículo "Toward a Science of a Person" publicado en 1959, que la psicología humanística conducirá a formulaciones teóricas que resultarán tan sorprendentes para los psicólogos convencionales como lo fueron las teorías del espacio no euclidiano para los físicos convencionales. Afirma que estas teorías conllevarán una visión del hombre como arquitecto responsable de sí mismo, subjetivamente libre y que elige.

Una manifestación importante de Carl Rogers y que podemos palpar en la actualidad es que la deshumanización es el primer elemento creciente de nuestra cultura, en la cual no cuenta la persona sino su número de cuenta o de matrícula; este carácter impersonal invade todas las instituciones, Rogers se

RAMIREZ Pantoja, A. M.

ocupa del honesto arte de las relaciones interpersonales y manifiesta que es necesario prestar atención a nuestras necesidades psicológicas.

La posición teórica de Rogers ha evolucionado a través de los años. Su obra no se ha limitado únicamente a ejercer influencia sobre la Psicología; más bien ha sido uno de los factores que ha provocado el cambio de los conceptos existentes sobre las prácticas educativas y el liderazgo industrial. El mismo presenta su trabajo en vinculación con sus experiencias muy personales, con su propia socialización familiar y profesional. El fundamento de su convencimiento teórico y filosófico es encontrarse, como psicólogo, profesor, científico, etc., con los hombres en primer término como "hombre".

Rogers está íntimamente convencido de que cualquier organismo vivo tiende a mejorar, asegura que el hombre, está dotado de una tendencia de actualización. Aquí se muestra de acuerdo con Goldstein y Maslow. La tendencia de actualización se caracteriza por una aspiración en la dirección de metas tales como salud, satisfacción de las necesidades, mediante expansión y adaptación autolimitadora, desarrollo corporal y espiritual en el campo de tensión entre autonomía y adaptación, dependencia e independencia, integración y diferenciación. La naturaleza humana se considera en el fondo y con profundidad positiva, tanto en lo referente al desarrollo individual como en la confrontación constructiva y creativa en relaciones con otros seres humanos y con el mundo<sup>59</sup> Se refiere a la educación entendida en un sentido amplio orientada hacia el desarrollo integral y armónico de la persona; propone la educación con base en la hipótesis humanista de que el ser humano es digno de confianza y respeto, y tiene desde su nacimiento una

<sup>59</sup> Quitmann, *op. cit.* p.132.

RAMIREZ, Patricia, A. M.

capacidad de autodirección que le permite tomar decisiones y la elección de sus propios valores. Este sistema educativo es un proceso dinámico en el cual el estudiante participa activamente en el proceso de su propio aprendizaje y desarrollo integral. El estudiante que participa en este proceso educativo desarrolla la facultad creadora, se descubre como ser libre y comprende su propio ambiente al comprometerse con éste.<sup>60</sup>

En una de sus valiosas publicaciones titulada "Freedom to Learn" (aprender en libertad) este autor nos explica con gran detalle su concepción de la educación en la familia, la escuela y la Universidad, llega a afirmar que todo lo que una persona aprende en el sentido usual de otra no tiene apenas influencia sobre su comportamiento. Si se quiere que el aprendizaje tenga importancia para el desarrollo de la personalidad, tiene que ser un aprendizaje de autodescubrimiento, adecuado a uno mismo. Lo decisivo es por tanto la actitud que el que enseña tiene respecto del que aprende; los conocimientos especializados son secundarios, es decir, lo importante no es el aprender, sino la cuestión del cómo, por qué y cuándo aprende el alumno, de cómo se representa el aprendizaje desde el lado de la experiencia y qué sentimientos genera. Es por ello una meta declarada de Rogers: "potenciar el cambio y facilitar el aprendizaje".<sup>61</sup> El científico debe dejar caer la capa cómoda de la objetividad, y contemplar, en el marco de la postura humanística, su subjetividad como parte integrante de su investigación. "Si el docente se adhirió en la universidad al punto de vista humanista debería reconocer que se encuentra afectado, como persona, en lo referente a la elección de temas de su investigación, en la valoración de los datos, en sus

<sup>60</sup> González, Garza Ana, *El enfoque centrado en la persona, Aplicaciones a la Educación*, Ed. Trillas, S.A. de C.V. México 1987, p.14.

<sup>61</sup> Quitmann, *op. cit.*, p.155

relaciones con los estudiantes y en su labor profesional".<sup>62</sup>

Si el intelecto, al igual que las otras funciones que actúan libremente, tienden a dirigir el organismo hacia un conocimiento más libremente, tenderá también a dirigir el organismo hacia un conocimiento más congruente, sin forzarlo hacia canales específicos. El punto de vista de Rogers es que las personas se sienten más cómodas diciendo por sí mismas lo que deben hacer con el apoyo de los demás, que haciendo lo que otros han decidido que hagan; la persona es una totalidad y debe aparecer tanto en su modalidad cognitiva como afectiva.

Una premisa fundamental de la teoría de Rogers es la superposición de que la gente utiliza sus experiencias para definirse a sí misma.

La hipótesis central del enfoque terapéutico rogeriano se ha llevado a la práctica en el método de enseñanza-aprendizaje, ya que si la creación de una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto es la base más eficaz para facilitar el aprendizaje denominado terapia, también es la base del aprendizaje denominado educación, el resultado es por lo tanto una persona que no sólo está mejor informada con respecto a sí misma, sino que es más capaz de orientarse inteligentemente en situaciones nuevas, lo que se evidencia en el campo educativo. En este enfoque el objetivo de la educación es ayudar a los alumnos a convertirse en individuos capaces de tener iniciativas propias para la acción, y de ser responsables de sus acciones, así como alcanzar un nivel de elección y auto-dirección inteligentes, y aprender críticamente, con la capacidad de evaluar las contribuciones que hacen los demás. El profesor no

<sup>62</sup> Hclmut *op. cit.*, p.171

RAMIREZ Patricia, A. M.

podrá enseñarle a otra persona directamente; sólo puede facilitar su aprendizaje.

En el aprendizaje el sí mismo juega un papel muy importante, el individuo tiende a resistir la experiencia que, al ser asimilada, implicaría un cambio en la organización del sí mismo, a través de la negación o de la distorsión de la simbolización. La estructura y organización del sí mismo parecen hacerse más rígidas frente a las amenazas, y relajar sus límites cuando hay una ausencia absoluta de amenazas. La experiencia que se percibe como incongruente con el sí mismo sólo puede ser asimilada si la organización habitual del sí mismo se relaja y expande para incluirla. Esta hipótesis se relaciona con el hecho de que el aprendizaje, particularmente si es significativo, a menudo resulta amenazador. Hay momentos en que el nuevo material educativo es percibido inmediatamente como una ayuda para el progreso del sí mismo, pero en muchos otros casos el material nuevo amenaza al sí mismo, o más exactamente, amenaza a algún valor con el cual el yo se ha identificado. Esto es más obvio en las ciencias sociales.

El aprendizaje acerca de la distribución de la inteligencia puede perturbar creencias con las que el individuo se ha identificado. La percepción de ciertos hechos relativos a nuestro sistema económico puede amenazar los valores de clase media con los que se ha identificado el estudiante. Pero el carácter amenazador del aprendizaje de cosas nuevas se observa tanto en las ciencias físicas y biológicas como en las humanidades. Aprender un nuevo método matemático puede implicar la inferioridad del viejo método con el que el estudiante se había identificado. Aprender una apreciación de la música o la literatura clásicas probablemente implique un juicio negativo acerca de las

RAMIREZ Pantoja, A. M.

apreciaciones desarrolladas anteriormente en un nivel inferior.<sup>63</sup>

En la relación docente-alumno que se da en las aulas, Rogers ha demostrado que, en un clima de libertad y facilitación, los integrantes de un grupo se ven impulsados a una mayor espontaneidad y flexibilidad, a relacionarse de manera más estrecha con sus sentimientos, a abrirse más a experiencias, y a una intimidad más expresiva en sus relaciones interpersonales,<sup>64</sup> lo que redundaría en un óptimo aprovechamiento en el aula, el autor menciona que los asistentes a clases en esta modalidad a menudo tenían experiencias de cambio muy profundas gracias a la relación de confianza y estima que se creaba entre los participantes, en este tipo de clima se producen modificaciones en el pensamiento del estudiante. Cuando al final del curso los estudiantes tienen la oportunidad de expresar lo que el curso ha significado para ellos, frecuentemente ponen el acento en los efectos de la atmósfera general de la clase. Como ejemplo de ello a continuación se mencionan manifestaciones de un estudiante al finalizar un curso:<sup>65</sup>

-"somos demasiado dependientes del liderazgo habitual, nos negamos a asumir la responsabilidad de nuestro propio aprendizaje, queríamos "sacar algo" del profesor, queríamos sacar "algo" del curso. Así satisfaceríamos nuestras necesidades, así avanzaríamos un paso más hacia nuestra meta educativa, a muchos de nosotros nos resultó muy difícil librarnos de esa dependencia, algunos nunca lo lograron, en lo que a mí respecta me sentí durante las primeras tres o cuatro semanas bastante confundido y algunas

<sup>63</sup> Rogers, R., Carl. *Psicoterapia centrada en el cliente*, Ed. Paidós, Barcelona 1997, p.334.

<sup>64</sup> Rogers, R., Carl. *Grupos de encuentro*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires 1994, p. 178.

<sup>65</sup> Rogers, Carl. *op. cit.* p.338.

RAMÍREZ Patricia, A. M.

veces indiferente; posteriormente comencé a leer y pensar acerca de diferentes aspectos de la clase, estudié lo que deseaba, me encontré trabajando por comprender, no sentía ninguna presión del profesor ni de la clase, estudiaba por mí mismo, aprendía por mí mismo, estaba satisfecho conmigo mismo pero nunca me envanecí de ello. Iba a las clases para ver qué era lo que podía extraer del libre intercambio de ideas; verbalizaba las mis propias cuando sentía que podía hacerlo y escuchaba a los demás cuando abordaban los contenidos del curso así como sus opiniones al respecto, me sentía completamente libre en este curso, podía ir o dejar de ir, podía llegar tarde e irme antes del final, podía hablar o callarme, llegué a conocer bastante bien a una cantidad de estudiantes, era tratado como un adulto maduro, no sentía ninguna presión no sentía necesidad de agradar; no tenía que creer, todo dependía de mí, iba a mi propio ritmo y me sorprendí, nunca leí tanto para un solo curso, y además fue la lectura más significativa que hice jamás.

Si la creación de una atmósfera de aceptación, de comprensión y respeto es la base más eficaz para facilitar el aprendizaje, también podría ser que los maestros acepten a los estudiantes tal como son, les permitan expresar libremente sus sentimientos y actitudes sin condenarlos ni juzgarlos, planeen las actividades del aprendizaje con ellos en lugar de para ellos, que propicien en el aula una atmósfera relativamente libre de tensiones emocionales; de ser así sería factible que se observara un progreso en su desarrollo académico y en sus relaciones interpersonales con los demás; el alumno tendería a mostrar una mayor comprensión y aceptación de los otros, y desarrollaría relaciones más libres y reales con ellos.<sup>66</sup> Esto tiene mucha importancia desde el punto de vista de la comunicación y extensión de la modalidad básica de la clase, lo que prepara el terreno para el aprendizaje.

<sup>66</sup> Rogers, *op. cit.*, P. 336.

#### **4.1.1. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA EDUCACIÓN DE ACUERDO A ROGERS**

El aprendizaje significativo o trascendente se produce con mayor facilidad cuando el individuo se enfrenta con situaciones que son percibidas como problemas.<sup>67</sup>

El estudiante que sigue los cursos universitarios habituales, y sobre todo los cursos obligatorios, tiende a encararlos como una experiencia en la que ha de permanecer pasivo o insatisfecho, por el contrario, si estos guardan relación alguna con sus propios problemas será un participante activo.

Cuando los estudiantes universitarios ven en el curso una experiencia que puede servirles para resolver problemas, que les preocupa o interesa, hay una asombrosa sensación de libertad y un verdadero progreso.

Una implicación que las condiciones enunciadas tienen para la educación, es permitir al estudiante de cualquier nivel entrar en contacto real con los problemas más importantes de su existencia, de manera tal que pueda percibir aquellas cuestiones que desea resolver, es posible transformar las aulas en grupos personales, caracterizados por el afecto y la confianza, donde los estudiantes participen de modo franco y cabal en todos los aspectos de su educación.

En los grupos se puede desarrollar un clima psicológico de seguridad, donde se genere, en forma gradual, libertad de expresión y se disminuyan las

---

<sup>67</sup> Rogers, R. Carl, *El proceso de convertirse en persona*, Ed. Paidós, Buenos Aires 1964, p.96.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

actitudes defensivas.<sup>68</sup>

Otro aspecto que se retoma desde la teoría rogeriana es la motivación básica, la cual nos dice que se debe comprender que las actitudes se apoyan en una confianza básica en la tendencia autorrealizadora de los estudiantes. La hipótesis de trabajo de este educador es que, se hallan en contacto real con los problemas de la vida, los alumnos desean aprender, crecer, descubrir y crear. Su función consistiría en desarrollar una relación personal con los educandos y en crear en el aula un clima tal que permita el desarrollo de esas tendencias naturales.

La educación centrada en el alumno y la insistencia en la individualización y personificación del aprendizaje han sido algunos de los mensajes rogerianos que más han influido en la praxis docente de todos los niveles educativos.

Algunos de los principios que se destacan y se señalan a continuación, han sido aprovechados en distintos enfoques de los estilos de aprendizaje<sup>69</sup>, postulados como el que los seres humanos tenemos una potencialidad natural para aprender, así como la afirmación de que el aprendizaje implica un cambio en la organización de las propias ideas, y es significativo cuando los estudiantes lo perciben como relevante para sus propios intereses, ha llevado a la práctica exitosa del proceso de enseñanza-aprendizaje. El autor señala que la mayor parte del aprendizaje significativo se logra mediante la práctica, y este aprendizaje implica la totalidad de la persona e incluye no solamente el intelecto sino también los sentimientos, por lo que al darse en un clima de

<sup>68</sup> Rogers, *Psicoterapia centrada en el cliente*, op cit., p. 336.

<sup>69</sup> Huarte, F., op. cit., pp. 75-80.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

confianza y respeto, así como de reconocimiento es más duradero y penetrante. Señala que la independencia, la creatividad y la autoconfianza se facilitan cuando se aceptan como básicas la autocrítica y la autoevaluación y se considera de importancia secundaria la evaluación hecha por otros.

El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa de manera responsable en el proceso de aprendizaje, y señala que el aprendizaje socializante más útil en el mundo moderno es el aprendizaje del proceso de aprender, una apertura continua para la experiencia y la incorporación en nosotros mismos del proceso del cambio, lo cual consideramos tiene una vigencia importante en nuestros días.

Es así que la motivación está íntimamente relacionada en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el logro de las metas propuestas, ya que la percepción que el sujeto tiene de su capacidad o competencia, lo puede llevar a un aprendizaje significativo.

#### **4.1.2. MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE ROGERIANO**

La motivación se define como un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta.<sup>70</sup> La motivación guarda una estrecha relación con el aprendizaje: el conocimiento de los procesos motivacionales debe ser un requisito indispensable en los dos actores del proceso educativo, el docente de quien se espera desempeñe un trabajo dinámico, creativo y emprendedor y el alumno de quien se espera una participación activa. Asimismo la comprensión de los

<sup>70</sup> Woolfolk, A., *op. cit.*, p. 372.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

procesos motivacionales ayuda a entender el comportamiento tanto del alumno como del docente, y permite orientar con mayor efectividad y calidad el trabajo educativo, así como corregir los errores que se presentan, ya que "la motivación es un elemento importante de la conducta y un concepto vital en cualquier teoría psicopedagógica".<sup>71</sup>

En la lógica humanista la educación y la motivación están orientadas hacia objetivos, determinados por nuestra concepción del ser humano y por las convicciones de valor sobre la persona. En la educación deben existir y perseguirse objetivos, que pueden definirse como normas socioculturales que designan estructuras de disposiciones psíquicas y personales que se deben desarrollar en el ser humano.<sup>72</sup>

Como se ha mencionado anteriormente la motivación es la fuerza interna que produce, impulsa, orienta y sostiene una conducta dirigida a alcanzar metas específicas. La máxima motivación del aprendizaje se logra cuando la tarea no es demasiado fácil ni demasiado difícil para el individuo, pues así logra satisfacción por haber alcanzado resultados positivos con alta frecuencia y que le costaron algún esfuerzo.

El proceso mental que ocurre cuando un individuo está sujeto al aprendizaje se constituye por elementos importantes que vale la pena recordar y considerar: inicialmente debe haber un interés para confrontar una situación nueva, lo que genera una disposición por aprender y en esta disposición es importante mantener la atención, lo que significa participar activamente.

<sup>71</sup> Ball, Samuel. *La Motivación Educativa*, Ed. Narcea, 1ª. España 1996, pp.145-152.

<sup>72</sup> Hans. Shiefel. *Motivación del Aprendizaje y Aprendizaje de Motivos*, México Ed. Orions. 1990 p.123.

poniendo cuidado a lo que captan los sentidos; el profesor debe captar la atención y despertar el interés de los alumnos si desea tener éxito.

La percepción es la primera captación de un objeto en la conciencia y es diferente en cada persona, por lo que el profesor debe asegurar que su comunicación sea de lo más efectiva posible, para evitar múltiples interpretaciones, es importante que se dé una comprensión lo cual implica dar un significado a los datos recibidos en la percepción. La comprensión requiere del procesamiento de los datos percibidos para convertirlos en información. El tratamiento de la información a través de relaciones lógicas, permite la formulación de juicios.

El proceso de enseñanza se inicia cuando se despierta el interés en el individuo y consecuentemente esto provoca que ponga en juego sus sentidos para captar mejor la información. El docente debe conocer los principios y elementos del aprendizaje cuando diseña y ejecuta el curso que vaya a impartir, pues de lo contrario, le será difícil alcanzar los objetivos del mismo y proporcionar cambios de comportamiento en los alumnos.

El aprendizaje no es un proceso simplemente intelectual, sino también emocional. El individuo tiene metas en el proceso de aprender que deben ser claras y precisas para que sean motivantes. El profesor debe actuar como condicionador emocional y hacer que los objetivos y el material adquieran una valencia positiva para el grupo. El principal papel del profesor es motivar el comportamiento apropiado en el alumno con el fin de moldear su comportamiento en la dirección deseada.

El aprendizaje de acuerdo a Rogers, es adquirido por el individuo en torno a

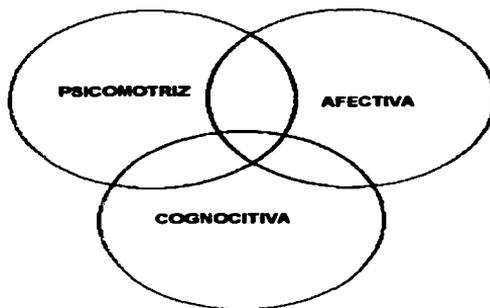
RAMÍREZ Pantoja, A. M.

tres áreas que son: psicomotora, cognoscitiva y afectiva.

**a) Psicomotriz:** Comprende aquellos aspectos de habilidades y destrezas; es decir, actividades que realiza un individuo que, aunque dependen de procesos cognoscitivos, son físicamente observables. Abarca lo correspondiente a la coordinación y equilibrio de los movimientos físicos o corporales.

**b) Cognoscitiva:** Adquisición de conocimientos teóricos que implican un determinado nivel de información que recibe la persona, para elaborar procesos psicológicos y racionales del pensamiento; comprende aquellos procesos de tipo intelectual que influyen en el desempeño de una actividad, tales como: atención, memoria, análisis, abstracción y reflexión. Abarca básicamente el contenido del pensamiento cuantitativo y cualitativo, esta área es muy importante en la dinámica que se maneja en la modalidad de seminarios en el programa de posgrado en Pedagogía, pues se ha observado como estos niveles de análisis, abstracción y reflexión no pueden ser alcanzados por algunos alumnos del programa, es especialmente complicado para alumnos que tienen una formación en áreas diferentes a las humanísticas, como algunas relacionadas a las ciencias exactas.

**c) Afectiva:** Adquisición de nuevas actitudes tomando como base los intereses, valores, emotividad que forman parte de la motivación de las personas para querer hacer determinada actividad; dichas tendencias intervienen en el desempeño del trabajo. En la interacción en el aula este aspecto es de suma importancia, y aún que otra área pueda ser dominada, no se garantiza el éxito si no se tiene en cuenta que el alumno requiere de desenvolverse en un clima emocional adecuado para el desarrollo de sus capacidades.



En función de estas tres áreas el individuo es capaz de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y adoptar actitudes que se manifiesten en su conducta.

Estas áreas de aprendizaje no están divorciadas entre sí, el cambio de una conducta como resultado del aprendizaje en una de las áreas, influye en el cambio de las otras áreas de aprendizaje. La adquisición de una habilidad o conocimiento puede generar un sentimiento de seguridad en el sujeto.<sup>75</sup>

Cada individuo tiene un campo de experiencia; que contiene todo lo que ocurre en la envoltura del organismo en un momento dado, el cual está potencialmente disponible para el conocimiento. Incluye los sucesos, las percepciones, las sensaciones y los impactos que la persona no conoce, pero que podría conocer si se concentrara en ellos.

<sup>75</sup> Arias, Galicia, Fernando, *Psicología del aprendizaje*, Ed. Siglo XXI, México 1985, pp., 45-47.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

Rogers describe tres formas de saber, de verificar las hipótesis, que un individuo psicológicamente maduro puede tener.<sup>74</sup>

Lo más importante de todas es el conocimiento subjetivo, saber si yo amo u odio, si entiendo o me agrada una persona, una experiencia o suceso. El conocimiento subjetivo se perfecciona al ponerse en contacto cada vez mayor con los propios procesos internos.

El conocimiento objetivo es una forma de corroborar las hipótesis, las especulaciones y conjeturas, en comparación con marcos de referencia externos.

La tercera forma de saber es el conocimiento interpersonal o conocimiento fenomenológico, es la práctica del entendimiento empático: penetra el mundo privado y subjetivo de los demás para ver si el entendimiento de su punto de vista es correcto, no solamente si es objetivamente correcto o si está de acuerdo con nuestra propia opinión, sino correcto en el sentido de comprender la experiencia ajena cuando los demás lo experimentan. Esta concepción empática se puede verificar retroalimentando lo que uno ha entendido, preguntándole a la otra persona si los demás han sido escuchados correctamente.

Otro de los conceptos cuya importancia se relaciona directamente con la enseñanza-aprendizaje tiene que ver con la congruencia y la incongruencia. La congruencia se define como el grado de exactitud entre la experiencia de comunicación y el conocimiento, se relaciona con las discrepancias entre la

---

<sup>74</sup> R. de Aguilar, Lucy y Martí, Carmen et. al., *Teorías de la personalidad*, Ed. Trillas, México, 1994, p. 263.

RAMIREZ Patricia, A. M.

experiencia y el conocimiento. Un alto grado de congruencia en el aula significa que la comunicación (lo que uno expresa), la experiencia (lo que ocurre en el campo) y el conocimiento (lo que observa) son todos semejantes. Las observaciones propias y las de un observador externo deben de ser compatibles.

La incongruencia se presenta cuando hay diferencias entre el conocimiento, la experiencia y la comunicación de la experiencia, cuando la incongruencia se presenta entre el conocimiento y la experiencia obstaculiza en un alto grado el aprendizaje.

La falta de congruencia en el ejercicio de la docencia, la aparente falta de voluntad para comunicarse significa generalmente una falta de autocontrol y de conocimiento personal. La incongruencia puede presentarse en forma de tensión, ansiedad o en circunstancias extremas, como una confusión interior.

Con lo anteriormente expuesto, Rogers daba un paso en la dirección postulada por Abraham Maslow, respecto a los motivos que nos llevan a actuar, este autor señaló que existía un sesgo en los motivos básicos atribuidos a los seres humanos. Maslow afirmó que la imagen tendría que ser equilibrada al ir satisfaciendo una serie de necesidades jerárquicas y esto lo estableció después de realizar estudios cuidadosos con personas muy sanas. Consideró también que en todos los seres humanos existe con carácter de básico un impulso hacia el desarrollo, que resulta quizás débil y que se frustra tal vez con facilidad pero que sin embargo, se halla presente en cada individuo, y que en las personas que llegan a tener un nivel intelectual alto, como es el caso de quienes estudian un posgrado nos habla de uno de los niveles más elevados en la pirámide de necesidades.

#### 4.2. APORTACIONES DE ABRAHAM MASLOW

Maslow se opone con insistencia a la psicología que trata exclusivamente de la parte negativa de la personalidad humana. Su investigación se dirige hacia lo "bueno" en el hombre con la meta en la autorrealización. —no se puede entender nunca la vida humana, si no se tienen en cuenta sus más altas ambiciones—. El crecimiento, la autorrealización, la lucha por la salud, la identidad y autonomía, la demanda de perfección (y otras maneras de formular el ansia de superación) deben aceptarse ahora sin duda como una tendencia del ser humano extendida y quizá universal.<sup>75</sup>

Maslow se ocupó de las necesidades humanas, mismas que generan motivaciones y las divide en: necesidades básicas, para él necesidades de deficiencia, y metanecesidades, las que denomina necesidades de crecimiento.

La motivación se considera un proceso satisfactor de necesidades. Una necesidad es un estado interno de tensión que hace que determinadas manifestaciones parezcan atractivas.

La necesidad crea una tensión que hace que se presenten estímulos dentro del individuo que incentivan su conducta; dichos estímulos internos generan un comportamiento de búsqueda de metas específicas, que al lograrse producirán satisfacción de la necesidad y llevará a la reducción de la tensión.

Como parte del proceso de desarrollo psicosocial, la aportación mejor conocida es la teoría de los motivos de Abraham Maslow que concibe al

<sup>75</sup> Helmut, *op. cit.*, p. 219.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

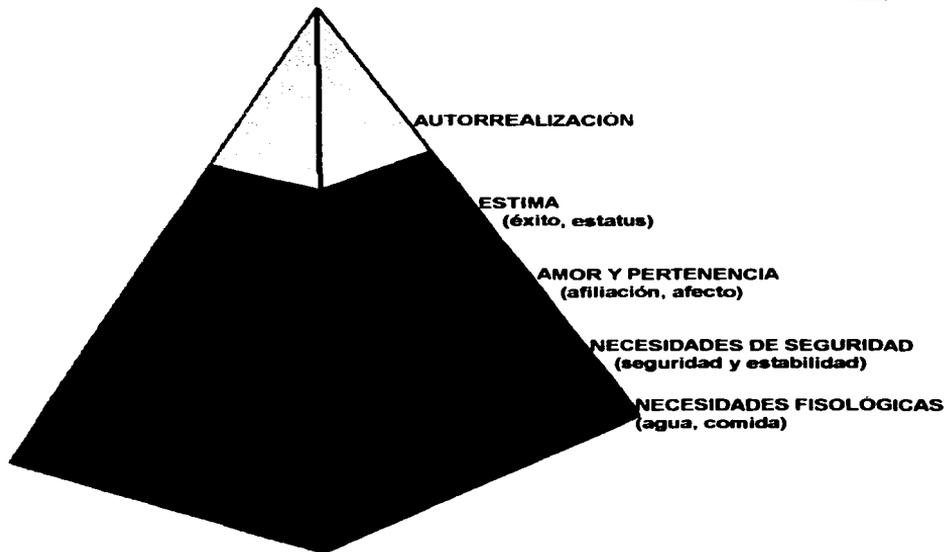
hombre como madurando a lo largo de una secuencia de cinco etapas, cada una denominada por una serie particular de necesidades humanas en una jerarquía que se extiende desde las necesidades fisiológicas básicas a las necesidades de autorrealización.

Las necesidades superiores sólo pueden emerger cuando se hallen satisfechas las necesidades inferiores.

Las necesidades inferiores están caracterizadas por déficits que empujan al organismo a volverse activo y a buscar sustancias que le devuelvan el equilibrio homeostático. Las necesidades superiores son menos apremiantes y más que empujar tiran de una persona hacia objetivos positivos.

Las necesidades afectan a la conducta sólo cuando no son satisfechas. Al ser satisfechas la persona se halla en libertad de aspirar a necesidades superiores. La satisfacción de necesidades inferiores elimina la tensión y proporciona paz y contento. La satisfacción de necesidades superiores conduce más directamente al júbilo y a una sensación de realización personal.

A diferencia del psicoanálisis y el conductismo, que definen las necesidades psicológicas como las únicas necesidades genéticas, Maslow desarrolló una jerarquía de necesidades, es decir, en cuanto estas necesidades psicológicas son satisfechas, aparecen inmediatamente otras (y mayores) y éstas dominan el organismo, más a modo de hambre psicológica. Y cuando éstas están satisfechas, aparecen otras nuevas (y de nuevo mayores) y así sucesivamente



En primer término se encuentran las necesidades fisiológicas como alimento, bebida, sexo, (homeostáticas y orgánicas); en segundo término por las necesidades de seguridad (necesidades de defensa y protección de dolor, el miedo, la ansiedad y el desorden); en tercer término, por las necesidades de pertenencia y amor (sociabilidad, aceptación, amor); en cuarto término por las necesidades de estima (posición, prestigio, reconocimiento); y en quinto término, por las necesidades de autorrealización (satisfacción, maduración

**RAMIREZ Enciso, A. M.**

personal, necesidad de autoplenuitud de realización del potencial propio, de comprensión y de penetración). La cima de la etapa anterior debe ser pasada antes de que surja la siguiente necesidad superior para dominar al organismo. Por esta razón una etapa individual no puede ser usada como un valor de juicio automático sobre el valor personal, sino que más bien es indicativa de un ambiente social benigno.

Cabe resaltar las necesidades de crecimiento, como necesidades que después de haber cubierto las primarias surgen y llevan al individuo hacia una trascendencia humana, teniendo cada una un contenido subjetivo importante, una interpretación y un significado trascendente, pudiendo también tener una connotación muy personal para cada uno de nosotros y al mencionarla es posible traer a nuestro pensamiento imágenes de significación en nuestras vidas, como por ejemplo los siguientes conceptos:

- Totalidad unidad, integración tendencia a la singularidad, interconexión, simplicidad, organización, estructura, trascendencia de la dicotomía, orden.
- Perfección: conveniencia, justicia, plenitud, lo deseable.
- Cumplimiento: lo definitivo, haber acabado algo, destino.
- Justicia: honradez, regularidad, legitimidad, lo deseable.
- Vida: proceso, espontaneidad, autorregulación, plena capacidad de funcionamiento.

- **Riqueza de contenido:** diferenciación, complejidad, artificialidad.
- **Simplicidad:** honradez, desnudez, esencialidad, estructura abstracta, esencial y esquemática.
- **Belleza:** exactitud, forma, vivacidad, simplicidad, riqueza de contenido, totalidad, perfección, consumación, singularidad, honradez.
- **Bondad:** rectitud, lo apetecible, lo deseable, justicia, benevolencia, honradez.
- **Singularidad:** idiosincrasia, individualidad, incomparabilidad, novedad.
- **Facilidad:** sencillez, atractivo, funcionamiento perfecto y maravillosos.
- **Juego:** broma, alegría, entretenimiento, contento, humor, exageración, facilidad.
- **Verdad:** sinceridad, realidad, simplicidad, riqueza de contenido, lo deseable, belleza, puro, limpio, integridad, esencialidad.
- **Modestia:** autonomía, independencia, ser uno mismo también sin otros, que autodecide, que trasciende el entorno, separación, vivir de acuerdo a leyes propias.<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> Helmut. *op. cit.* pp., 219-223.

## TESIS CON FALLA DE ORIGEN

RAMIREZ, Patricia, A. M.

En cada etapa de nuestra vida y a medida que vamos evolucionando y vamos alcanzando metas, las necesidades pueden ir cambiando pero siempre producirán en nosotros el impulso de generar un comportamiento, un esfuerzo para satisfacer esas necesidades.

Es importante señalar que todas las necesidades están presentes o latentes de manera simultánea en todas las personas y en todo momento. La secuencia se refiere a la intensidad de la necesidad dentro de los propósitos conscientes de la mente. La privación emocional o física súbita causará que las necesidades inferiores se despierten. El enfoque de Maslow puede incluir muchas psicologías, desde el conductismo, el cual se ha anclado en los impulsos fisiológicos, hasta los enfoques más humanistas interesados en la creatividad y la autosatisfacción.

Al igual que las necesidades fisiológicas en el escalón más bajo de las jerarquías, las necesidades de crecimiento no forman entre sí una jerarquía sino que pueden estar situadas con iguales derechos en un escalón de éstas. Sobre todas ellas se encuentra finalmente, para Maslow, la necesidad de autorrealización, sólo que esta necesidad propiamente dicha, puede tener valor, en el pensamiento jerárquico de Maslow, cuando los escalones de necesidades anteriores de la jerarquía están satisfechos "todas las necesidades básicas deben considerarse como simples escalones a lo largo del camino hacia la autorrealización" bajo la cual pueden quedar englobadas todas las necesidades básicas; la autorrealización es para Maslow algo así como la "fuente de la vida". Parece como si fuese un valor aislado último para la humanidad, un objetivo lejano hacia el que tienden todos los hombres. Diversos autores humanistas lo designan como autoactualización, autorrealización, integración, salud psicológica, individuación, autonomía,

RAMIREZ, Emilio, A. M.

creatividad, productividad, pero todos están de acuerdo en que esto conduce hacia la realización de las potencialidades de la persona, es decir, a volverse completamente humano, todo lo que una persona puede llegar a ser.

Invocando a William James.<sup>77</sup> Maslow parte de que en realidad todos los seres humanos que se autorrealizan conocen las experiencias místicas, de naturaleza más o menos religiosa u otra. Las describe como "sensaciones del horizonte ilimitado que se abre a la visión, al sentimiento de ser simultáneamente más poderoso y también más desvalido que antes, al sentimiento de mayor éxtasis y veneración y gran sorpresa, la pérdida del sentido para la posición en el tiempo y en el espacio".

Las relaciones de los hombres que se autorrealizan son más profundas y valiosas que las de los otros hombres.<sup>78</sup> Son capaces de más afecto, mayor amor, más perfecta identificación y de retirar la frontera del yo más de lo que los demás seres humanos consideran posible. Pueden ser amables con todas las personas de cualquier carácter y lo son, independientemente de su clase, educación, credo político, raza o color de la piel. De hecho, frecuentemente no parecen darse cuenta de las diferencias que para la persona media son tan claras e importantes. Están abiertos y a favor de aprender algo de cada uno profesan un respeto sincero por el carpintero competente en su oficio; o por cualquiera que es maestro en su oficio o gremio, así como por los científicos que poseen los más elevados conocimientos. Los que se autorrealizan muestran una fuerte inclinación ética, tienen normas morales definitivas, hacen lo correcto y no lo erróneo

<sup>77</sup> Idem. p.228.

<sup>78</sup> Ibidem. p.236

RAMÍREZ Pantoja, A. M.

Los individuos a lo largo de su vida frecuentemente tienen experiencias que abren ante ellos la sensación de autorrealización<sup>79</sup>, se nos recompensa una y otra vez con estados transitorios de existencia absoluta, mediante experiencias cumbre, según Maslow aparecen no sólo en el escalón de las necesidades de crecimiento, sino también en los de las necesidades fundamentales. El logro de la satisfacción de la necesidad nos da muchas experiencias cumbre, cada una de las cuales es absolutamente placentera, perfecta en sí misma y no necesita más que de ella misma para dar validez a la vida.

#### 4.3. APORTACIONES DE DAVID Mc CLELLAND

Este autor de la corriente humanista estudia la motivación y especialmente la motivación de logro, que es un constructo conceptualizado como una disposición relativamente estable para esforzarse por el éxito. Partiendo de esta concepción, David Mc Clelland y John Atkinson<sup>80</sup> se encuentran entre los primeros que se interesaron en el estudio de la motivación de logro. Estos autores manifiestan que las personas que se esfuerzan por sobresalir en algún campo, no habiendo recompensa de por medio, tienen una elevada necesidad de logro; consideran que la motivación de logro es un rasgo estable e inconsciente que el individuo tiene en mayor o menor medida, los orígenes se encuentran en la familia y el entorno cultural del individuo (Mc Clelland y Pilon, 1983)<sup>81</sup>

<sup>79</sup> Ibidem, p.223.

<sup>80</sup> Atkinson, J.W. y Mc Clelland, D.C., *The effect of different intensities of the hunger driver on thematic apperception, j.exp. psychology*, U.S.A., 1948, pp.85-94.

<sup>81</sup> Mc Clelland y Pilon 1983 citado por Woolfolk. *op. cit.*, p.384.

RAMIREZ, Patricia, A. M.

Otra connotación teórica explica la motivación de logro como un conjunto de creencias conscientes y valores moldeados principalmente por las experiencias recientes con éxitos y fracasos (Stipek, 1993) citado por Woolfolk.<sup>82</sup>

En las personas orientadas a la motivación de logro cierto grado de fracaso aumentará su deseo de persistir en el problema dada su necesidad de logro. Por otra parte, el éxito obtenido con demasiada facilidad puede disminuir la motivación de quienes tienen una elevada necesidad de logro. La motivación de logro alienta la motivación para aprender. Si la motivación de logro de los estudiantes es mayor que la de evitar el fracaso, cierto grado de fracaso aumentará su deseo de persistir en un problema. Están determinados a triunfar y volverán a intentarlo.

La necesidad de logro varía entre los individuos. Mc Clelland ha estudiado la motivación del éxito en algunas culturas<sup>83</sup> y afirma que los hombres manifiestan una necesidad muy elevada por tener éxito y generalmente son aquellos que cargan sobre sí riesgo y elevada responsabilidad, asimismo quienes habían mantenido una elevada necesidad de tener éxito la continuarían a través de los años pudiendo hacerse predicciones acerca de la conducta relacionada con el éxito.

Las prácticas educativas desde la infancia, que tienen que ver con el dominio o la independencia según Mc Clelland estimulan la necesidad del éxito.

<sup>82</sup> Woolfolk, Anita, *op. cit.*, P.385

<sup>83</sup> Mc Clelland David, Atkinson, John, *et. al, theories of motivation in personality and social psychology* Ed Van Nostrand Co. Inc. New York, U. S. A., 1974, pp. 98-100.

RAMÍREZ Pantoja, A. M.

Este autor también afirma que el factor más importante para el desarrollo de un país es la motivación de logro, ya que si el país tiene grandes recursos pero sus habitantes no están motivados para aprovecharlos la economía de este país no se desarrollará.

Mc Clelland en su teoría hace una revisión de los aspectos de la motivación<sup>84</sup> en donde integra otras teorías como la de Allport y Murray de la personalidad considerando al motivo como una variable de la personalidad. Define el motivo como una asociación afectiva que se manifiesta en una conducta la cual tiene una intención o un fin y se determina con la asociación de una señal ya sea con el dolor o con el placer por lo que se deduce que los motivos son adquiridos y toda la motivación se basa en emociones, en una expectativa de cambio en la condición afectiva; este autor considera que hay dos tipos de motivos: el positivo o de aproximación y el negativo o de evitación.<sup>85</sup>

Atkinson (1964)<sup>86</sup> agregó una nueva consideración a la teoría de logro al advertir que, además de la motivación de logro, todos tenemos la necesidad de evitar el fracaso. Si en una situación, nuestra motivación de logro es mayor que la necesidad de evitar el fracaso, la tendencia global o motivación resultante, será correr el riesgo y tratar de triunfar. Por otro lado, si la necesidad de evitar el fracaso es mayor, el riesgo resultará más una amenaza que un desafío, por lo que la motivación resultante llevará a evitar la situación.

<sup>84</sup> Mc Clelland D.C., *personality, op. cit.*, pp. 352-354.

<sup>85</sup> Mc Clelland, D.C., *studies in motivation*, Ed. Appleton Century-Crofts, Nueva York, U.S.A., 1955, pp.79-83.

<sup>86</sup> Atkinson (1964), citado por Woolfolk, p.384.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

La necesidad de realización o logro es un motivo de carácter universal en todos los seres humanos. Asimismo es el restablecimiento por un indicio de un cambio en una situación afectiva por lo que los motivos son adquiridos y se basan en el afecto, sólo existen dos motivos innatos, la lucha por el placer y la evitación del dolor y del displacer, y esto va a determinar una conducta de lucha por obtener algo o evitarlo.

#### 4.4. APORTACIONES DE MICHAEL LOBROT

Este autor contemporáneo humanista, psicólogo y pedagogo francés, profesor emérito de la Universidad de París, retoma la teoría humanista de Rogers y realiza investigaciones de gran importancia, mismas que han tenido impacto actualmente en Europa. Dentro de las diversas corrientes de pensamiento que lo influyeron se puede mencionar a Aristóteles, Darwin, Marx, Nietzsche, Sartre y Freud, en el caso de este último autor replantea la idea de inconsciente y establece una diferencia básica con Freud al fundamentar que nuestros comportamientos son determinados por nuestros afectos actuales, conscientes, vividos y sentidos en el momento en que actuamos. Pero las referencias fundamentales para construir su concepción teórica han sido Carl Rogers, Wilhelm Reich y Fritz Perls. Asimismo Lobrot se ha caracterizado por llevar a la práctica sus teorías e ideas.

Lobrot extrapola la dinámica de la práctica terapéutica a la interacción en el aula, va de la "pedagogía a la psicoterapia,"<sup>87</sup> impugna y combate mitos y prácticas cotidianas que son para él reveladoras de la falta de desarrollo y evolución del género humano. Por ello no duda en cuestionar uno de los

<sup>87</sup> Michel Lobrot, *Teoría alternativa del desarrollo humano, de la pedagogía a la psicoterapia grupal*, Ed. Lumen / humanitas, Buenos Aires 1998, p.25.

RAMÍREZ, Patricia, A. M.

fenómenos que considera más regresivos: los comportamientos autoritarios en los grupos. Esta desviación en el uso de la autoridad es para Michel un vestigio presente que nos recuerda el no haber superado ciertas características del hombre del período ancestral. El autoritarismo se convierte en obstáculo importante para la comunicación, las relaciones afectivas, y la creatividad, en el trabajo en grupo: Lobrot contribuyó mucho a la definición de nociones básicas tales como la no directividad, empatía, y sobre todo a la introducción del espíritu no directivo y autogestionario en la escuela y en la vida social, trata de definir una pedagogía que no sólo sea "instituida", o insertada en una institución, sino que sea verdaderamente instituyente y fundamento de institución.<sup>88</sup>

Este autor destaca en su libro "L'influence des modèles" la influencia de los modelos, (obra inédita) que el crecimiento, desarrollo, y evolución humanos no se dan sin un equilibrio o armonía entre lo que él llama el principio humano y el principio técnico. A estas dos dimensiones del ser humano las denomina "doble pertenencia". Y esta aceptación e integración en la práctica, de los dos principios, es lo que da lugar a un mayor desarrollo y expansión del género humano, propiciando así la formación de personalidades creativas.

En el campo de la pedagogía, Michel Lobrot es conocido por ser uno de los principales fundadores de la Pedagogía Institucional. Esta corriente y propuesta alternativa, que forma parte del movimiento institucional francés, y como se mencionó anteriormente propone una autogestión pedagógica; un método, un sistema en el cual los alumnos son la base del trabajo de la enseñanza, del trabajo de la formación y, hasta cierto punto, tienen un poder

<sup>88</sup> Michel, Lobrot, *La experiencia grupal*, Ed. Lumen/humanitas, Buenos Aires 1998, p.8.

RAMÍREZ Pantoja, A. M.

sobre las instituciones. Lobrot diferencia la pedagogía instruccional de otras pedagogías como la de María Montessori y la de Celestin Freinet. Manifiesta que la idea es que el mismo alumno pueda dirigir su propia formación y esto es totalmente nuevo, cree que es una idea muy revolucionaria, cuyo origen es otra concepción del alumno, la formación del mismo le atañe solo a él, ya que los alumnos son quienes se preparan, ellos van a usar esa preparación, van a aprovecharla o no. Están totalmente comprometidos en eso y, en consecuencia, parece del todo normal que ellos mismos decidan lo que desean para su formación.<sup>49</sup>

Respecto al concepto fundamental de la "no directividad" en esta nueva concepción educativa, el autor hace referencia a la ausencia de una relación de poder, la relación entre un grupo académico no debe ser directiva en el sentido de que el docente se sitúa en una relación de ayuda con respecto al alumno, a través de lo cual le ayuda a autoafirmarse y a hacer uso de su libertad. Por consiguiente, desempeña un papel motor y no se contenta con una interacción de tipo puramente intelectual. En realidad este papel es doble: por una parte, es permisivo en el sentido de que el docente rompe con la imagen habitual de una instancia dominante, censora, que impide la expresión del alumno; por la otra, se constituye en un compañero del alumno, en el sentido de un interlocutor cálido que demuestra un interés real y una auténtica atención a su participación. La empatía y la aceptación son significativas por el acto mismo de la comunicación; esto no significa de ninguna manera, que el docente suprima sus propias opciones y opiniones más viene tiene que ver con facilitar que el grupo se autodirija, y en esta lógica el docente es encargado de hacer los análisis y propiciar la

<sup>49</sup> Michel, Lobrot *op. cit.*, P.10.

RAMÍREZ Pantoja, A. M.

participación, es así que un grupo se vuelve más productivo que en una situación de directividad. Esto se debe a que las participaciones son más numerosas y auténticas, y a que se da la claridad suficiente respecto a la propia dinámica, gracias a la ayuda que aporta el facilitador del grupo.

Lobrot otorga un papel principal a los aspectos de naturaleza emocional y afectiva que están detrás de nuestros actos y que lo sustentan. Propone una rehabilitación de la afectividad, sin cuya comprensión la vida del hombre se nos presenta desprovista de significado, esto es una dimensión que atraviesa toda su obra. Lobrot en sus trabajos de grupos menciona que los asistentes a menudo tenían experiencias de cambio muy profundas gracias a la relación de confianza y estima que se creaba entre los participantes.

La nueva concepción del desarrollo rechaza poner frente al sujeto la representación de normas para alcanzar, que son completamente inalcanzables si el sujeto no está ya orientado hacia ellas y que no pueden más que culpabilizarlo si no tiene éxito. Al contrario se le propone ser él mismo, ir lo más lejos posible en su propio sentido, no solamente en un solo dominio particular donde manifiesta todas sus imperfecciones sino en todos los dominios.<sup>90</sup> Lo importante es que encuentre en él las fuerzas que le permitirán evolucionar, enriquecerse e ir adelante.

Una vez revisadas algunos de los postulados de autores humanistas que se consideran importantes en la psicopedagogía abordaremos los aspectos motivacionales en el aula.

---

<sup>90</sup> Michel, Lobrot, *op. cit.* P.27.

RAMÍREZ Pantoja, A. M.

## 5. FACTORES QUE INCIDEN EN LA DIDÁCTICA Y LA DOCENCIA DESDE LA PERSPECTIVA MOTIVACIONAL

La psicología de la motivación constituye un campo amplio y escasamente delimitado. La motivación es un campo de la investigación psicológica relacionado con ciertos tipos de fenómenos y eventos; entonces el término motivación se refiere a la existencia de una secuencia de fases organizadas a su dirección y contenido, a su persistencia en una dirección dada o a su estabilidad de contenido.

A menudo se mencionan varios motivos al discutirse la conducta humana. Se incluye el logro, la afiliación, el poder, la agresión, la dependencia, el miedo y la ansiedad. Aunque por lo común se supone que tales estados son motivos aprendidos.<sup>91</sup>

Lo abarca todo, desde investigaciones detalladas acerca de los mecanismos fisiológicos implicados en los impulsos animales hasta análisis complejos de los motivos subconscientes que alientan los actos anormales o sintomáticos de una persona y análisis de los factores de los motivos que las personas se atribuyen para explicar su conducta.<sup>92</sup> Desde la aparición exitosa de la motivación en la educación a mediados del siglo pasado la concepción de la misma ha ido evolucionando dejando a un lado el plano netamente psicológico para incidir en el ámbito pedagógico, ya que la motivación dentro de la enseñanza es el momento didáctico durante en el cual el maestro hace coincidir un objetivo del programa con una necesidad o interés del alumno en

<sup>91</sup> Cofer, C.N. y Appley, M.H., *Psicología de la motivación (Teoría e investigación)*, Ed. Trillas, México 1981, pp.46-59.

<sup>92</sup> Mc Clelland, *Estudio de la motivación Humana*, Ed. Narcea, Madrid 1989, pp.15,17.

RAMIREZ Panteón, A. M.

forma tal que sea la voluntad del alumno la que promueva la actividad sobre la base del interés.

La motivación escolar no es una técnica o un método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo-afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita. Al estudiar la influencia en el aprendizaje académico ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales, de forma que unos autores centran sus estudios en los aspectos cognitivos, olvidando casi por completo los otros, o viceversa. Actualmente existe una necesidad así como un creciente interés en estudiar integralmente ambos componentes, ya que el aprendizaje se caracteriza como un proceso de cognición así como emocional a la vez.

Los procesos motivacionales tienen diferentes connotaciones, dependiendo la teoría que las aborde, es importante que los docentes las identifiquen para que puedan retomar los elementos que le ayuden a mejorar su práctica educativa.

Aunque la motivación no es indispensable para el aprendizaje limitado y de corto plazo, es absolutamente necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina de estudio dada, (como es el caso del nivel de estudios de posgrado y por tanto la maestría en Pedagogía) que se imparte en la ENEP Aragón. Sus efectos son mediados principalmente por la intervención de variables como la concentración de la atención, la persistencia y la tolerancia aumentada a la frustración. Para la conclusión de estudios de nivel superior, la motivación puede considerarse como una forma de compromiso con la meta, si tal compromiso se interpreta como un

RAMÍREZ Pantoja, A. M.

poderosos deseo de realización, se deduce entonces que significa la transformación de este deseo en una realidad.<sup>95</sup>

Las variables motivacionales influyen en el proceso del aprendizaje significativo, afectan a la retención, contribuyen a elevar los umbrales de disponibilidad. Además influyen en el proceso de reproducción o reconstrucción a través del cual se expresa el material retenido: consta de distintas proporciones del impulso cognoscitivo, pulsión afiliativa y motivación de mejoría del yo (dependiendo de factores normativos de la personalidad; diferencias individuales del desarrollo y rasgos del temperamento genéticamente determinados y afiliación de clase social).

La motivación de mejoría del yo refleja a la necesidad de obtener estatus a través de la propia competencia del alumno o su capacidad de ejecución, (aspecto que trataremos en el capítulo IV como parte de los hallazgos de esta investigación)

El castigo (la falta de recompensa o el miedo al fracaso), como lo expresa la motivación aversiva, ha sido criticado por educadores y psicólogos educativos. Dentro de los límites razonables, ejerce una influencia demostrablemente necesaria en la educación sostenida a largo plazo, particularmente en la educación universitaria y profesional, debido a la propensión demasiado humana a aplazar las actividades.

La motivación para aprender consiste en concentrarse en los aspectos cognoscitivos y afectivos del aprendizaje y en confiar en que la motivación

<sup>95</sup> Allen, David, "el deseo de terminar el college, una relación empírica entre la motivación y la persistencia." *Revista de Educación Superior*, Vol. XXIX (5), No. 115, Julio-Septiembre de 2000, p.22, ISSN: 0185-2760

RAMÍREZ, Patricia, A. M.

resultante del rendimiento educativo favorable impulsará al aprendizaje.

De la motivación en el aprendizaje, está el hecho de que los sujetos con fuertes necesidades de logro como lo menciona Mc Clelland, son más persistentes, aprenden con más eficacia y al resolver problemas tienden a llegar a soluciones más a menudo que los sujetos con escasas necesidades de logro. La persistencia en la ejecución de la tarea se relaciona también con la fuerza del impulso cognoscitivo. A largo plazo, las elevadas motivaciones de logro tienden a estar asociadas con un mayor rendimiento académico.<sup>11</sup>

La motivación y aprendizaje están muy relacionados con el rendimiento escolar; por tanto las actividades que se realizan en el ámbito educativo, sobre todo en los inicios de los estudios influyen de manera decisiva en el desarrollo de la motivación de cada alumno.

La educación y la motivación están orientadas hacia objetivos determinados por nuestra concepción del ser humano y por las convicciones de valor sobre la persona; solamente deben determinar la relación de significado de una tarea de aprendizaje aquellos motivos que están en consonancia con el objetivo de la educación. Si un proceso de aprendizaje está bien o mal motivado, es algo que sólo se puede decidir desde la perspectiva del objetivo.

Los motivos se aprenden y el aprendizaje necesita de la motivación. Los motivos se aprenden mediante procesos de aprendizaje motivados. Todo proceso de aprendizaje depende de motivos y contribuye a que estos se originen.

<sup>11</sup> BERD, Mretzel, *Psicología Pedagógica*. Ed. Barcelona, 1990, pp. 48-60.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

Los motivos se adquieren actuando a través de la experiencia se forman expectativas y mediante su confirmación se originan convicciones éticas, son motivos y pueden determinar para siempre, otros aspectos comportamentales del hombre y así convertirse en algo característico de él como persona.

## **6. MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE**

Los sujetos orientados hacia metas de aprendizajes se plantean unas metas relacionadas con la búsqueda de conocimientos, como adquirir o perfeccionar ciertas habilidades

Actualmente se le da una gran importancia a los factores mentales que se desarrollan durante la educación. Además, se han llevado a cabo múltiples experiencias tendientes a comprender los procesos mentales y la forma en la que inciden sobre el aprendizaje y el rendimiento.

Existen diversas propuestas de modelos teóricos de la motivación en el aula, los que a continuación se mencionan abarcan diferentes posturas y se considera que están relacionados con la psicopedagogía, lo que nos permite una reflexión de la misma aplicada a la educación.

### **6.1. MODELOS TEÓRICOS DE LA MOTIVACIÓN EN EL AULA**

#### **1) Modelos realistas y mecanicistas**

Desde este punto de vista, se piensa que el mundo, sus cosas y relaciones se

RAMIREZ Patricia, A. M.

pueden llegar a conocer perfectamente. Para ello hay que usar un buen método y el mejor de todos es sin duda, aquel que acaba formulando leyes y principios naturales, que comprueban y contrastan en la realidad, pero que también incluyen un análisis cualitativo de los objetos de estudio.

Las teorías de la motivación que surgen como el cognitivismo, la teoría de la atribución o las del control de acción, podrían englobarse en este marco.

## **2) Modelos organicistas**

Las características de las teorías organicistas son modelos fundamentalmente evolutivos, que enfatizan el desarrollo. Estudian a la persona en virtud de los cambios progresivos que suceden al sujeto. Son más claros ejemplos de corrientes motivacionales organicistas: las escuelas psicológicas que defienden una serie de necesidades o propensiones estables, como los estudios motivacionales de la línea de Murray y Mc Clelland, así como la psicología humanista, mismos que en este trabajo se abordan con mayor profundidad y que son la base fundamental de nuestra hipótesis.

## **3) Modelo contextualistas**

La metáfora en este modelo es la historia. Como todos saben, la historia es un conjunto de narraciones que pretenden guardar el recuerdo de los cambios producidos por el pasado. Estos modelos psicológicos recogen esta metáfora e intentan buscar explicaciones del comportamiento basado en esta dialéctica y compleja relación entre factores. El conjunto de teorías más sociales de la psicología cognitiva, son aquellos que hablan de consistencia o de la disonancia y los modelos sociohistóricos, son los mejores ejemplos al

RAMÍREZ Patricia A. M.

respecto.

Las teorías cognitivas de la consistencia enfatizan la interacción de la disonancia, la persona y su entorno social. La reducción de la disonancia depende del nivel de desarrollo cognitivo de la persona, de las experiencias previas, de las claves de la situación y de las posiciones de los otros.<sup>65</sup>

Indudablemente que el conocimiento de los diferentes modelos teóricos motivacionales que existen, nos pueden permitir un mejor manejo de la interacción en el aula, la motivación desde el enfoque humanista nos sugiere las condiciones y actitudes necesarias para que el aprendizaje adquiera sentido y se transforme en significativo<sup>66</sup>.

Asimismo la motivación por aprender constituye un ejemplo de la importancia de la intervención del profesor en clase. La motivación para aprender es considerada como un factor capital de la actividad escolar, y el objetivo principal del logro de metas en la enseñanza-aprendizaje debe ser un trabajo variado y rico, que estimule la capacidad de elaboración personal y creativa de los alumnos, por lo que vale la pena considerar elementos determinantes en la motivación como lo son:

- Percepción del valor de la actividad: Esto es darle una utilidad, a los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje, un valor sobre la utilidad de los juicios. Un alumno sin objetivos escolares y sociales no puede tener motivación.

<sup>65</sup> Ortiz, Jiménez, Maximino. *Formación de Maestros, un proceso multidimensional en la modernidad*, Ed. Trillas, 1996, pp.69-70.

<sup>66</sup> González, Garza, Ana. María *El enfoque centrado en la persona, aplicaciones a la educación*, Ed. Trillas, México 1996, pp.71-78.

RAMIREZ Patricia A M

- Darle al alumno una percepción de su competencia. Esta percepción dependerá de las relaciones anteriores, de su persuasión y sus reacciones emotivas.
- Brindar la oportunidad de percibir el grado de control durante su desarrollo, a veces los alumnos atribuyen el fracaso a causas que no han podido controlar, de aptitudes, de haber puesto poco esfuerzo, cansancio, complejidad real de la tarea, incompetencia de los profesores y compañeros.

Investigaciones realizadas muestran que el profesor puede suscitar, enganchar o mantener esta motivación por aprender. Adoptando prácticas de enseñanza eficaces. Los profesores pueden ejercer una influencia determinante sobre la mejora de la calidad del aprendizaje.”

## **6.2. EL DOCENTE, ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN**

No hay respuesta única, ni posibilidad de recomendaciones universales, para la pregunta acerca de qué hacer con la cuestión docente, y no la hay por varias razones algunas de las cuales se mencionan más adelante, entre ellas está la insuficiencia e inconsistencia del conocimiento disponible respecto del cambio educativo y del aprendizaje, la incertidumbre y la complejidad del momento actual caracterizado como "periodo de transición entre dos eras" cuya comprensión desafía los habituales instrumentos de pensamiento y categorías de análisis.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

La preocupación por la preparación y acción del docente ha sido una constante, podemos mencionar la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, celebrada en Ginebra en 1954, en donde se mencionó que "a la preparación profesional y propiamente pedagógica, debe añadirse una buena cultura general; en consecuencia, la duración de los estudios debe prolongarse lo suficiente para que, sin fatiga, puedan impartirse al mismo tiempo a los alumnos una cultura general y una formación profesional apropiadas"<sup>98</sup> La labor docente se enfrenta a diversas problemáticas que van desde aspectos económicos, pues muchas veces perciben salarios por debajo de sus necesidades, por lo que deben pasar de una actividad a otro debido a la necesidad de mayores ingresos que satisfagan sus expectativas de consumo,<sup>99</sup> lo que lleva a que se imparta la docencia en sesiones mutiladas por la rapidez, en una clase donde no existe la posibilidad de impactar, algunas veces no se alcanza a cubrir el programa del curso, por lo que en estos casos suponer que adicionalmente se les imparta cultura general o conocimientos interdisciplinarios es difícil de lograr.

La enseñanza requiere que los profesores tengan mejores condiciones y en la interacción en el aula una comprensión profunda del desarrollo humano, de la teoría del aprendizaje, de la motivación y de la instrucción; las teorías motivacionales le pueden permitir desarrollar su actividad de una mejor manera. (este trabajo de investigación pretende posibilitar la comprensión de algunos de estos conceptos a través de un primer acercamiento) así como el conocimiento para evaluar el aprendizaje del estudiante.

<sup>98</sup> <http://www.maseducativa.com/webcbs/nogales/articulo/art1pag9.htm>, 01/03/02

<sup>99</sup> Cousinct. R., *Formación del Educador*, Ed. Paideia, Barcelona 1994, p. 18-20.

<sup>100</sup> Revista Contrastes, México No. 6, Mes: OTOM p. 49.

RAMÍREZ Pantoja, A. M.

Asimismo y desde el enfoque motivacional, si nos trasladamos al contexto escolar e identificamos la conducta humana en su carácter intencional, resulta evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que el estudiante tenga de sí mismo de las metas que pretende alcanzar y de las tareas a realizar, constituyen factores determinantes que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico. Pero para realizar un estudio completo e integrador de la motivación, no sólo debemos tener en cuenta estas variables personales e internas del alumno, sino también aquellas otras externas, procedentes del contexto académico como son el papel del profesor.

100

Al parecer, la coherencia del docente facilita el aprendizaje. Esto significa que aquél debe ser la persona que es, advertir con claridad las actitudes que adopta y aceptar sus propios sentimientos. De esa manera llega a ser una persona real en su relación con los alumnos; una persona que pueda enojarse, pero también ser más sensible, puesto que acepta sus sentimientos como suyos, no necesita imponerlos a sus alumnos ni tratar que sientan del mismo modo.

Otra implicación para el maestro es que el aprendizaje significativo sólo puede producirse si el docente es capaz de aceptar al alumno tal como éste es y comprender sus sentimientos. El docente capaz de aceptar cálidamente al alumno, sentir respeto positivo e incondicional y empatizar los sentimientos de miedo, inquietud, y desilusión implícitos en el descubrimiento del material nuevo, habrá recorrido un buen trecho del camino que conduce al

<sup>160</sup> Doménech Bectori, Fernando. *Aproximación experimental a la situación educativa, una aproximación diferencial y estructural*. Tesis Doctoral. Dto. De Ps. Evolutiva y Educativa. Universidad de Valencia. 2000.

cumplimiento de las condiciones del aprendizaje.<sup>101</sup>

En el ámbito escolar, el aprendizaje involucra la necesidad de ciertos procesos mentales, que el maestro debe resolver para lo cual puede utilizar diversos recursos para adecuarse al proceso que cada alumno vive y siente interiormente, estos recursos son:

- Dar adecuadas explicaciones a fin de que se ubiquen los alumnos, y así se propicie la participación. Con demasiada frecuencia se observa que los maestros pretenden dar una cátedra de todos sus conocimientos a sus grupos, en ocasiones sin propiciar la participación. Pero los alumnos, se aburren, se cansan de esperar con impaciencia cuando se les está tratando de explicar sin que haya comprensión y retroalimentación. A su vez, el maestro sigue en su mundo y cree que, una vez terminada su exposición, los alumnos sólo tienen que ponerse a trabajar para llegar a la perfección, sin haberles permitido participar.
- Dado que en la actualidad se encuentran en auge las nuevas tecnologías, y existe una gran cantidad de recursos didácticos, estos se deben utilizar adecuadamente tanto por parte de profesores como por parte de los alumnos, a fin de propiciar un aprendizaje realmente significativo.
- La constancia es una cualidad de mucho valor en la educación, tiene una gran importancia formativa; significa la oportunidad de obtener logros concretos en la formación. En este sentido es importante educar hacia la

<sup>101</sup> Rogers, *op. cit.*, pp. 72-81.

perseverancia.<sup>102</sup>

Paradójicamente aún en altos niveles académicos y en contextos pedagógicos, se llega a partir de supuestos de que el alumno no sabe y que viene a la escuela para aprender, que el profesor sabe y viene a la escuela para enseñar al que no sabe, que la inteligencia es un vacío que se llena por superposición de conocimientos, asume como su rol principal el de enseñar. El maestro enseña según métodos garantizados por una tradición secular, enseña para todos del mismo modo; todos los que tienen voluntad y medios podrán aprovechar aprendiendo. Si el alumno no aprende, la culpa es suya, de su mala disposición, de la escasez de su capacidad o tal vez también de las inadaptadas condiciones del ambiente.

Una educación debe necesariamente ser abierta, pues el derecho a la satisfacción de necesidades sociales implica el derecho de individualizar la forma de satisfacerlas. Existen en efecto muchas maneras de responder a la necesidad de reconocimiento, de expresión personal, de cambio; además en algunos casos las reacciones individuales distan de ser perfectamente racionales.<sup>103</sup>

Como consecuencia de este planteamiento, una de las preguntas fundamentales que nos debemos hacer es cómo los alumnos aprenden una disciplina, y cuáles son las relaciones entre lo que el alumno ya conoce, lo que es capaz de aprender y los objetivos de aprendizaje que se proponen. Estas respuestas dependen de múltiples factores.

<sup>102</sup> Aquino, Francisco y Zapata, Oscar, *Psicopedagogía de la educación*, Ed. Trillas, México, 1990, pp. 41-43.

<sup>103</sup> Huanc, Fernando, *Temas actuales sobre psicopedagogía*, Ed. Narcea, Madrid 1988, pp. 78-85.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

Los profesores deben dominar una serie de estrategias de enseñanza para utilizarlas en el momento adecuado para lograr que los alumnos puedan aprender y percibir los conocimientos de una mejor forma.

- Proponer interrogantes. Un factor que tiene gran incidencia en el aprendizaje es la curiosidad; sin embargo no se debe abusar de esta estrategia para que no pierda sus efectos positivos.
- Utilizar organizadores. Esto es importante para el alumno ya que le permite reconocer la nueva información y relacionarla con la conocida y este reconocimiento de la información depende de los esquemas que tenga el alumno en su estructura cognitiva. Si el alumno no tiene estos esquemas, es necesario retroceder en la cadena de aprendizajes hasta llegar a algo conocido que permita abordar nuevos aprendizajes.
- Presentar los objetivos. La presentación de objetivos de aprendizaje suele clarificar la tarea y aumenta las expectativas de éxito. Para esto debe existir una coherencia entre los objetivos, la enseñanza y su posterior evaluación, y los objetivos formulados sean los verdaderos objetivos.

Desde la Didáctica Magna de Juan Amós Comenio, primer ensayo importante de la sistematización de la pedagogía se aprecia la fe ardiente y optimista del proceso de perfección del ser humano y la influencia portentosa de la educación sobre el hombre y la sociedad. Su método pedagógico tiene el objetivo de suplir un desarrollo racional en las tres facultades del alma

RAMIREZ Pantoja, A. M.

(intelecto, voluntad y afectos)<sup>101</sup>.

A lo largo de la historia se aprecia que la transmisión de conocimientos se da, como hasta ahora, por el método individual, familiar, grupal e institucional.<sup>105</sup> El pedagogo surge con el nacimiento de la escuela, y con este inicio entran en juego diversos factores que están siempre presentes en los contextos educativos, entre ellos y de los más importantes están las características motivacionales, de la personalidad, y sociales del profesor mismas que tienen que ver directamente con elevar el aprendizaje escolar.<sup>106</sup>

En la práctica docente se presentan conflictos, pero no todos los problemas se explican y solucionan en el aula.

La motivación aunque no es indispensable para el aprendizaje limitado y de corto plazo, es necesaria para el tipo de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina o de un estudio dado.

Los profesores deben usar estrategias motivacionales para conseguir una calidad superior de participación de los estudiantes en las actividades del

---

<sup>101</sup> Estas tres facultades son inseparables, no pueden existir una sin las otras. El intelecto es la parte racional, analítica y pensante (bien pudiera incluirse como parte fundamental del intelecto a la imaginación). La voluntad decide cuál camino escoger, discierne lo bueno y malo, lo útil y nocivo. Los afectos son la parte sensible del corazón, de allí emanan los más puros sentimientos o los malevolos. Llama la atención que en las universidades se les enseña cómo ser buenos ingenieros, licenciados o administradores, pero en realidad este aspecto que Corneio resalta en su doctrina, no se vive en las aulas, ya que se imponen situaciones que tienen que ver sólo con el intelecto y la voluntad, oscila cantidades enormes de información, dejando de lado la conciencia o los afectos del alumno. No se le dice como aprender a ser feliz y dichoso, tal como lo hace Corneio en su doctrina.

<sup>105</sup> Rogers, Gilbert, *Las ideas actuales en pedagogía*, México, Ed. Grijalbo, 1999, pp.45-52.

<sup>106</sup> David P. Ausubel, Joseph D. Novak, Helen Hanesian, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Ed. Trillas, 1976, pp. 347-354.

RAMIREZ Patricia, A. M.

salón de clases para lograr un aprendizaje autorregulado.<sup>107</sup>

Están implicadas cuatro subtareas importantes en la tarea motivacional que enfrentan los profesores:

- 1.- La estructuración de trabajos
- 2.- Mantenimiento de la implicación de la tarea
- 3.- Mantenimiento de la motivación a lo largo del año escolar
- 4.- Construcción o aumento de la capacidad de los estudiantes para la autoevaluación.

Las tareas no deben ser de procedimiento complejo o ambiguas aún cuando pueden ser simples en lo cognoscitivo, ya que confunde a los estudiantes y las tareas pueden ser una forma de hacer fracasar los propósitos académicos que se pretenden lograr. Por tanto, la motivación y el aprendizaje del estudiante son afectados tanto por la naturaleza de los trabajos como por las formas en que los profesores las estructuran.

Dentro del salón de clases, los profesores pueden manipular cuatro condiciones importantes: las tareas que se asignan a los estudiantes, sus percepciones respecto a las tareas, su empatía con los estudiantes y las estructuras de recompensa que puedan estar implicadas.

<sup>107</sup>. Good L. Thomas, Brophy. *Jerc Psicología educativa contemporánea*, Ed. Mc Graw Hill, 1995, pp.340-343.

RAMIREZ, Patricia A. M.

Una perspectiva empírica de medida de la motivación educativa engloba tres niveles diferentes de motivación implicada: intrínseca, extrínseca y la desmotivación; así la interacción tiene lugar dentro de un contexto de aprendizaje competitivo donde se producirá un sistema motivacional con las siguientes características.<sup>108</sup>

La motivación intrínseca se refiere al hecho de hacer una actividad por sí misma y el placer y satisfacción derivada de la participación, en donde surgen las necesidades psicológicas innatas de competencia y autodeterminación para lograr altas expectativas de éxito y un alto incentivo para aprender.

La motivación extrínseca aparece cuando las conductas emprendidas hacen para conseguir algún fin u objetivo diferente y no por las conductas en sí mismas.<sup>109</sup>

Los profesores deben dominar una serie variada de estrategias de enseñanza para utilizarlas en el momento adecuado, con el fin de que los alumnos perciban que pueden aprender.

En este contexto es deseable que el profesor adquiera una postura reflexiva y crítica, como lo menciona Habermas en su *Interés Emancipador*,<sup>110</sup> que es crítico, se debe promover la autorreflexión, buscar la mejor comprensión entre los hombres ya que a través de la crítica se promueven propuestas de

<sup>108</sup> Alvarez, Luis. *Componentes de la motivación: Evaluación e intervención académica*, España 1998, Ed. Aula abierta, p. 95.

<sup>109</sup> David P. Ausbel, Joseph J. D. Novark, Helen Hanesian *Psicología educativa Un punto de vista cognoscitivo*, Ed. Trillas, 1976, p.79.

<sup>110</sup> Habermas, Jürgen. *Conocimiento e Interés en Ciencias y Técnica como Ideología*, Barcelona, Ed. Tecnos, 1985, p. 24-30.

RAMÍREZ Patricia, A. M.

cambio. La idea de una cultura profesional reflexiva en el profesorado supone una reconceptualización de la enseñanza, de la práctica educativa y de la formación. Así que la práctica educativa se concibe básicamente como un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora a través de la autoevaluación, lo que nos viene a decir que, en el centro, desde esa práctica, aparece la reflexión y la autoevaluación aplicada a la propia acción docente. Es decir, la enseñanza se establece como un discurso práctico y el profesorado asume una cultura profesional de enfrentarse a dilemas prácticos de su experiencia profesional, de la que extrae conclusiones mediante la autoevaluación individual y colectiva.<sup>111</sup>

No basta con afirmar que los profesores deben ser reflexivos y disfrutar de un grado de autonomía. Es necesario establecer tradiciones de pensamiento y reflexión que fundamente tales declaraciones. Y he aquí una gran dificultad en la profesión docente.

Los profesores serán mejores profesionales en tanto sean más conscientes de su práctica y más reflexionen sobre sus intervenciones, la intención no es dar recetas a fin de lograr este tipo de docente, sin embargo se considera pertinente mencionar algunos criterios a desarrollar como:

- Cuestionarse qué, por qué y cómo hace uno las cosas, preguntarse qué y cómo las hacen otros.
- Enfatizar la indagación como herramienta de aprendizaje.

<sup>111</sup> Imberrión, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*

- No emitir juicios, esperar hasta tener datos suficientes o autovalidación.
- Buscar alternativas.
- Mantener una mente abierta.
- Comparar y contrastar.
- Buscar el marco, base teórica y fundamentación de conductas, métodos, técnicas, programas.
- Visión de varias perspectivas.
- Identificar y probar asunciones, buscar evidencias en conflicto.
- Situarse en contextos variados.
- Solicitar ideas y puntos de vista de otros.
- Adaptarse y ajustarse a la inestabilidad y al cambio.
- Formular hipótesis.
- Considerar las consecuencias.
- Sintetizar y contrastar.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

RAMÍREZ, Patricia, A. M.

- Buscar, identificar y resolver problemas.
- Evaluar lo que funcionó.
- Tomar decisiones sobre la práctica profesional.

El profesor o profesora, debe implicarse en una reflexión constructiva, crítica y radical del hecho educativo, analizando el significado de su acción social y docente.

El profesor debe dominar y manejar saberes, contenidos y pedagogías propios de su ámbito de enseñanza, para así provocar y facilitar aprendizajes, al asumir su misión no en términos de enseñar sino de lograr que los alumnos aprendan.

Es deseable que desarrolle una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo.

El profesor se acepta como "aprendiz permanente" y se transforma en líder del aprendizaje", manteniéndose actualizado en sus disciplinas y atento a disciplinas nuevas.

La propuesta del profesor reflexivo y práctico se debe sustentar en una racionalidad práctica, donde la formación de los profesionales enfatice la acción práctica, mediante la comprensión plena de la situación profesional donde interactúa, lo cual sólo puede alcanzarse por la vía de procesos de deliberación, debate e interpretación. El rol del docente no es el de un

RAMIREZ Pantoja, A. M.

operario o técnico que aplica sin más los planes y programas o metodologías, pensados por otros, sino que se convierte en un profesional reflexivo que respeta su autonomía intelectual.<sup>112</sup>

A su vez el profesor puede llegar a percibirse por los alumnos como un amigo y un modelo, alguien que les escucha y les ayuda a desarrollarse.<sup>113</sup> Acción y reflexión tienen un carácter de crítica y autocrítica, con un claro compromiso social. Esta perspectiva del profesorado reflexivo-crítico nos conduce a un nuevo marco conceptual relacionado a cómo entender el desarrollo profesional y, por tanto una manera distinta de relacionar teoría y práctica. El profesorado ha de participar en la creación del conocimiento pedagógico, en la política curricular y en la toma de decisiones respecto de los procesos formativos y educativos.

Desde esta perspectiva, el profesorado no se apoya tanto en la adquisición de conocimientos teóricos de las disciplinas académicas y de competencias y rutinas didácticas, como en el desarrollo de capacidades de análisis, indagación, reflexión crítica y procesamiento de la información para el diseño de proyectos en antes y durante la acción, superando el carácter individualista para compartir la reflexión con los compañeros. Esto nos conduce a la formación y al desarrollo de un pensamiento práctico que se aprende en la reflexión y la autoevaluación, en la práctica, de forma colegiada, y que se legitima en la puesta en escena en una praxis contextualizada. Y esta existe en los centros educativos como el importante espacio profesional del

<sup>112</sup> Díaz Barriga Frida, Hernández Rojas Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Ed. McGraw Hill, México, 1998, p. 8.

<sup>113</sup> Torres del Castillo, Rosa Ma. *El nuevo papel docente*, revista perfiles educativos CESU UNAM México, 1998.

profesorado.

Se ha puesto de manifiesto la gran importancia de los procesos de aprendizaje y la capacidad de que si lo anterior se lleva a la práctica puede modificar sensiblemente los niveles terminales de los alumnos, asunto que es un reto actual en el posgrado en Pedagogía de la ENEP Aragón. En ellos aparece una gran influencia de la instrucción que reciben los alumnos, que en última instancia se torna decisiva, para el éxito de los objetivos propuestos.

En el contexto de la enseñanza creemos que es necesaria la diferenciación entre las estrategias de enseñanza (el conjunto de decisiones con respecto a la organización de materiales y las actividades que han de realizar los alumnos con el fin de lograr dicho aprendizaje) y los procesos de aprendizaje (la forma en el que el sujeto procesa la información que debe aprender). Desde esta perspectiva la enseñanza trataría de optimizar el proceso de aprendizaje, pero en ningún caso sería reducible al mero acto de aprender, en cuanto a lo que compete al alumno.

### **6.3. EL ESTUDIANTE, FUNCIONES DE APRENDIZAJE**

Por todo lo antes citado podemos concluir que para desarrollar la motivación de los estudiantes y para que la internalicen como una disposición duradera, los profesores deben ayudar a los estudiantes a que valoren el aprendizaje escolar por la realización de sí mismos y por su potencial de aplicación a la vida. El aprendizaje es una empresa deliberada, explorativa, imaginativa y creadora, el proceso de aprendizaje se identifica con el pensamiento o con la

RAMIREZ Pantoja, A. M.

conceptualización.<sup>114</sup> es por ello que para ayudar a sus estudiantes a desarrollar una sensación de propiedad del aprendizaje, como una estrategia personal para integrar el material, los profesores deben lograr dos objetivos motivacional. Debe de crearse un ambiente favorable en el aula tal como lo mencionan estudiosos de la teoría humanista aplicada a la educación, modelando la motivación para aprender, minimizando la ansiedad por el desempeño de los estudiantes y comunicando las expectativas y atribuciones deseables. Segundo los profesores necesitan estimular, ya que algunos estudiantes tienden a rendirse al primer indicio de dificultad, por lo cual necesitan un aliento motivacional para seguir adelante, tomando en cuenta sus creencias, actitudes y expectativas.

La motivación no se activa de manera automática ni es privativa del inicio de la actividad, sino que abarca todo el episodio de enseñanza-aprendizaje, y tanto el alumno como el docente deben realizar ciertas acciones, antes, durante y al final para que persista o se incremente una disposición favorable para el estudio. El logro de un aprendizaje significativo conlleva necesariamente la disposición o voluntad por aprender, sin lo cual todo tipo de ayuda pedagógica estaría condenada al fracaso.<sup>115</sup> Por consiguiente, el manejo de la motivación para el aprendizaje debe estar presente y de manera integrada en todos los elementos que definen el diseño y operación de la enseñanza.

Algunos parámetros relativos a la motivación del alumnado, nos pueden indicar algunas conductas deseables en el aula.

<sup>114</sup> N. Abbagnano, *op. cit.*, P. 429-433.

<sup>115</sup> Díaz Barriga Frida, *op. cit.*, p. 38.

RASHIREZ Pantoja, A. M.

- Decisión de comenzar la actividad. Hay alumnos que retardan esta decisión con acciones que evitan el objetivo real.
- Perseverancia en su cumplimiento. El tiempo que se dedique ha de ser suficiente para realizar un trabajo de calidad.
- Compromiso cognitivo de cumplirla. Utilización de estrategias de aprendizaje; atención, concentración, memorización, organización de la información, para estructurar conocimientos y estrategias de autorregulación (metacognitivas, de gestión de los recursos de motivación.<sup>116</sup>

El alumno quisiera saber algo que todavía no sabe y este saber le parece que tiene mucho valor. Se podría también decir que el alumno tiene una necesidad de saber (como lo han expresado los alumnos de la muestra para este trabajo de investigación, lo cual se aborda en el capítulo IV) lo mismo que, por ejemplo, el sediento tiene necesidad de beber. Un acrecentado interés en este sentido lo denominamos también sed de saber. Unido al deseo de saber, está la expectativa de que esa necesidad se puede satisfacer mediante un escuchar atentamente, hacer preguntas, intervenir y reflexionar.<sup>117</sup> Las respuestas a la pregunta de porqué el alumno trabaja con entusiasmo pueden ser muchas pero indudablemente está permeado por la motivación, se puede decir que es interesante el material a aprender, que el alumno estima al profesor y por ello está interesado, atento y dispuesto a esforzarse, que el profesor explica muy bien su asignatura, que lo anterior estimula al alumno a colaborar.

<sup>116</sup> [http://www.maseducativa.com/webc/nogales/articulo/a\\_01/03/02](http://www.maseducativa.com/webc/nogales/articulo/a_01/03/02)

<sup>117</sup> Hans Shiefelc, *op. cit.*, pp. 28.29.

RAMÍREZ Patricia, A. M.

La experiencia muestra que el estado final que un alumno alcanza mediante un proceso de aprendizaje motivado determina su futura disposición a aprender.

La desmotivación es una de las principales causas del bajo rendimiento académico, ya que en todo proceso de aprendizaje, además de poder aprender es necesario querer aprender, lo que implica cierta predisposición o motivación inicial.

La desmotivación es un estado activo de falta de motivación, cuando las personas perciben una falta de contingencia entre sus acciones y los resultados que obtienen.

El proceso de enseñanza aprendizaje sólo es eficaz si se da a través de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo. Los sujetos que participan en el proceso tienen necesidades, intereses y motivaciones que influyen en la relación alumno-profesor. Por un lado no basta con que el profesor domine el contenido, sino que sepa comunicarlo, debe conocer las necesidades e intereses de sus alumnos, dándole una participación activa en el proceso, escuchando sus sugerencias, opiniones y problemas.<sup>118</sup> Como lo menciona Frida Díaz Barriga,<sup>119</sup> la motivación en el aula depende en cierta medida de que el alumno tenga metas y expectativas de logro y en el mismo nivel de importancia se encuentra el contexto y el clima en la clase.

Los alumnos deben estar motivados por la actividad de estudio, para que tenga lugar en ellos un proceso eficaz de asimilación del conocimiento. Para

<sup>118</sup> <http://www.campus-oci.org/salactsi/ispajac.htm>

<sup>119</sup> Díaz Barriga Frida, *op. cit.*, p.42.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

lograrlo, la comunicación que se desarrolle debe ser participativa, reflexiva y con empatía.

Es importante conocer las condiciones previas del alumno, tanto desde el punto de vista cognitivo, como afectivo es de suma importancia para que el profesor pueda a partir de éstas encaminar su trabajo futuro en ese estudiante o grupo.

La motivación puede ser una variable importante del proceso de enseñanza aprendizaje, si se logra que exista un deseo de saber y entender, de dominar el conocimiento y de resolver problemas, el proceso educativo puede desarrollar la habilidad de razonamiento o la capacidad de trabajo en grupo, por lo que ésta juega un papel primordial en el proceso enseñanza aprendizaje. Las áreas de aprendizaje que deben desarrollarse en los alumnos son: la intelectual, emocional y motriz.

**El aprendizaje emocional:** Trata acerca del conocimiento de la persona, por medio de elementos emotivos, ideales, actitudes, sentimientos que el alumno debe desarrollar, organizar e integrar a su personalidad.

**El aprendizaje intelectual:** Tiende a retener información y símbolos, aprender un hecho o reunir un grupo de ellos a través de algo que los identifique, asimismo procura alcanzar nuevos conocimientos.

**El aprendizaje motriz:** Comprende el dominio de habilidades, hábitos y destrezas tanto verbales como mentales y de movimientos que los alumnos deben adquirir y desarrollar.

RAMÍREZ Pantoja, A. M.

Es deseable que el alumno alcance los tres niveles de desarrollo arriba citados, y en lo que concierne al aprendizaje intelectual y emocional es importante que cuando el alumno tenga algún problema en su desarrollo académico o en sus relaciones interpersonales el profesor lo oriente y demuestre empatía; ya que algunos problemas inciden en una disminución de la autoestima hacia las capacidades personales de estudio de los alumnos; por desgracia, las condiciones motivacionales imperantes en las escuelas, que muchas veces incluyen actitudes hostiles, los reforzamientos externos (calificaciones, prestigio académico, etc.), la descalificación personal y la interpretación inadecuada de errores, tienden a reforzar patrones de desesperanza, viendo las dificultades como fracasos indicativos de su escasa habilidad y de insuperabilidad de problemas académicos.<sup>120</sup> Es por eso que se considera pertinente que el alumno tome conciencia de la importancia de las tareas de aprendizaje que va a realizar y que se le ofrezca retroalimentación sobre su ejecución.

El aprendizaje entraña importantes dificultades, sin embargo puede afirmarse que sabemos muy poco sobre las habilidades o capacidades que los alumnos deberían desarrollar para construir su conocimiento; en prácticamente todos los casos encontramos que dichas habilidades se construyen paulatinamente, en un continuo de adquisición en el que la motivación es determinante, y que pone de manifiesto las complejas relaciones entre el desarrollo del individuo y el aprendizaje fomentado mediante un cierto modelo de enseñanza.<sup>121</sup> Reflexionar sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave del profesional reflexivo. Reflexionar sobre los propios

<sup>120</sup>120 Díaz Barriga, Frida, *op. cit.* p.38-42.

<sup>121</sup>121 Torres del Castillo, Rosa Ma., *Nuevo papel docente, revista perfiles educativos México*, CESU UNAM Méx. 1998.

RAMIREZ Patricia, A. M.

---

modos de aprender y enseñar es un elemento clave del "aprender a aprender" y del "aprender a enseñar".

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# CAPÍTULO IV

*El escrutinio de sí mismo, la observancia, inexorable de nuestros pensamientos constituye una experiencia fuerte y destructora, pulveriza el ego más vigoroso, pero el verdadero autoanálisis actúa matemáticamente para producir videntes.*

**YOGANANDA**

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

#### **1. METODOLOGÍA**

La psicología humanística se vuelve contra la exigencia científica de objetividad. Insiste en que el ser humano que investiga tiene que ser siempre parte de la investigación. La psicología humanística confiere más importancia al sentido y significación de las cuestiones que al procedimiento metódico, es decir, la psicología humanística iría contra sus principios si, por muy necesarios que sean el desarrollo y la validación de los métodos científicos, no se ocupan de las relaciones de significado de la existencia humana para favorecer la metodología<sup>122</sup>, no se está en contra del empleo de métodos estadísticos y test, sino que exige que éstos estén subordinados al criterio de la experiencia humana; parte de que todo saber tiene una experiencia relativa.

---

<sup>122</sup> Guitmann, Helmut. *Psicología humanística*. Biblioteca de Psicología. Ed. Herder, Barcelona 1989 p.21.

RAMIREZ, Patricia, A. M.

por lo que invita a aprovechar las infinitas posibilidades de nuestra representación mental y creatividad para ampliar el conocimiento.

Este trabajo pretende que parte del conocimiento adquirido a lo largo de los estudios de la maestría tenga una aplicación práctica en el mismo contexto, y presenta algunas aportaciones que pueden ser útiles en la solución de problemas que se presentan en la interacción en el aula.

La psicología humanista menciona la urgente necesidad, en el contexto educativo de que en las universidades, los estudiantes participen en mayor grado en todo el programa y exista una mejor comunicación entre profesores y alumnos, entre directivos y profesores, y entre directivos y estudiantes.

Carl Rogers en su publicación titulada *Grupos de Encuentro* publicado en 1994 menciona que suficientes experimentos probaron que es factible mejorar la comunicación en todas estas relaciones,<sup>123</sup> es importante saber cuáles son los objetivos de la institución, así como los objetivos que los actores del proceso educativo persiguen, y atender las críticas acerca del modo en que funciona la institución, ya que partiendo de esto, puede dar lugar una serie de cambios innovadores en los salones de clase tendientes a una mayor participación e iniciativa estudiantiles así como a una mayor autodisciplina y autoresponsabilidad, así como una cooperación más estrecha entre profesores y alumnos.

La investigación se realizó a través de la metodología investigación acción, con la intencionalidad de proponer cambios en la realidad estudiada en la

<sup>123</sup> Rogers, Carl. *Grupos de encuentro*. Amorrotu Ed., Argentina 1994, p.152.

maestría en pedagogía, a fin de entrelazar la investigación y la práctica educativa<sup>124</sup> ya que se trabajó directamente con los alumnos de la primera generación del nuevo plan de estudios (2000-II) a través de la recavación de información por medio de cuestionarios aplicados al inicio del primer semestre así como a través de un análisis consistente en entrevista semiestructurada, además de grabaciones y videograbaciones al finalizar los cuatro semestres del plan de estudios.

Asimismo esta información se fue socializando a la comunidad educativa a través de los coloquios presentados al finalizar cada uno de los cuatro semestres del programa de maestría en Pedagogía.

Se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada<sup>125</sup>, la que nos pareció más adecuada, porque en ésta la flexibilidad es total, el entrevistado tiene libertad para formular el contenido.

Una acotación importante es que en estos resultados se pretende vincular los referentes teóricos con la investigación. En las entrevistas realizadas para esta investigación se recrearon las cuestiones que nos interesaba conocer; las principales características fueron.

- Comprender más que explicar.
- Se buscó maximizar el significado.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

<sup>124</sup> Bisquerra, Rafael. *Métodos de Investigación Educativa*, Ed. CEAC, S.A. España, p.63.

<sup>125</sup> *Ibid.* pp. 129-136.

- Se obtuvieron con frecuencia respuestas emocionales también como posibilidad de conocimiento de la realidad (lo que corrobora la teoría humanista).

## 2. LIMITACIONES

En base a un análisis teórico deben ser tomados en cuenta ciertos factores limitantes cuando se trata de generalizar resultados. Uno de ellos es que el estudio se restringió a una sola muestra de alumnos de la maestría en Pedagogía, no obstante, la única muestra permite un control de diversos factores que se encuentran presentes en la media de la población que demanda estudios de posgrado en la zona nororiente de la Ciudad. Los estudiantes son más homogéneos (han tenido instrucción a lo largo de sus estudios en escuelas públicas), su situación socioeconómica es similar, experimentan las mismas circunstancias y son más característicos en cuanto al tipo de institución a la que asisten. Al iniciar los estudios de maestría a los alumnos se les aplicó un cuestionario para determinar sus características, así como sus expectativas de los estudios. Al finalizar el programa se realizó una entrevista para corroborar si las expectativas planteadas se cumplieron.

Si bien la inclusión del caso de deserción puede aparecer primeramente como una limitación, esta inclusión en realidad nos puede dar elementos, porque amplía la perspectiva de los factores motivacionales que inciden en el desempeño académico y en el alcance de las metas, eso también nos puede dar un indicio de que quienes más necesitan de apoyo motivacional son quienes tienden a tener problemas académicos. Además las mediciones de la

motivación en esta investigación sólo se concentran en si el estudiante se siente o no motivado.

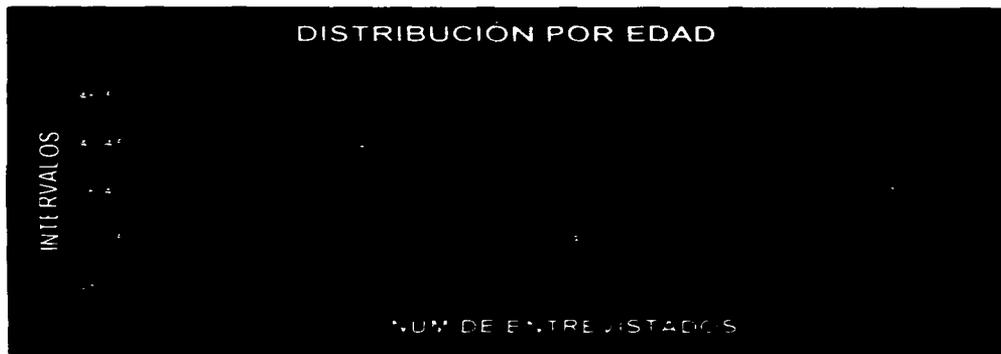
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### 3. ANÁLISIS GENERAL SOBRE LA INTERPRETACIÓN DE DATOS

#### 3.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS

Al inicio del semestre, se aplicó un cuestionario a los 17 alumnos de nuevo ingreso que conforman la generación, a fin de conocer datos generales de los mismos, obteniendo la siguiente información:

Edad: La edad promedio de la muestra de los alumnos se sitúa entre 36 y 40 años.



## TESIS CON FALLA DE ORIGEN

RAMÍREZ, Patricia, A. M.

Como se percibe en la gráfica de edades de estudiantes de maestría, ha pasado ya tiempo considerable luego de que egresaron de la licenciatura. Por ello y por las respuestas obtenidas se infiere que casi la totalidad de ellos han trabajado por varios años en el terreno de la educación, en la docencia específicamente.

Sin embargo cabe mencionar que en nuestra muestra de alumnos, los datos arrojaron que 7 alumnos se sitúan en el rango inferior del promedio, es decir, entre 26-30 años (3 alumnos), y entre 31-35 años (4 alumnos) con lo que podemos mencionar que va incrementándose la tendencia a que cada vez personas más jóvenes ingresen a cursar una maestría, preocupadas por un crecimiento profesional y obtener mejores ofertas de trabajo.

De las respuestas obtenidas en nuestro estudio es importante mencionar que gran parte de los entrevistados regresaron a las aulas a estudiar una maestría por llenar la necesidad de alimentar su "hambre de conocimiento", como lo llamaron algunos, es decir, lo aprendido en la licenciatura ya no cubría sus expectativas de conocimiento en un 100%.

En realidad es muy amplio el rango de edades de los estudiantes 26-50 años, por lo que se deduce que no existe una edad mejor, o idónea para realizar estudios de posgrado; gente joven ha demostrado tener los elementos necesarios para cubrir con el plan y programa de estudios de la Maestría en Pedagogía.

Formación profesional: Los alumnos provienen en mayor porcentaje de la carrera de pedagogía, y de otras disciplinas como se desglosa a continuación:

| LIC. DE ORIGEN | Psicología | Economía | Sociología | Pedagogía | Medicina |
|----------------|------------|----------|------------|-----------|----------|
| 4              |            |          |            |           |          |

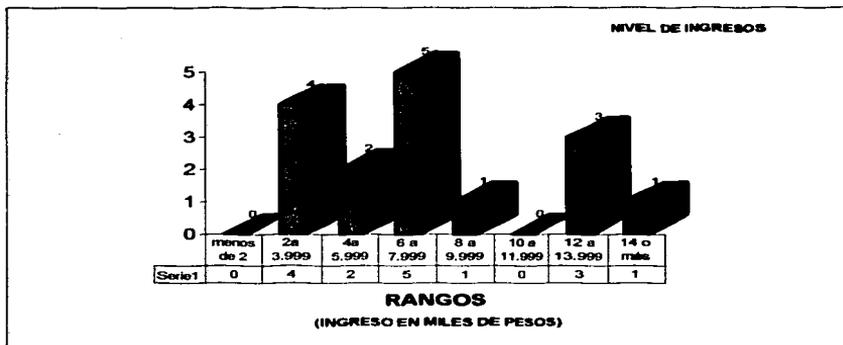
La Maestría en Pedagogía es de carácter multidisciplinario, por ello en la ENEP Aragón, ingresan profesionistas provenientes de diversos campos; según los datos obtenidos en la muestra en su mayoría (75%) de los alumnos son provenientes de la rama educacional (licenciaturas en Pedagogía y Educación) mientras que el 25% restante se divide entre carreras como Sociología, Economía, Psicología y Medicina. Es importante mencionar que pese a provenir de diversas áreas, todos están relacionados con la educación. Asimismo el 90% de ellos están relacionados en cierta forma ya que son del área social y humanística, sin embargo las respuestas de las entrevistas permitieron entrever que sí influye la formación, por ejemplo: el alumno que tiene como profesión ser sociólogo, enfocó su tema de estudio al reestructuramiento e implementación de nuevas políticas educativas en su área de trabajo, que además es de las zonas rurales del D.F. Los pedagogos, así como los de las demás áreas, se ven preocupados por mejorar sus técnicas y métodos de enseñanza, con sus alumnos, así como acrecentar su discurso pedagógico.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Como se puede apreciar, y como sucede con las ciencias sociales y humanísticas, de alguna u otra forma los alumnos de esta muestra buscan objetivos similares.

Aquí cabe mencionar que los alumnos dada su área de procedencia al ingresar a la maestría tenían expectativas en relación a su experiencia profesional, sin embargo, durante el transcurso de sus estudios de maestría dichas expectativas cambiaron y en muchos casos crecieron, según expresaron los alumnos.

Nivel de ingresos: Los ingresos se sitúan en su mayoría entre tres y seis salarios mínimos.



El factor económico, sin duda alguna, juega un papel primordial en este estudio. Como lo muestra la gráfica los alumnos de la maestría se sitúan en

RAMÍREZ Patricia, A. M.

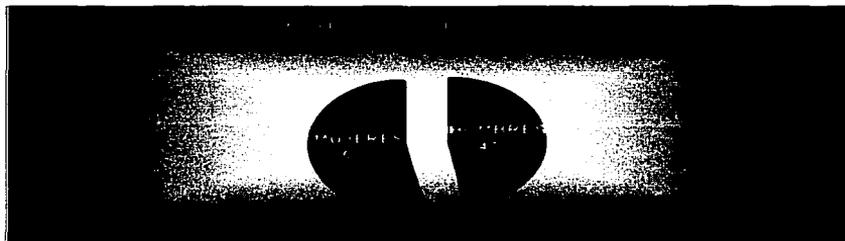
un nivel de ingresos de medio a bajo 68% de los alumnos perciben menos de \$7,999.00 mensuales, mientras que sólo el 32% percibe más de \$8,000.00, es por ello que la percepción económica es una de las razones que motivaron a los alumnos a ingresar a la maestría, es decir, estudiar una maestría, casi por añadidura conlleva a aspirar a un mejor salario y así alcanzar un nivel de vida más elevado. Igualmente quien cuenta con estudios de posgrado, en este caso maestría, puede aspirar a obtener un mejor cargo en sus centros de trabajo, además de otorgarse cierto prestigio social.

Pese a que estudiar una maestría en la UNAM no es significativamente costoso en comparación con otras instituciones de enseñanza superior, algunos alumnos manifestaron que el estudiar la maestría representó cierto sacrificio en cuanto a su economía, ya que sus salarios no son elevados y en ciertos casos tuvieron que dejar algunos empleos para dedicar el tiempo necesario a la maestría.

Como se podrá apreciar en la gráfica del estado civil de los estudiantes, la mayoría tanto de hombres como mujeres son solteros, y su economía puede ser más holgada que en el caso de los casados.

Distribución por Sexo: La población de mujeres predomina en un porcentaje un poco más elevado.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

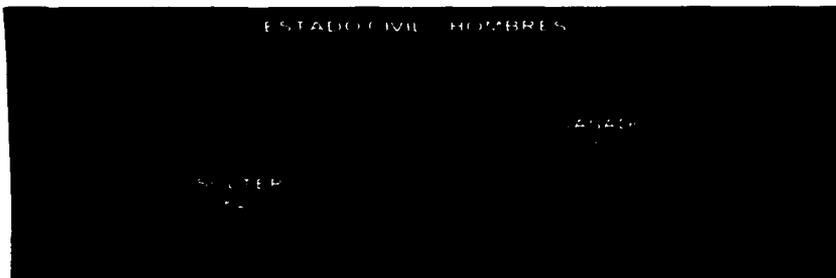


**Estado civil mujeres:** En un alto porcentaje predominan las mujeres solteras siendo la minoría casadas.



**Estado civil hombres:** Igual que en el caso de las mujeres en los hombres predominan los solteros y una tercera parte son casados.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



La población estudiantil de la maestría es equitativa en cuestión de género, 53% son mujeres, mientras que el restante lo conforman hombres. Esto nos permite apreciar que cada vez son más las mujeres interesadas en estudiar una maestría.

Resulta interesante observar que pese a las edades de los alumnos la mayoría continúan solteros siendo mayor el rango en las mujeres, con un 78% y en un 62% en el caso de los hombres (véase gráfica 5 y 6), se puede inferir que esta situación es una causa de los elementos que se mencionaron anteriormente, es decir realizar estudios de maestría requiere de tiempo, dedicación y esfuerzo. Cabe mencionar aquí que todos los alumnos laboran en sus centros de trabajo por las mañanas para dedicar la tarde noche a sus estudios; incluso algunos de ellos tienen dos empleos, lo que deja poco tiempo para dedicarle a un hogar y a una familia. El factor tiempo se convirtió en una dificultad para los alumnos, según datos arrojados en las entrevistas, en ciertos casos hubo rompimiento de pareja por dicha razón, igualmente los alumnos disponían de poco tiempo incluso para comer y hacer sus lecturas.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

Otra dificultad de género la tuvieron que afrontar los alumnos casados, en especial las mujeres, quienes manifestaron que además de dedicarle tiempo a sus estudios, a su trabajo, habría que dedicarle el tiempo necesario al hogar, a la pareja y a los hijos.

### **3.2 DESARROLLO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS**

En su historia académica anterior inmediata se encontró que este desempeño en general fue catalogado como bueno corroborado con el historial académico entregado.

Respecto al alcance de las metas que los alumnos se han fijado en la vida tanto en el aspecto académico como en el laboral, los entrevistados señalaron haberlas alcanzado entre un 80 y 90% según los datos alojados en el cuestionario inicial y en la posterior entrevista.

En cuanto a la historia laboral se encontró que el 70% de los alumnos comenzaron a laborar a partir de su incursión al nivel bachillerato.

Con relación al aspecto laboral abordado en las entrevistas se observa que el 90% de alumnos labora, mostrando interés, compromiso e implicaciones en sus cargas laborales, lo que refleja una tendencia a la autorrealización de acuerdo a la teoría de Maslow y Rogers. Estas actitudes denotan un alto nivel de motivación intrínseca hacia el esfuerzo académico-laboral, siendo esta motivación muy necesaria en ambientes estudiantiles ya que las recompensas extrínsecas (trabajo, sueldo, reconocimiento social) son eficaces a la hora de mantener conductas de estudio efectivo desde el inicio.

Los principales motivos que los llevaron a realizar estudios de maestría son:

deseo de superación académica y personal.

- capacitarse para el ejercicio de la docencia.
- fijarse nuevas metas e incursionar en la investigación.

Ante el cuestionamiento de qué limitantes o circunstancias adversas se encontraron para iniciar y continuar los estudios de maestría señalaron que:

- La situación económica se vio afectada ya que al estudiar dejaron algunos compromisos laborales, disminuyendo su ingreso.
- El tiempo que debían dedicar a sus estudios les generaba dificultades incluso familiares, (se observa que de los estudiantes casados al iniciar un ciclo de superación académica en las parejas consolidadas hubo un gran apoyo a pesar de las limitantes de un menor ingreso, y en otros casos se dieron rompimientos de pareja).
- El recorrer grandes distancias representó dificultad por los tiempos de traslado, lo que puede ser subsanado por la flexibilidad de los programas dada la facilidad de seleccionar otra entidad u otra institución para cursar seminarios, los alumnos expresaron en este sentido que la facilidad para cursar un seminario en otra entidad u otra universidad era de gran apoyo, tres alumnos cursaron algunos seminarios en la Facultad de Filosofía.

RAMÍREZ, Pentecés, A. M.

Solamente en casos extremos como: una situación económica crítica que no les permita satisfacer sus situaciones económicas más básicas han abandonado el programa, como el caso del alumno de la generación que además de haberse sentido desmotivado, desertó también por esta problemática.

### **3.3. EXPECTATIVAS MOTIVACIONALES DE LOS ALUMNOS**

Al iniciar los estudios se pidió a los alumnos que expresaran cómo se percibían en el aula, a lo que algunas de las respuestas fueron que se sentían fuera de contexto, que pensaban que carecían de elementos para estar en nivel posgrado, que algunas lecturas se les dificultaban, otros manifestaron que podían hacer más pero que no se sentían motivados para ello por lo que se limitaban a hacer lo que se les pedía, alguno externo que temía no ser un excelente alumno.

### **3.4. REALIZACIÓN DE ENTREVISTA**

Al concluir el cuarto semestre se realizó una entrevista semiestructurada a cada uno de los dieciséis alumnos que egresaron (hubo una deserción), a fin de conocer aspectos motivacionales y de interacción en el aula, así como la opinión sobre el desarrollo de los estudios de maestría, el alcance de metas y expectativas, así como el impacto de una formación pedagógica en el desarrollo personal y profesional de los egresados.

En su mayoría 12 de 17, manifestaron que sus expectativas acerca del programa se habían cumplido en un 70%.

#### 4. CONCLUSIONES

El propósito básico del estudio fue investigar los factores vinculados con la motivación, los resultados obtenidos nos permiten establecer que: el ingreso hacia el programa de posgrado en pedagogía obedece a una elevada motivación intelectual, con estrecha relación hacia las expectativas de ser investigadores y contar con una formación académica de alto nivel.

Se demuestra de acuerdo a la teoría humanista que de los 17 alumnos, 10 demostraron que habían trabajado con más entusiasmo en 4 de los 12 seminarios, ya que percibieron que al ser tratados con confianza y respeto trabajaron en forma más creativa y productiva, lo cual se constata en las calificaciones obtenidas y en la percepción que tienen de la interacción en el aula.

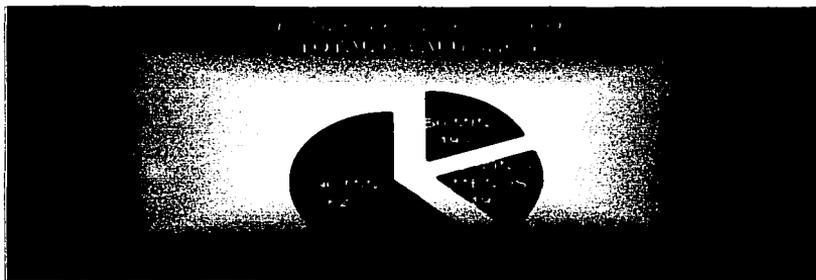
De acuerdo a los resultados obtenidos, sin restarle importancia a aspectos cognoscitivos fundamentales, se puede observar que el éxito del trabajo en el aula no puede explicarse basándose exclusivamente en aspectos como la formación necesaria del alumno, la capacidad académica para desarrollar las actividades del programa o el cubrir las actividades académica que establecen los programas de Posgrado.

Por otra parte en los últimos tres años se ha notado una baja de aproximadamente un 30% en la matrícula de ingreso a la maestría en Pedagogía, cuando por el contrario debiera incrementarse, primeramente por la necesidad de formar nuestros propios cuadros docentes, posteriormente por la mejor preparación para la práctica profesional de los egresados de las

diferentes licenciaturas que se imparten en esta Institución, y por ser el único polo de desarrollo importante de toda la zona nororiente de la ciudad.

Asimismo dado que dentro de los objetivos de los estudios de maestría en pedagogía es formar a los alumnos para el ejercicio de la docencia de alto nivel, así como desarrollar en ellos una alta capacidad para el ejercicio académico o profesional, hemos visto que existe una necesidad y un creciente interés en estudiar integralmente los componentes intelectuales, cognitivos, así como motivacionales, ya que la motivación implica el aprendizaje. Es necesario reconceptualizar la práctica educativa y concebirla como un problema de reflexión y autoevaluación y aplicarla a la propia acción docente.

Se observa que los alumnos dedicaron un lapso de tiempo importante y realizaron un gran esfuerzo para cursar estudios de posgrado a pesar de enfrentarse a situaciones adversas como la baja en su ingreso económico al tener que dejar algún empleo, recorrer grandes distancias,



RAMÍREZ Pantoja, A. M.

Una dificultad más que tuvieron que enfrentar los alumnos fue recorrer grandes distancias de sus centros de trabajo a la ENEP Aragón, 65% de ellos manifestó que el tiempo aproximado que ocupaban en su traslado era de una hora y media (como se indica en la gráfica anterior).

Por todas las razones antes mencionadas, podemos decir que los alumnos necesitaron más que las aptitudes y capacidades académicas que requiere el plan de maestría, ya que estos resultados nos indican que al realizar estos esfuerzos de índole diversa, presentan altos niveles de motivación para alcanzar sus objetivos.

En este sentido es importante resaltar las limitantes actuales respecto a la eficiencia terminal, ya que después de haber concluido los créditos y tener un 70% de avance en los proyectos de investigación no obtienen el grado, pues como se menciona en el capítulo II en el rubro de evaluación del plan de estudios, de las tres generaciones de alumnos que egresaron del nuevo plan de estudios sólo dos alumnos han obtenido, hasta la fecha, su grado de maestro.

Por otra parte, los entrevistados manifestaron que respecto al impacto de los estudios de maestría en su práctica profesional, les abría un panorama mucho más extenso, les permitía comprender y reflexionar más sobre el ejercicio de la docencia, desarrollarse en el aspecto laboral e incluso incursionar en la investigación a la que algunos le tenían cierto temor.

Asimismo haber incursionado en la maestría les despertó inquietudes para continuar investigando sobre temas pedagógicos, así como deseos de actualizarse para desarrollar mejor su labor educativa.

RAMÍREZ Patricia, A. M.

La presentación de avances de investigación que, como lo señala la secretaría técnica de pedagogía, se crea con el objetivo de analizar y reflexionar colectivamente los aspectos teóricos y metodológicos de las investigaciones de tesis que se encuentran desarrollando los alumnos en un espacio académico constructivo, se organiza semestralmente a partir de enero del año 2000. Cabe mencionar que la generación que se tomó como muestra para este estudio, es la segunda del nuevo plan de estudios. Respecto a la intervención de los alumnos en estos espacios, mencionaron que les parecía un evento importante para su formación pero que la mayoría de las veces se sentían presionados por su participación en este evento y algunos manifestaron no sentirse suficientemente preparados para socializar sus avances; en su totalidad los alumnos mencionaron que se sentían mejor cuando las observaciones a su trabajo eran en el sentido de brindar aportaciones y sugerir mejoras y que por el contrario cuando las críticas eran muy severas se sentían altamente desmotivados para seguir avanzando.

Un aspecto motivante e importante que manifestaron los alumnos en la entrevista fue alcanzar un status social que implica prestigio, el nivel posgrado tanto en su lugar de trabajo como incluso en el contexto familiar es muy valorado.

Asimismo ingresaron a estos estudios con la intención de obtener mejoras en sus ingresos económicos, como personas altamente calificadas, con la preparación que los acredite para la docencia en las instituciones de educación. Así el continuar estudios de alto nivel es una actividad gratificante para ellos. Para obtener estas metas los alumnos han estado dispuestos a aceptar las situaciones adversas a las que se enfrentan, especialmente por el limitado apoyo económico.

RAMIREZ Pantoja, A. M.

Por otra parte, la satisfacción de los alumnos hacia los profesores, los cursos, la metodología y la infraestructura no llega a ser total. La satisfacción sobre el programa es aceptable.

Respecto a las situaciones en las que los profesores tuvieron una actitud negativa hacia los alumnos, al intentar minimizarlos o descalificarlos, éstos en su mayoría mencionaron que esta situación afecta el proceso enseñanza-aprendizaje, aun que aparentemente su estructura de personalidad y su autoestima están ya conformados, no se sentían lo suficientemente seguros como para que esas actitudes no les afectaran, por lo que podemos observar, en relación con este aspecto que resultó afectada la interacción en el aula: los alumnos manifestaron que ante actitudes hostiles y de descalificación optaban por volverse sumamente pasivos, no participar y únicamente presentarse en el aula sin que se diera un proceso de retroalimentación y de avance académico.

La fundamentación teórica para explicar la motivación de los alumnos se baso en considerar el aspecto motivacional desde un enfoque psicopedagógico. A lo largo del desarrollo del trabajo se realizaron hallazgos que nos permiten manifestar la necesidad de otorgarle importancia a éste, que es fundamental y que podría mejorar, ya que pedagogía es una maestría cuya función es en gran medida, formar a formadores quienes a su vez llevan a la práctica cotidiana lo aprendido en el desarrollo de sus estudios como lo constatamos en la entrevista realizada, dado que un alto porcentaje ejercen la docencia.

Este estudio también ha demostrado que hay una relación recíproca entre la motivación y el logro académico. Un buen desempeño escolar incentiva y refuerza la motivación del estudiante para el alcanzar sus metas y viceversa.

**RAMIREZ Pantoja, A. M.**

El docente puede llegar a concientizarse de los valores educativos del grupo en general y desarrollar el arte y el hábito de aportar cosas positivas en los grupos.

## **5. SUGERENCIAS PEDAGÓGICAS**

Después de haberse realizado esta investigación y haber señalado las conclusiones pertinentes en base a los aportes teóricos y a los resultados obtenidos de la muestra tomada, se aportan algunas sugerencias, es decir, medidas para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva humanista en la comunidad académica del Posgrado en Pedagogía.

En la interacción en el aula, punto medular de esta investigación es importante considerar los tres elementos clave que integran la Situación Educativa: *profesor, alumnos y contenido*, aspectos que en los capítulos I y II han sido abordados y que consideramos de igual importancia, así como la Situación Educativa como el escenario real donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una amplia gama de interacciones entre los tres elementos clave. Por tanto, representa el contexto inmediato en donde el alumno aprende y aunque somos conscientes de la influencia de otros contextos más amplios en el aprendizaje, concretaremos nuestra propuesta al contexto en el aula.

Para aplicar nuestra propuesta de desarrollo motivacional distinguimos tres momentos en la Situación Educativa sobre los que dirigiremos la intervención: *antes, durante y después* del proceso instruccional en el aula. Cada

RAMÍREZ Pantoja, A. M.

uno de estos momentos presenta características instruccionales distintas lo que requiere estrategias motivacionales también distintas.

El momento *antes* correspondería a la planificación o diseño de instrucción que realiza el profesor para su implementación posterior en el aula. Respecto a lo que inicialmente se debe considerar, es decir el *antes*, es recomendable realizar un diagnóstico previo a la planificación de los seminarios para conocer las expectativas y las necesidades de los estudiantes, también sus posibilidades y limitaciones; partiendo de estas condiciones se pueden generar estrategias motivadoras en el aula.

El momento *durante* se identifica con el clima de la clase, abarcando una amplia gama de interacciones, y se correspondería con la puesta en práctica de la teoría humanista *clima afectivo, estimulante y de respeto* durante el proceso instruccional en el aula. El profesor debe creer en el alumno y viceversa, asimismo debe existir el respeto, ya que si este se pierde se pierden también otros aspectos. Generar un clima afectivo significa conectar empáticamente con los alumnos, esto puede lograrse a través de una serie de técnicas o pautas de comportamiento como: dirigirse a los alumnos por su nombre, aproximación individualizada y personal, uso del humor (permite una mayor distensión), reconocimiento de los fallos, etc. Se considera que este momento puede ser determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El momento *después* correspondería a la evaluación final, así como a la reflexión conjunta sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje seguido, que permita corregir errores y afrontar nuevos aprendizajes.

RAMÍREZ Patricia, A. M.

Para que el nuevo aprendizaje resulte intrínsecamente motivador y los estudiantes se impliquen en la construcción activa de nuevos significados se deben considerar, por parte del profesor, situaciones de enseñanza que, como afirma Coll (1989)<sup>120</sup>, debe contemplar al menos tres aspectos: las características de los contenidos objeto de enseñanza y los objetivos correspondientes; la competencia (el nivel evolutivo y los conocimientos de partida) de los alumnos; y los distintos enfoques metodológicos que es posible adoptar (presentar de forma atractiva la situación de aprendizaje) para facilitar la atribución de sentido y significado a las actividades y contenidos de aprendizaje.

La programación garantiza probabilidades de éxito. El profesor debe ser provocador de éxito no de fracaso. Se debe ofrecer éxito para que el alumno no aprenda de la frustración sino del éxito, y es necesario reconocer que en algunos casos el profesor puede sentirse frustrado por no haber alcanzado un nivel o un status deseable en su vida, sobre todo después de haber alcanzado los niveles máximos académicamente hablando.

El docente debe mantener el interés, preguntando, generando interrogantes, etc. Otra forma de estimular el interés de los estudiantes es relacionando el contenido con sus experiencias con lo que conoce y le es familiar. También resulta estimulante envolver a los estudiantes en una amplia variedad de actividades en donde se fomente la participación, el trabajo cooperativo y se utilice material didáctico diverso.

<sup>120</sup> Coll, C., y Miras, M. *La representación mutua profesor-alumno y sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, desarrollo psicológico y educación II*, Ed., Alianza, Madrid, 1993, p. 45-52.

RAMIREZ Patricia, A. M.

En primer lugar hay que tratar de evitar o aliviar las emociones negativas como la ansiedad-estrés que aparecen en las situaciones de control. En ese sentido, resulta muy recomendable la "evaluación criterial" si consideramos que algunas evaluaciones se basan en la entrega de ensayos finales o participaciones en los seminarios y que pone el acento sobre los propios logros de los estudiantes, evitando comparaciones en torno a la norma, y valorar el esfuerzo personal realizado, teniendo en cuenta, posibilidades y limitaciones de los alumnos.

En el tema de la motivación son determinantes las relaciones humanas y en éstas no hay reglas escritas, ni rectas. Periódicamente, después de finalizar la clase, resulta muy interesante realizar autoevaluaciones conjuntas, profesor y alumnos, sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje seguido, expresando de forma sincera las emociones y sentimientos experimentados durante el desarrollo de la clase, así como el reconocimiento de los fallos. También es conveniente generar nuevos interrogantes (desequilibrios cognitivos) después de cada lección que estimulen en los alumnos el deseo continuado de aprender.

Estas y otras actuaciones del profesor van dirigidas a evitar los repetidos fracasos que experimentan los sujetos en el aprendizaje, no tanto por sus aptitudes como por su falta de motivación, lo que les lleva a desarrollar creencias de falta de competencia, que a su vez, conlleva bajas expectativas de logro y como consecuencia, escasa implicación en las tareas así como un bajo rendimiento académico.

De acuerdo a la teoría humanista en la interrelación humana, y en la interacción en el aula se deben cultivar actitudes genuinas de interés por los

RAMÍREZ Pantoja, A. M.

demás, aceptación, respeto, apertura; superar el egoísmo y el desmedido egocentrismo para que nazca la empatía.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se da en un ambiente de grupos, en donde se encuentran las fuerzas psíquicas que operan siempre que interactúan los seres humanos, y que siendo intangibles presionan, dirigen y actúan de muchísimas formas. Algunas de las dinámicas que se pueden dar en un salón de clases son: dominio, sumisión, es decir una lucha de poderes, así como también simpatía, antipatía, entusiasmo, curiosidad, rivalidad, desprecio, seducción, etc.

Dentro de la dinámica grupal las personas adoptan papeles. Algunos porque les son asignados; otros porque se manifiestan de forma espontánea de acuerdo a las características de personalidad de cada cual, algunos están bien determinados y otros menos definidos y más sutiles. Los hay positivos: orientador, empático, activo, objetivo, equitativo, colaborador, atento. También hay negativos como incumplidos, pasivo, manipulador, parcial, agresivo, etc.

El inicio del tema de la investigación que el lector tiene en sus manos, partió de la perspectiva psicológica, psicopedagógica y humanista, ya que en una sociedad en que la tecnología va ganando espacios, y que particularmente en el Posgrado de la ENEP Aragón actualmente existe el interés de incursionar en ambientes virtuales y de aprendizaje a distancia (lo cual es importante en el competitivo mundo contemporáneo), es necesario en esta racionalidad técnica "*humanizar la tecnología*" y aún en esta modalidad educativa sigue siendo la persona quien maneja la tecnología por lo que antes de entrar en esta dinámica debemos mejorar la interacción en el aula a fin de estar en

RAMÍREZ Pantoja, A. M.

mejores condiciones para ingresar a otras modalidades educativas, por lo que es necesario no perder de vista el aspecto humanista que nos señalan reiteradamente autores como Abraham Maslow, Carl Rogers, Víctor Frankl, Fritz Perls, Carl Gustav Jung, Michael Lobrot, abordados en el sustento teórico de esta investigación.

Considerando que a partir de una formación pedagógica como la que adquieren los alumnos de la maestría en pedagogía es posible lograr la unión psicopedagógica, es importante saber cuáles son las motivaciones de los alumnos tanto para iniciar estudios de posgrado como durante su estancia y egreso, a fin de fundamentar propuestas basadas en los sustentos de los autores humanistas.

Resultaría benéfico que a los profesores se les impartiera un curso de estrategias para la docencia, donde se abarcaran conocimientos básicos sobre psicopedagogía, ya que consideramos que existen aspectos que deben ser conocidos por los profesores, y que esta sería una manera de entender al alumno como ser humano; el acercamiento a esas disciplinas nos puede dar un panorama de lo que en un momento dado representa el profesor y el alumno, mismos que entran en una representación de roles y en un juego de emociones que se pueden canalizar en el trabajo en el aula, dado que la relación en este espacio se da entre dos individuos que manifiestan y manejan emociones, conductas, juegos de poder, etc..

Existen escasos estudios que hayan investigado el peso que juega el dominio emocional del estudiante en el aprendizaje. A pesar de esta carencia investigadora, en general, se asume que las emociones forman parte importante de la vida psicológica del estudiante y que tienen una alta

influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.) y por ende en el aprendizaje y el rendimiento escolar.

El ser humano es reactivo, por lo que creemos que el contacto interpersonal es imprescindible para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la calidad de estas relaciones interpersonales; así como la motivación, el clima emocional, de empatía, de respeto, de reconocimiento, creemos son de gran relevancia en todas las disciplinas que se imparten en el Posgrado pero sobre todo si nos ubicamos en el contexto de una maestría en pedagogía que debiera estar manejando la pedagogía, la didáctica, la metodología y las técnicas de enseñanza-aprendizaje producto de las últimas investigaciones en el ámbito educativo, lo cual puede ser extensivo para otras disciplinas, pues a nuestra universidad se le considera a la vanguardia del conocimiento, la ciencia y la tecnología, considerando que la tecnología y las máquinas nunca podrán superar la relación directa entre dos individuos, mismos que integran un grupo que tiene claras implicaciones existenciales, por su tendencia creciente a poner énfasis en el aquí y ahora de los sentimientos humanos y del propio vivir. La posición teórica de Roger y Maslow esclarece la interacción de los grupos, estos autores se proponen alcanzar un nuevo tipo de participación personal, a medida que el grupo se va desarrollando.

Es en este contexto de interacción es que se pueden llevar a cabo acciones a fin mejorar nuestro posgrado, dentro de ellas es pertinente señalar lo siguiente:

Respecto al incremento de la matrícula del posgrado en pedagogía se propone lo siguiente:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Facilitar más el ingreso al posgrado desde la licenciatura utilizando mecanismos de difusión que abarque el mayor número de alumnos, esto llevaría a que la población del posgrado inicie sus estudios a edades más tempranas.
- Guiar a los alumnos de acuerdo a sus motivaciones.
- Motivar a la planta académica de la ENEP Aragón en el nivel licenciatura a cursar estudios pedagógicos para mejorar su labor docente, lo que redundaría en un alto nivel académico a nivel general.
- De acuerdo a la teoría humanista es importante la relación directa entre alumnos, lo cual generaría el manejo práctico de sus expectativas motivacionales las que podrían socializarse y traducirse en propuestas para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje hacia su realidad y necesidad educativa de los alumnos, ya que en esta flexibilidad de los programas y en una apertura del docente podría tomar en consideración nuevas propuestas para mejorar su práctica cotidiana en cuanto a contenidos, técnicas, para que el aprendizaje tenga una significatividad aplicable en el alumno.
- Los alumnos del posgrado en los últimos semestres podrían funcionar como enlace entre alumnos de licenciatura para socializar sus conocimientos y avances y así generar motivación en alumnos que potencialmente pudiesen ingresar al posgrado, ya que los primeros pertenecientes al posgrado tienen conocimientos ciertos acerca de las ventajas de tener una educación posgradual.

El incrementar la matrícula sería de gran beneficio, primeramente para la planta docente de la licenciatura, considerando que actualmente en otras instituciones de educación superior se exige contar con un nivel de maestría para pertenecer a la planta docente y en este sentido la ENEP Aragón se encuentra en desventaja.

Es necesario reconocer que se puede mejorar la dinámica actual. Consideramos pertinente recordar que los aspectos psicopedagógicos son una herramienta necesaria en los requerimientos de los profesionistas que incursionarán en la dinámica del cambio en un campo de trabajo en el que les serán requeridas diversas experticias, habilidades y destrezas complementarias, con conocimientos en otras disciplinas con metodologías y contenidos diferentes necesarios para ejercer su profesión, y en esta articulación de saberes sería deseable que los nuevos profesionistas *aprendan a aprender*, por lo que los conocimientos y experiencias están a la disposición de los docentes quienes son los formadores iniciales y responsables de la generación de espacios de aprendizaje y teniendo la voluntad están en posibilidad de saber cómo proceder y cuál es la actitud más conveniente.

Lo que implica un currículo basado en los seminarios es el compromiso de aprender y la participación activa que es lo que se espera de los actores del proceso educativo y no por el contrario ubicarse en un posgrado tradicionalista, pues si bien es cierto que el rigor metodológico debe existir y respetarse se debe tener la capacidad de generar una interacción de humano a humano ya que con el turbulento porvenir que nos aguarda, la tendencia de la experiencia grupal en el aula se vincula con graves e importantes problemas referentes al cambio.

# BIBLIOGRAFÍA

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## **BIBLIOGRAFÍA**

Aguilar Lucy, R. Martí, Michaca Pedro., **TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD**, Ed. Trillas, 1994.

Álvarez, Luis., **COMPONENTES DE LA MOTIVACIÓN: EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN ACADÉMICA**, Ed. Aula abierta, España 1998.

Ames, C. y Archer, J., **ACHIEVEMENT GOALS IN THE CLASSROOM: STUDENTS' LEARNING STRATEGIES AND MOTIVATION PROCESSES, PROCESSES**, *Journal of Educational Psychology*, 1988.

Ames, C., **CLASSROOMS: GOALS, STRUCTURE AND STUDENT MOTIVATION**, *Journal of Educational Psychology*, 1992.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Angelini, A., **MEASURING THE ARCHIEVEMENT MOTIVE IN BRASIL**, Journal of Social Psychology, 1966.

Aquino, Francisco, A. Oscar, A. Zapata., **PSICOPEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN**, Ed. Trillas.

Arias Galicia, Fernando, **PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE**, Ed. Siglo XXI, México, 1985.

Atkinson, J.W. y Raynor, J.O., **MOTIVATION AND ACHIEVEMENT**, Washington, D.C. V.H. Winston y Sons, 1984.

Ausbel, David P., Joseph D, Helen Hanesian, **PSICOLOGÍA EDUCATIVA UN PUNTO DE VISTA COGNOSCITIVO**, Ed. Trillas, 1976.

Ausbel, David, P. **PSICOLOGÍA EDUCATIVA. UN PUNTO DE VISTA COGNOSCITIVO**, Ed. Trillas, México, 1890.

Avolio, Susana, **CONDUCCIÓN DEL APRENDIZAJE**, Myarmar.

Ball, Samuel., **LA MOTIVACIÓN EDUCATIVA**, Ed. Narcea, España, 1996.

Bandura, A., **PENSAMIENTO Y ACCIÓN. FUNDAMENTOS SOCIALES**, Barcelona, Martínez Roca, 1987.

Biehler, Robert F., **PSICOLOGÍA APLICADA A LA ENSEÑANZA**, Ed. Limusa, 1992.

Bikenbihil, Michael, **APRENDER A DIRIGIR**, Ed. Paraninfo, Madrid.

Bisquerra Rafael, **MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, Ed. CEAC.S.A., México, 2000

Bleger José, **PSICOLOGÍA DE LA CONDUCTA**, Ed. Paidós, México, 1995.

Bleger, J., **PSICOLOGÍA DE LA CONDUCTA**, Ed. Paidós, España.

Blumenfeld, P. C. Pintrich, P.R.; Meece, J. y Wessels, K., **THE ROLE AND FORMATION OF SELF-PERCEPTIONS OF ABILITY IN ELEMENTARY CLASSROOMS**, *The elementary School Journal*, 1982.

Borger, R., **PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE**, Ed. Fontanella.

Brown, R. **SOCIAL PSYCHOLOGY**, The Free Press Collier Mac Millan, 1955.

Cofre, C. N; y Appley M.H., **PSICOLOGÍA DE LA MOTIVACIÓN**, Ed. Trillas, México 1981.

Coll, C. y Solé, I., **APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y AYUDA PEDAGÓGICA**, Cuadernos de Pedagogía, 1989.

Coll, C., y Miras, M., **LA REPRESENTACIÓN MUTUA PROFESOR-ALUMNO Y SUS REPRESENTACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE, DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN II**, Ed. Alianza, Madrid, 1993.

Conferencia Heidegger., **FRENTE A LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA**, conferencia dictada el 22 de enero de 2003 en la ENEP Aragón.

Conferencia, **LOS VALORES ESTRUCTURALES DE LA PERSONA**, DR. Agustín Domínguez Amigo, docente de la Universidad Complutense de Madrid, conferencia, 28 de Nov.2002, ENP, UNAM.

Corballa, J.F., **APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN FASCÍCULO DE PSICOLOGÍA**, Ed. Siglo XXI.

Cousinet, R., **FORMACIÓN DEL EDUCADOR**, Ed. Paideia, Barcelona, 1994.

Cyrs, E. T., **ESSENTIAL SKILLS FOR COLLEGE TEACHING: CREATING A MOTIVATIONAL ENVIRONMENT**, Educational Development Associates, 1995).

Chavarría, Rosa Ma. **LA UNAM, PRIMER LUGAR EN EL PADRÓN NACIONAL DE POSGRADO** en Gaceta UNAM 20/02/2003, No. 3.611.

David. Allen., **EL DESEO DE TERMINAR EL COLLEGE. UNA RELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN Y LA PERSISTENCIA**,

Revista de educación superior, Vol. XXIX (3), No. 115 Julio- Septiembre de 2000.

Delval, J., **CRECER Y PENSAR LA CONSTITUCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA**, Cuadernos de pedagogía, No.11, Ed. LAIA. Barcelona España, 1987.

Díaz Barriga Arceo Frida, Hernández Rojas. Gerardo, **ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**, Ed. McGraw Hill. México, 1998.

Díaz Barriga, a., **TAREA DOCENTE**, Ed. Nueva Imagen UNAM, México, 1998.

Doménech, F., **APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL A LA SITUACIÓN EDUCATIVA DESDE EL MISE: UNA APROXIMACIÓN DIFERENCIAL Y ESTRUCTURAL**, *Tesis Doctoral*. Dto. de Ps. Evolutiva y Educativa. Universidad de Valencia, 1995.

Dweck, C. S. y Leggett, E. A., **SOCIAL-COGNITIVE APPROACH TO MOTIVATION AND PERSONALITY**, *Psychological Review*, 1988.

Edberhard. **LA MOTIVACION**, Segunda edición, Ed. Herder, Barcelona 1991.

Eggen, Paul D. y Kauchak Donald P., **ESTRATEGIAS DOCENTES**, Ed. Fondo de Cultura Económica, Brasil, 1999.

Elliot J. **EL CAMBIO EDUCATIVO DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCION**, Ed. Morata, S.L.España, 1996.

Elliott, E.S. y Dweck, C.S., Goals: An approach to motivation and achievement. **JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY**, 1988.

Frankl Victor, E., **EL HOMBRE EN BUSCA DE SENTIDO**, Barcelona, 1995.

García , F.J. y Musitu, G., **UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN LA AUTOESTIMA: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA**, *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, vol. XI (1), 1993.

García, F.J. y Musitu, G., **RENDIMIENTO ACADÉMICO Y AUTOESTIMA EN EL CICLO SUPERIOR EGB**, *Revista de Psicología de la Educación*, vol 4 (11), 1993.

Gerd, Mretzel, **PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA**, Ed. Barcelona, 1990.

Gibson, D., **PSICOLOGÍA EDUCATIVA**, Ed. Trillas, México, 1976.

Gilber, R., **LAS IDEAS ACTUALES EN PEDAGOGÍA**, Ed.Grijalbo, Colección Pedagógica, México, 1997.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Gimeno, Sacristán, **EL CURRÍCULUM SOBRE LA PRÁCTICA**, Ed. Morata, México, 1992.

Goleman, D. (1996), **INTELIGENCIA EMOCIONAL**, Barcelona, Paidós.

González, Ana María, **EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA, APLICACIONES A LA EDUCACIÓN**, Ed. Trillas, México, 1996.

González, R., **EL APRENDIZAJE COMO PROCESO COGNITIVO Y MOTIVACIONAL**, Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción, 1996.

González, R., **VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES Y APRENDIZAJE**, Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. 1996.

González, Alfredo, **ORIENTACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO**, Ed. Cinel, 1986.

Good L.Thomas, Jore Brophy, **PSICOLOGÍA EDUCATIVA CONTEMPORANEA**, Ed. Mc Graw Hill, 1995.

Good, Thomas, L. Brophy Jere, **PSICOLOGIA EDUCATIVA CONTEMPORANEA**, Ed. Mc Graw Hill, México 1996.

Gowitz, James, **TEORÍAS NO FREUDIANAS DE LA PERSONALIDAD**, Ed. Marova, Madrid 1974.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Greenberg, comp. Anna b. Brind (et al); vers. Castellana de María e.i. de Frisdmann, Buenos Aires, Harne 1997.

H. Fernando, **TEMAS ACTUALES DE PSICOPEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**, Ed. Narcea, Madrid, 1988.

Habermas, Jurgen, **CONOCIMIENTO E INTERÉS EN CIENCIAS Y TÉCNICA COMO IDEOLOGÍA**, Ed. Tecnos, Barcelona, 1985.

Hans, Shiefele, **MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE DE MOTIVOS**, . Ed. Orions, México 1990.

Heidegger, **FRENTE A LA TEORÍA DE LA PRAXI**, Ediciones amapsi, México 2002.

Helmut. Guitmann, **PSICOLOGÍA HUMANÍSTICA**, Ed. Herder, Barcelona, 1989.

Hernández, Gerardo., **PARADIGMAS EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1998.

Heyman. G.D. y Dweck, C.S., **ACHIEVEMENT GOALS AND INTRINSEC MOTIVATION: THEIR RELATION AND THEIR ROLE IN ADAPTATIVE MOTIVATION. MOTIVATION AND EMOTION**, 1992.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Howard, Jane.: Guided tour of the human potencial movement, Nueva York: McGraw-Hill. 1970

Huarte, Fernando., **TEMAS ACTUALES SOBRE PSICOPEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**, Ed. Narcea, España 1998.

Imbermón, F., **LA FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO.**

James, Faidman; Robert, Frager, **TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD**, Ed. Harla.

Krasner, Leonard y Ullman, **LEONARD. BEHAVIOR INFLUENCE AND PERSONALITY: THE SOCIAL MATRIX OF HUMAN ACTION.** New York, Holt, Rinehart & Winston. 1978.

León, Antoine, **PSICOPEDAGOGÍA DE LOS ADULTOS**, Ed. Siglo XXI, España 1982.

Lobrot, Michel, **LA EXPERIENCIA GRUPAL**, Ed. Lumen/humanistas, Buenos Aires, 1998.

Madsen, K. **TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN**, Ed. Paidós. Argentina, 1968.

Maehr, M. L. y Midgley, C., **ENHANCING STUDENT MOTIVATION: A SCHOOLWIDE APPROACH**, Educational Psychologist, 1991.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Mankeliunas, Mateo, **PISICOLOGÍA DE LA MOTIVACIÓN**, Ed. Trillas, 1992.

Maslow, A.H: **MOTIVATION AND PERSONALITY**, Nueva York: Harper & Row, 1970

Maslow, A., **DEFENSA Y DESARROLLO, PSICOPATOLOGÍA Y PERSONALIDAD**, México, Ed. Interamericana, 1984.

Maslow, A., **DEFENSA Y DESARROLLO, PSICOPATOLOGÍA Y PERSONALIDAD**, Ed. Interamericana, 1984.

Maslow, A., **MOTIVACIÓN Y PERSONALIDAD**, Ed. Díaz Santos, Madrid, España, 1991.

Maslow, A.H: **THE FARTHER REACHES OF HUMAN NATURE**. Nueva York: Vikingh, 1971.

Maslow, A.H: **Toward A PSYCHOLOGY OF BEING**. Nueva York. Abn Nostrand, 1968.

Maslow, Abraham, **MOTIVACIÓN Y PERSONALIDAD**, Ed. Santos, Madrid España, 1991.

Mateo V. Mankeliunas., **PSICOLOGÍA DE LA MOTIVACIÓN**, Ed. Trillas, México, 1991.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Mc Clelland, D.C., **LA SOCIEDAD AMBICIOSA**, Ed. España, 1978.

Mc Clelland, David, Atkinson, John W, Clark Russell A. y Lowell Edger, **THEORIES OF MOTIVATION IN PERSONALITY SOCIAL PSICOLOGY**, Ed. Van Nostrand, New York, U.S.A, 1974.

Mc Clelland, David., Atkinson, John W. Clark Russell A. Y Lowell. Edger L. **THEORIES OF MITIVATION IN PERSONALITY AND SOCIAL PSICHOLOGY**, Ed. VAN Nostrand Co. Inc, New York, U. S.A., 1974.

Mc Clelland., **STUDIES IN MOTIVATION**, Ed. Appleton Century Crofts, New York, U.S.A., 1975.

Mc Clelland., **ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN HUMANA**, Ed. Narcea, Madrid, 1989.

Mc. Clelland, D, Atkison, J.W., **EL MOTIVO DE REALIZACIÓN PUEDE DESARROLLARSE**, Ed. Deusto, Bilbao, España, 1978.

Merani, Alberto, L. **PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**, Ed. Grijalbo, 1989.

N, Abagnano y A. Visalberghi, **HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA**, Ed. Fondo de cultura económica, México, 1996.

Nicholls, J.G., **ACHIEVEMENT MOTIVATION: CONCEPTIONS OF ABILITY, SUBJECTIVE EXPERIENCE, TASK CHOICE, AND PERFORMANCE**, Psychological Review, 1984.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. **MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE ESCOLAR**, Congreso Nacional sobre Motivación e instrucción, 1996.

Ortiz Jiménez Máximo, **FORMACIÓN DE MAESTROS, UN PROCESO MULTIDIMENSIONAL EN LA MODERNIDAD.**

Pain, Sara., **DIAGNÓSTICO Y TRATAMIENTO DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**, Ed. Nva. Visión, 1998.

Papalia, Diane; Wendkos Olds Sally, **PSICOLOGÍA**, Ed. Mc Graw Hill, México, 1987.

Paris, S.G, LIPSON, M. Y. y Wixson, K., **BECOMING A STRATEGIC READER**, Contemporary Educational Psychology, 1988.

Pekrun, R., **THE IMPACT OF EMOTIONS ON LEARNING AND ACHIEVEMENT: TOWARDS A THEORY OF COGNITIVE/MOTIVATIONAL MEDIATORS**, Applied Psychology: An International Review, 1992.

Piaget, Jean, **SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA**, Ed. Ariel, México 1994.

Pintrich, P.R. y deGroot, E.V., **MOTIVATIONAL AND SELF-REGULATED LEARNING COMPONENTS OF CLASSROOM PERFORMANCE**, Journal of Educational Psychology, 1990.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

RAMIREZ Patricia, A. M.

Pintrich, P.R., **THE DYNAMIC INTERPLAY OF STUDENT MOTIVATION AND COGNITION IN THE COLLEGE CLASSROOM**, En C. AMES y M. L. MAHER (eds.): *Advances in motivation and achievement* (vol. 6), Greenwich, CT: JAI Press, 1989.

Polaino, A., **PROCESOS AFECTIVOS Y APRENDIZAJE: INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA**, EN J. BELTRÁN Y COLS. (EDS.): **INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA**, Madrid, Pirámide, 1993.

Postic, Marcel., **INTRODUCCIÓN GENERAL EN OBSERVACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE**.

**PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**, FFL, ENEP Aragón, CESU, UNAM, México, 1999.

Rébsamen, Enrique C., **GUÍA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS ELEMENTALES Y SUPERIORES DE LA REPUBLICA MEXICANA**, Sociedad de Edición y librería Franco Americana, S.A., México, 1924.

Rébsamen, Enrique C., **GUÍA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS ELEMENTALES Y SUPERIORES DE LA REPUBLICA MEXICANA**, México, Sociedad de Edición y Librería Franco Americana, S.A., 1924.

Revista Contrastes, México No. 6. Ed. OTOM

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Rivas, F., **EL PROCESO DE ENSEÑANZA / APRENDIZAJE EN LA SITUACIÓN EDUCATIVA**, Barcelona, Ariel Planeta, 1997.

Rodríguez, Alberto., **LOS ORÍGENES DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA EN MÉXICO**, UNAM, México, 1998.

Rodríguez, Alberto, **LOS ORÍGENES DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA**, UNAM, México, 1998.

Rogers, C. R. **HISTORY OF PSYCHOLOGY IN AUTOBIOGRAPHY**, Ed. Boring y G. Lindzey, vol. 5 Nueva York, Appleton, Century-Crofts, 1967

Rogers, C., **MI FILOSOFÍA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y CÓMO SE DESARROLLO**. Journal Humanistic Psychology, 13: 3-16, 1973.

Rogers, C.R.; Gendin, et al **THE THERAPEUTIC RELATIONSHIP AND ITS IMPACT: A STUDY OF PSYCHOTHERAPY WITH SCHIZOPHRENICS**, Madison: The University of Wisconsin Press. 1967.

Rogers., Carl, **GRUPOS DE ENCUENTRO**, Amorrortu editores, Argentina 1984. **ENCICLOPEDIA PRÁCTICA DE PEDAGOGÍA TOMO VI. PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y EDUCACIÓN**. Ed. Planeta, España, 1988.

Rogers, Carl R, **PSICOTERAPIA CENTRADA EN EL CLIENTE**, Ed. Paidós, Barcelona 1997.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

RAMIREZ Pantoja, A. M.

Rogers, Carl, **EL PROCESO DE CONVERTIRSE EN PERSONA**, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1964.

Rodrger, Rogoll., **VERSIÓN CASTELLANA DE LLAUDRO GANCHA**, Ed. Herder, Barcelona, 1981.

Rufz Gutiérrez Rosaura., **CONCLUSIONES EN EL XVI CONGRESO NACIONAL DE POSGRADO " HACIA UN PLAN NACIONAL DE POSGRADO "**, Morelia, Michoacán, México, 2002.

Sarabia, B., **EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LAS ACTITUDES**, Ed. Santillana, Madrid, 1992.

Shaff, Adam., **LOS TRES MODELOS DEL CONOCIMIENTO EN HISTORIA Y VERDAD**, Ed. Grijalbo, México, 1978.

Shara Julio César, Paoli B.Iván., Villagómez Edro Quintero., Francisco j. Martínez m., **COMUNICACIÓN TEORÍA, PRÁCTICA Y ANTOLOGÍA**, Ed. Eduvem, S.A. de C.V., México, 1994.

Smiley, P. A. y Dweck, C.S., **INDIVIDUAL DIFFERENCES IN ACHIEVEMENT GOALS AMONG YUONG CHILDREN**, *Child Development*, 1994.

Torres del Castillo Rosa María, **EL NUEVO PAPEL DOCENTE**, revista perfiles educativos CESU UNAM Méx.1998.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

RAMIREZ Pantoja, A. M.

Woolfolk, E., **PSICOLOGÍA EDUCATIVA CONTEMPORÁNEA**, Ed.  
Prentice Hall, 1999.

<http://www.campus-oei.org/salactsi/ispajae.htm>

<http://www.maseducativa.com/webs/nogales/art1pag.htm>.

<http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# ANEXOS

RAMIREZ Pantoja, A. M.

Nombre \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Lugar de Nacimiento: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_

Escuela de Procedencia: \_\_\_\_\_

.....  
\* \* \* \* \*

1. Mencione brevemente su desarrollo académico durante:

| Nivel académico | Logros | Desarrollo (Bueno, regular, deficiente) | Preferencias académicas (materias, actividades) | Obstáculos |
|-----------------|--------|---|---|------------|
| Primaria        |        |   |   |            |
| Secundaria      |        |   |   |            |
| Bachillerato    |        |   |   |            |
| Profesional     |        |   |   |            |

2. ¿Ha tomado cursos de superación académica?, ¿cuáles?

3. ¿Qué idioma domina?

Inglés \_\_\_\_\_ Francés \_\_\_\_\_ Italiano \_\_\_\_\_

Otros \_\_\_\_\_ Ninguno \_\_\_\_\_

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

4. ¿Ejerce su profesión en la actualidad?

Si \_\_\_\_\_ ¿En dónde? \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

5. Mencione las actividades laborales que ha desempeñado, vinculadas con su formación académica

6. Mencione las actividades académicas que está realizando en la actualidad

7. ¿Con qué elementos didácticos-tecnológicos cuenta para desarrollar su ejercicio académico?

\_\_\_\_\_ Computadora

\_\_\_\_\_ Internet

\_\_\_\_\_ Limitada biblioteca personal

\_\_\_\_\_ Amplia biblioteca personal

\_\_\_\_\_ Espacio adecuado para estudiar en el hogar

\_\_\_\_\_ Otros

(especificar) \_\_\_\_\_

8. El material bibliográfico que requiere para sus estudios, normalmente lo adquiere:

Siempre ( )    Algunas veces ( )    Casi siempre ( )    Le saca  
fotocopias ( )

9. ¿En qué porcentaje ha alcanzado las metas que se ha fijado en la vida?

Académica \_\_\_\_\_ %

Laboral \_\_\_\_\_ %

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

10. ¿Durante su trayectoria académica ha trabajado y estudiado al mismo tiempo?

Sí \_\_\_\_\_ ¿A partir de qué nivel

académico? \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

11. Describa el principal motivo por el cual cursa la maestría en pedagogía?

12. ¿Cuáles son sus expectativas al elegir la maestría en pedagogía?

13. ¿Cómo calificaría su desempeño académico? ¿por qué?

14. ¿Ante qué circunstancias contrarias (si es que existen) se enfrenta para estudiar la maestría?

Observaciones \_\_\_\_\_

---

---

---

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**DATOS PERSONALES**

Nombre: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Si es casado (a) mencionar el nivel de estudios del cónyuge  
\_\_\_\_\_

Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_

Residencia: \_\_\_\_\_

Número de integrantes de la familia: \_\_\_\_\_ Hijos: \_\_\_\_\_

Edades: \_\_\_\_\_

Nivel de estudios de los padres: Madre: \_\_\_\_\_

Padre: \_\_\_\_\_

Ocupación de los padres: Madre: \_\_\_\_\_

Padre: \_\_\_\_\_

¿Con quién vive? \_\_\_\_\_ ¿Cuánto tiempo hace  
diariamente

para trasladarse de su lugar de residencia a la  
escuela? \_\_\_\_\_

**DATOS ACADÉMICOS**

Escuela de Procedencia: \_\_\_\_\_

Carrera: \_\_\_\_\_

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## DATOS LABORALES

Lugar donde trabaja actualmente \_\_\_\_\_

Puesto que ocupa \_\_\_\_\_

Sueldo mensual \_\_\_\_\_

¿Cuáles son las principales razones por las que trabaja? \_\_\_\_\_

¿Cuántas horas trabaja a la semana? \_\_\_\_\_

¿Su trabajo tiene relación con la Maestría que está estudiando? \_\_\_\_\_

¿Cuáles de sus expectativas cubre el trabajo que desempeña actualmente? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## ENTREVISTA I

¿Cómo se enteró de la existencia de la maestría en pedagogía?

¿Cuáles fueron las razones que lo motivaron a inscribirse en la maestría?

Antes de inscribirse a la maestría ¿conocía el programa de estudios?

¿Cuáles eran sus expectativas acerca del programa?

¿En qué porcentaje se cumplieron?

¿Ha interrumpido sus estudios? (Sí, ¿Por qué?)

¿Cuenta en su casa o lugar de residencia con un espacio privado para estudiar y/o realizar las labores escolares?

¿Con qué medios de apoyo cuenta para estudiar en su casa? (computadora, escritorio, máquina de escribir, enciclopedias, etc.)

¿En algún momento de sus estudios de maestría pensó en desertar del programa?

¿cuándo y por qué?

¿Qué fue lo que más le motivó para continuar en la maestría?

¿Hasta el momento cuál es el porcentaje de avance de su tesis?

¿A qué se debe?

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

¿En cuánto tiempo considera que obtendrá el grado? ¿Por qué?

¿Qué cambios se han motivado en usted con lo aprendido en la maestría, tanto en lo educativo, como en lo laboral?

Haber cursado la maestría ¿le motivó a incursionar en otros aspectos pedagógicos?

Dentro de sus planes futuros ¿piensa estudiar el Doctorado

¿De qué manera le hubiera gustado que los profesores le motivaran?

¿Qué opina acerca de los coloquios?

¿Existió motivación por parte de sus profesores para que continuara con sus estudios?

¿De que tipo?

¿Se llegó a sentir frustrado o desmotivado por las actitudes de algún profesor?

¿Qué opina del sistema enseñanza aprendizaje de la maestría?

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN