



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**La Motivación de los alumnos de la carrera de psicología,
en la materia de Técnicas de Evaluación. Un Estudio de Caso.**

Tesis que para lograr el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo

Presenta

Carla Karina Foster Pérez

Asesor tutor:

Mtra. Ma. Patricia Contreras Montes de Oca

Asesor titular:

Dr. Jaime Ricardo Valenzuela González

Tampico, Tamaulipas, México

Mayo, 2012

**La Motivación de los alumnos de la carrera de psicología,
en la materia de Técnicas de Evaluación. Un Estudio de Caso**

Por

Carla Karina Foster Pérez

Aprobado por los sinodales:

MEE. Ma. Patricia Contreras Montes de Oca
Asesora

MEE. Liliana Marcos López
Sinodal

MEE. Ma. De la Luz Arrieta Silva
Sinodal 2

Fecha de Examen defensa
28 de Febrero de 2012

Dedicatoria

Este trabajo de investigación se los dedico a mi padre Ing. Juan José Otto Foster Zamora y a mi madre Lic. María Guadalupe Pérez Pérez por ser mis dos grandes amores e inspiración en mi vida.

Agradecimientos

- Quiero dar las gracias en especial a mi familia, que me ha apoyado tanto a lo largo de toda mi vida, que se han preocupado por mí y han hecho todo lo posible para que salga adelante en esta etapa de mi vida.
- A la Dra. Ana María González Martínez por ser mi ángel de la guarda en esta investigación.
- A mis amigas Pamela, Argelia, Bárbara, Ana Gaby, Mariam, Daniela y Alejandra por escucharme cuando lo necesitaba y su apoyo moral durante este proceso.
- Al Lic. Luis Eduardo Chalita Pérez-Tagle por ser mi brazo derecho en esta nueva etapa de mi vida y por compartirla conmigo de ahora en adelante.
- Y sobre todo a Dios, que me dio la vida, me ha dado salud para poder realizar todo lo que he hecho hasta el momento.

La Motivación de los alumnos de la carrera de psicología, en la materia de Técnicas de Evaluación. Un Estudio de Caso.

Resumen

La motivación juega un papel importante en el área escolar ya que permite a los estudiantes dirigir su energía hacia ciertas metas de aprendizaje, favorece a que persistan en las tareas que perciben como difíciles y los orienta a lograr un aprendizaje autorregulado. Este trabajo está orientado a explorar y analizar cómo impacta la motivación en el rendimiento académico de los alumnos que cursan la materia de Técnicas de Evaluación de la carrera de Psicología, esto con el fin de conocer cómo la motivación impacta en el rendimiento académico de los estudiantes y por ende, en los resultados de evaluación de los alumnos del cuarto semestre de la carrera de Psicología de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales (UACJS) en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Se espera que los resultados resulten útiles a docentes e investigadores interesados en implementar contextos de mayor motivación dentro del aprendizaje. Es importante que los docentes tengan las herramientas que permitan conocer el impacto de la motivación en el desempeño de sus estudiantes. Para llevar a cabo el trabajo de campo se utilizó un estudio exploratorio-correlacional, La información se recabó a través de un instrumento validado: Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Los datos se obtuvieron aplicando el instrumento y los resultados se analizaron desde una perspectiva Cualitativa-Cuantitativa. El análisis permitió concluir que los alumnos de la materia de Taller de Técnicas de Evaluación, se

encuentran muy ansiosos al momento de la evaluación y en consecuencia hay una baja en su motivación intrínseca y tienden a abandonar la materia.

Índice de Contenidos

Dedicatoria.....	I
Agradecimientos.....	Ii
Resumen.....	Iii
Índice de contenidos.....	V
Índice de tablas.....	Vii
Introducción.....	1
Capítulo 1: Planteamiento del problema.....	3
Antecedentes.....	3
Definición del problema.....	7
Preguntas de investigación.....	9
Preguntas secundarias de investigación.....	9
Objetivo general.....	10
Objetivos específicos.....	10
Justificación.....	11
Limitaciones del estudio.....	13
Beneficios esperados.....	14
Capítulo 2: Revisión de Literatura.....	15
Antecedentes.....	16
Marco Teórico.....	20
La motivación.....	21
Tipos de motivación.....	24
Motivación Intrínseca.....	25
Motivación Extrínseca.....	28
Aprendizaje Humano.....	30
Factores que influyen en el aprendizaje humano.....	31
Actitud.....	33
Aptitud.....	34
Autoestima.....	34
Determinación.....	35
Desafío.....	35
Amotivación.....	36
Competitividad.....	38
Expectativas familiares.....	39

Auto percepción.....	39
Ansiedad.....	40
Condicionamiento.....	40
Principios de la teoría de Pavlov.....	41
Premios y/o castigos.....	42
Principios Básicos de la teoría de Skinner.....	42
Motivación y aprendizaje.....	43
Orientación motivacional intrínseca.....	45
Orientación motivacional extrínseca.....	47
Impacto de la motivación en el rendimiento académico.....	48
El valor de las tareas y/o contenidos de las asignaturas desde la percepción de los alumnos.....	50
La Evaluación de los aprendizajes.....	52
Percepción del alumno sobre la evaluación.....	53
El género y la motivación.....	55
Capítulo 3: Método.....	58
Participantes.....	59
Instrumento.....	62
Consentimiento informado.....	64
Confidencialidad	65
Procedimiento.....	65
Capítulo 4: Análisis de los resultados.....	68
Respuestas a las preguntas de investigación.....	69
Respuesta global a las preguntas de investigación.....	79
Capítulo 5: Conclusiones.....	81
Referencias.....	91
Anexos.....	102
Anexo 1: Consentimiento informado.....	102
Anexo 2: Cuestionario MSQ.....	103
Curriculum Vitae.....	108

Índice de Tablas

Tabla 1: Metas de la actividad escolar.....	17
Tabla 2: Condiciones para que el alumno logre el aprendizaje.....	49
Tabla 3: Muestra por estratos.....	61
Tabla 4: Matriz de correlación global de los 4 grupos.....	69
Tabla 5: Resultados del nivel de orientación intrínseca por cada grupo.....	71
Tabla 6: Resultados de nivel de orientación extrínseca por cada grupo.....	72
Tabla 7: Resultados de nivel de Valor de Tarea.....	73
Tabla 8: Resultados de nivel de creencia de control	74
Tabla 9: Resultados de nivel de auto eficiencia.....	76
Tabla 10: Resultados de nivel de ansiedad.....	77
Tabla 11: Media, desviación estándar, mediana de las escalas de motivación del MSLQ para 115 personas.....	78
Tabla 12: Resultados de metas según el sexo.....	79

Introducción

Este trabajo que explora y analiza el impacto de la motivación en el rendimiento académico de los alumnos que cursan la materia de Técnicas de Evaluación de la carrera de Psicología, en la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales (UACJS) en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), está compuesto por cinco capítulos que se estructuran de la siguiente manera:

El primer capítulo contiene las generalidades de la investigación, el problema que se investiga, sus antecedentes, los objetivos pretendidos, y por qué se considera importante el realizar este trabajo, así como una serie de datos generales que orientan para una mejor comprensión del problema y su contexto. En un segundo capítulo se integran los referentes teóricos que formaron el marco referencial que soporta la investigación y que sirvió también como referencia y contraste para analizar los resultados.

El tercer capítulo describe el método utilizado para alcanzar los objetivos planteados, en el se indica que se trata de una investigación Mixta (cualitativa-cuantitativa), propiamente un estudio exploratorio-correlacional, también se hace una descripción de la población y forma de obtención de la muestra y se presenta el instrumento empleado.

El capítulo cuatro reporta el tratamiento que se dio a los datos, describiendo el significado de los datos recabados, lo cual fue utilizado para responder a las preguntas

de investigación. Por último en el capítulo cinco, se dan a conocer las conclusiones de la autora acerca de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, se contrastan con la teoría y se ofrecen algunas recomendaciones relativas a los resultados y pertinentes para seguir futuras investigaciones.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

En el presente capítulo se muestran las generalidades de la investigación. La cual incluye el problema que se investiga, sus antecedentes, los objetivos pretendidos, y por qué se considera importante el realizar este trabajo, así como una serie de datos generales que orientan para una mejor comprensión del problema y su contexto.

Antecedentes

Uno de los problemas más complejos y sensibles a que se enfrentan los docentes en ejercicio en todos los niveles y modalidades es, sin duda alguna, comprender la complejidad del proceso del aprendizaje humano. Muchos profesores han pasado gran parte de su práctica docente intentando descubrir qué es lo que motiva a los estudiantes a aprender (Tapia, 2001).

La complejidad de este problema no radica simplemente en las cifras que se presentan al final de cada curso, las cuales determinan de alguna manera la cuantificación de conocimientos aprendidos para la determinación de calificaciones, sino también en el hecho de que el docente corre el riesgo de no apreciar debidamente en los alumnos el proceso de desarrollo de las habilidades cognoscitivas a partir de su participación en el proceso de enseñanza de un cierto contenido programático, en un determinado tiempo y de una manera específica.

Lo anterior deja al docente en una posición de ignorancia hacia sus propios saberes y desempeños, razón por la cual el proceso del aprendizaje humano y los eventos y

situaciones que lo motivan viene a ser un problema complejo que se ha venido estudiando a través de los años.

La educación del Siglo XXI se ve obligada a encontrar soluciones nuevas con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje que tiene lugar en las instituciones educativas. Este esfuerzo de búsqueda y aplicación de nuevos métodos y medios de enseñanza va dirigida hacia todos los niveles educativos, desde el maternal-preescolar hasta universidad y posgrado.

Por lo anteriormente explicado, cabe destacar la importancia que representa dentro del área educativa, el proceso del aprendizaje humano. Por esta misma importancia, es relevante conocer y explorar cómo impacta la motivación en el proceso de aprendizaje del alumno que participa en él. En el proceso educativo moderno, se pretende que el papel del alumno sea no sólo de receptor de la información sistematizada y presentada por los docentes, sino que participe en la construcción de su conocimiento y que contribuya al aprendizaje de los demás. Ante esto, el papel de la motivación debe ser estudiado a conciencia para conocer y proponer las formas de motivar a los alumnos, y por ende, incrementar su rendimiento académico.

Se ha estudiado la ansiedad que el alumno presenta antes situaciones de estrés, esto podría genera desmotivación en el momento de apropiarse de los saberes. Ormrod (2005), señala que es muy común utilizar exámenes orales y escritos para evaluar a los educandos. En algunos alumnos estos instrumentos generan distintos niveles de ansiedad provocando diferentes somatizaciones como son la sudoración de las manos, cefaleas

y/o palpitaciones, entre otros síntomas; estas somatizaciones interfieren en la capacidad de memoria de trabajo y por ende, se ven reflejado en las calificaciones.

En la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), se ofrece la carrera de Psicología cuya misión, es la de procurar a la sociedad profesionistas competitivos, formados integralmente, con el fin de contribuir al incremento de la riqueza y bienestar de la sociedad. En la misma línea la institución observa una visión que contempla situarse internacionalmente y ubicarse entre las cinco mejores universidades del país con programas académicos acreditados.

Es importante destacar que para lograr los objetivos de esta misión y visión institucional, la universidad ha implementado para la carrera de Psicología un plan de estudios con programas congruentes al perfil de egreso que se espera generar, para ello la currícula del programa está dividida en asignaturas que tienen como cometido enlazar la profesión con las demandas sociales. En este programa, el ordenamiento de contenidos se establece partiendo de una formación básica general tanto de orden humanístico como psicológico para seguir con contenidos de base de cada una de las diferentes áreas de aplicación de la psicología. En una segunda fase, se concluye la formación de licenciatura con una profundización en cuatro de las principales áreas de aplicación profesional de la disciplina: organizacional, clínica, educacional, laboral, salud, comunitaria.

Siendo la falta de motivación una de las principales causas que se asocian al fracaso escolar y la deserción (García-Huidobro, 2000), se considera de suma importancia estudiar el impacto de ésta en los alumnos de la carrera de psicología en la

Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales (UACJS), de la UAT, ya que para cumplir la misión y visión que las autoridades universitarias se han propuesto para la mencionada carrera, es de capital importancia el que los alumnos inscritos a la facultad, completen íntegro el plan de estudios.

En este orden de ideas, es importante considerar que en la materia de Taller de Técnicas de Evaluación se presentó una problemática, la cual se manifiesta en un rendimiento decreciente en el aprovechamiento del alumnado, fenómeno que se refleja en las bajas calificaciones los alumnos del grupo A, del ciclo escolar agosto-diciembre 2009. Lo anterior se refleja también en otras materias cursadas por el mismo grupo en el mismo semestre. Estos hechos pudieron observarse en los registros del informe que presentó a las autoridades escolares la Jefatura de Carrera al final del ciclo escolar agosto-diciembre 2009.

En situación de alumnos con bajo rendimiento, la UACJS, promueve que los maestros empleen las técnicas necesarias para llevar a los alumnos a un aprendizaje significativo. En la institución, cada semestre se dictan con carácter de obligatorio, cursos y talleres de capacitación y actualización para docentes, en dichos talleres se procura a los catedráticos las herramientas docentes necesarias para el correcto ejercicio de su función, sin embargo, aún y cuando las evaluaciones de aprovechamiento y asistencia, indican que los docentes cumplen con los objetivos propuestos en los talleres los alumnos continúan presentando esta problemática.

Es importante observar que a principio de cada semestre la academia de maestros propone políticas de evaluación que incluyen los criterios de aprobación de la materia,

dejando claro que el examen escrito es sólo uno de los varios instrumentos de evaluación entre otros como asistencia, tareas, participación, los cuales serán computados para obtener una calificación, la cual puede ser aprobatoria o reprobatoria, según el cumplimiento del alumno a dichos criterios.

Definición del Problema

En la Universidad Autónoma de Tamaulipas, los coordinadores de carrera realizan informes semestrales sobre el rendimiento académico que presentan los alumnos en cada una de las materias cursadas. Esto con la finalidad de detectar situaciones que hayan afectado el rendimiento del alumnado y contar con elementos para evaluar el desempeño de la planta docente. Para definir estas situaciones se establecen 4 puntos focales: 1) Los resultados (calificación de los alumnos) de las evaluaciones por materia. 2) La asistencia docente. 3) La asistencia estudiantil. Y 4) La evaluación del docente que hacen los propios alumnos.

El informe semestral que presentó la Coordinación de la licenciatura de Psicología, en el cual se da seguimiento al desempeño académico de los grupos que cursan la carrera, puede observarse que el grupo estudiado no ha mantenido un desempeño académico satisfactorio, sino todo lo contrario, situación que permite presumir que los alumnos que en el momento del estudio cursan el cuarto semestre de la carrera, presentan una actitud pasiva ante los procesos evaluativos de las diferentes materias que han cursado durante su estancia en la UACJS. La materia Técnicas de Evaluación (TE) que se cursa en el cuarto semestre de la carrera, es en la que se presenta el mayor problema en cuanto a rendimiento académico se refiere. TE, es

considerada en la currículum de la Licenciatura en Psicología, como materia perteneciente al Núcleo de Formación Disciplinaria, y es fundamental para la función de diagnóstico del paciente que realiza un psicólogo.

El resultado del informe semestral realizado al final del curso agosto –diciembre 2009 de la materia de TE, arrojó datos relevantes. Como ejemplo puede citarse que en el primer mes del semestre agosto-diciembre 2009, abandonaron la materia 15 alumnos, mientras que los que la continuaron, presentaron registros de calificaciones menores en comparación con las demás materias cursadas en ese mismo periodo, este fenómeno sugirió la necesidad de que se realizara un estudio para explicar la razón de esta anomalía. El estudio se orientó a descubrir la causa del bajo rendimiento académico que los alumnos de que cursaron la materia TE, en el semestre agosto-diciembre 2009 basándose en el supuesto de que el problema puede radicar en una baja motivación de parte de los estudiantes.

La materia TE se imparte el 4º semestre de la Carrera de Psicología y todos los alumnos de la carrera deben cursarla obligatoriamente. El curso, tiene como objetivo dar a conocer las diferentes pruebas utilizadas por el profesional en salud mental dentro del área educativa, clínica e industrial con la finalidad de identificarlas como herramientas de trabajo necesarias para establecer un diagnóstico, plan de trabajo o selección de personal de acuerdo al puesto solicitado según sea el caso. Esta materia es clave para que los alumnos conozcan cada uno de las pruebas de inteligencia, psicométricos, actitud y aptitud que existen, su aplicación, ventajas y desventajas; esto contribuye a la formación del perfil del psicólogo egresado.

Ormrod (2005), sugiere que la motivación del estudiante juega un papel importante en la adquisición de conocimientos y en su evaluación, ante esta sugerencia y para orientar el trabajo empírico realizado se establece la Pregunta principal de investigación:

Pregunta de Investigación

La problemática planteada permite establecer la siguiente pregunta de investigación.

¿Existe relación entre la motivación de los alumnos de la carrera de psicología, en la UAT con el rendimiento académico logrado en la materia de Técnicas de Evaluación?

A partir de dicha pregunta se derivan las siguientes preguntas secundarias que coadyuvarán a obtener una mejor perspectiva de la situación y alcanzar los objetivos que se plantean.

Preguntas secundarias de investigación

¿Cuál es el nivel de orientación motivacional intrínseca del alumno en la materia de Técnicas de Evaluación?

¿Cuál es el nivel de orientación motivacional extrínseca del alumno en la materia de Técnicas de Evaluación?

¿Cuál es la percepción de importancia que el alumno tiene de la materia de Técnicas de Evaluación?

¿Es consciente el alumno de su nivel motivacional hacia la materia, si es así, hace algo para modificarlo?

¿Qué tan eficiente se considera el alumno en su aprendizaje en la materia de Técnicas de Evaluación?

¿La motivación de los sujetos de estudio está relacionada con el sexo?

Para lograr responder a las diferentes preguntas de investigación planteadas en este trabajo se establecieron los objetivos que orientan el trabajo de campo en este estudio:

Objetivo General.

Determinar cómo impacta la motivación en el rendimiento académico de los alumnos que cursan la materia de Técnicas de Evaluación de la carrera de psicología, en la UAT.

Objetivos específicos.

Determinar el nivel de orientación motivacional intrínseca del alumno en la materia de Técnicas de Evaluación.

Conocer el nivel de orientación motivacional extrínseca del alumno en la materia de Técnicas de Evaluación.

Conocer el valor que da el alumno a las tareas y/o contenidos de la materia de Técnicas de Evaluación.

Conocer cómo perciben los alumnos el control el sobre los contenidos de la materia de Técnicas de Evaluación.

Indagar qué tan eficiente se considera el alumno en su aprendizaje en la materia de Técnicas de Evaluación.

Determinar el grado de ansiedad en los estudiantes que cursan la materia de Técnicas de Evaluación.

Conocer si existe diferencia de género en la motivación de los alumnos hacia la materias de TE.

Justificación

Las condiciones sociales y culturales actuales exigen una educación más acorde a las necesidades presentes, considerando las habilidades psíquicas y sociales desarrolladas en los niños, adolescentes y adultos. (Fullan y Stiegelbauer, 2004). La solución a esta necesidad de educación puede quizá hallarse en el aprendizaje centrado en el alumno.

En esta orientación, la del aprendizaje centrado en el alumno, la motivación que posee el estudiante juega un papel de principal importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este modelo, los alumnos son activos participantes en su aprendizaje, aprenden a su propio ritmo y usan sus propias estrategias; están más intrínseca que extrínsecamente motivados además se busca desarrollar habilidades como la solución de problemas, pensamiento crítico y reflexivo.

El aprendizaje centrado en el alumno se fundamenta en principios psicológicos que son compatibles con más de un siglo de investigación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos principios, buscan integrar la investigación y la práctica en las

diversas disciplinas que se imparten en las escuelas. Los principios también reflejan la sabiduría popular y científica y no buscan solamente el desarrollo cognitivo y la evolución académica del alumno sino también que tratan conducir a la salud mental positiva y la productividad de los estudiantes. Para lograr un estado de salud mental positiva y que los estudiantes comprendan la necesidad de ser productivos es preciso que se encuentren ampliamente motivados para actuar en consecuencia. Respecto a la motivación, Ormrod, (2005, p.408) comenta que es:

... un estado interno que alienta a actuar y dirige hacia una determinada dirección así como también mantiene un interés constante en otras actividades. La motivación a menudo determina si se aprende algo y cómo se aprende, sobre todo si las conductas y los procesos cognitivos necesarios para ese aprendizaje son voluntarios y están en control de la misma persona.

Actualmente, los profesores universitarios encuentran mientras desempeñan su labor docente un gran problema: la falta de motivación de muchos de los alumnos, quienes con frecuencia, están más preocupados por aprobar que por aprender. Debido a esto, los alumnos que carecen de una motivación adecuada tienden a retardar el momento de ponerse a trabajar, se concentran menos, estudian con menor frecuencia y de manera superficial y lo peor, suelen rendirse ante las primeras dificultades que encuentran. Esto sin duda repercute en su proceso de aprendizaje y en consecuencia, en el resultado obtenido, ya que la motivación de los alumnos a la hora de enfrentarse a las actividades académicas es un determinante básico del aprendizaje (Mejía, 2006).

Dentro de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en la carrera de Psicología se ha observado que en la materia de Técnicas de Evaluación, los alumnos presentan un

bajo rendimiento académico, esto permite presumir un bajo nivel de motivación hacia la materia, ya que la participación de los alumnos es deficiente, las tareas que entregan los alumnos están incompletas y las calificaciones de los exámenes parciales están en un rango entre 6-7, siendo la mínima aprobatoria 6 y la máxima 10. En ese sentido, uno de los beneficios que el presente trabajo aporta, es el de constatar el impacto que la motivación representa en los resultados académicos de los alumnos.

Limitaciones del Estudio

Dentro de esta investigación una de las limitantes que se presenta, es que la población bajo estudio, cuatro grupos del cuarto semestre de la carrera de Psicología, de la materia de Técnicas de Evaluación de la UAT *en el periodo Agosto –Diciembre 2009*, sólo aporta información del grupo y periodo seleccionado, lo que no permite hacer generalizaciones ni continuidad. La investigación se realiza en una Institución de Educación Superior a nivel de licenciatura, lo que la hace contextual a este grupo etario. Al tratarse de un asunto específico, es de apreciarse que los resultados de la investigación no aportarán la abundancia necesaria, en términos estadísticos, como para pretender realizar una generalización de los mismos en relación con las demás materias o con los demás alumnos de otros semestres. No obstante, los resultados que la presente investigación arroje contribuirán, una vez agregados a otros estudios similares que pudieran realizarse en otros lugares y otras asignaturas del citado nivel educativo, a sustentar la motivación y sus diferentes componentes en cuestión del proceso de desempeño del alumnado.

Beneficios Esperados

Se espera como resultado de este trabajo permita reflexionar sobre las medidas que deben tomarse para minimizar el problema del bajo rendimiento del alumnado en la materia TE, y que sirva como orientación para futuras estrategias que coadyuven a mejores resultados académicos de los estudiantes. Se pretende que la información que se obtenga sea empleada para sensibilizar a los maestros y autoridades educativas de la institución sobre la importancia de la motivación en los alumnos.

Capítulo 2

Revisión de Literatura

La intención del siguiente apartado es explicar algunos fundamentos teóricos que respaldan el enfoque de la presente investigación, el objetivo es ofrecer además de una visión panorámica de los antecedentes y del concepto central de la tesis, los aspectos fundamentales que permitan la comprensión de los problemas existentes en las aulas escolares; en la actualidad los profesores universitarios encuentran mientras desempeñan su labor docente un gran problema: la falta de motivación de muchos de los alumnos, quienes con frecuencia, están más preocupados por aprobar que por aprender.

Este marco referencial se encuentra conformado por las tesis y teorías más esclarecedoras en cuanto al tema de la motivación, conceptos relacionados con aspiraciones y metas personales de los individuos, enfocándose en explicar de manera exhaustiva las diferencias entre individuos motivados y los que no lo están, y lo que esto puede afectarles en sus niveles de productividad, encontrándose que existen dos tipos de motivación la intrínseca y la extrínseca y como cada una de ellas afecta en forma diferente las expectativas de aprendizaje humano.

Se detalla asimismo, los factores que pueden influir en el aprendizaje y cómo estos pueden afectar las relaciones sociales y en el entorno en el que conviven los individuos. Se explica que la actitud y aptitud tienen significados diferentes y que uno puede existir sin el otro, sin embargo la autoestima es un factor que no se puede dejar a un lado en el concepto motivacional que puede utilizar un profesor para incentivar a sus alumnos.

La determinación y desafío que los alumnos muestren en su aprendizaje son claves en lo que respecta a si alcanzan sus objetivos o si por el contrario se encuentran amotivados, significado poco claro y sujeto a bajos niveles de autodeterminación, así como relacionado con el ego del individuo.

La competitividad y las expectativas familiares son temas a tratar en este apartado ya que ambas se asocian a expectativas altas de rendimiento en los individuos, finalmente se explican los conceptos de auto percepción que el individuo tiene de sí mismo, así como la ansiedad que puede ser determinante en cuanto a sus motivaciones intrínsecas. Asimismo se manejan varias teorías motivacionales de autores que son pioneros en el tema de la psicología motivacional. Este marco referencial esta cuidadosamente redactado para que su lectura ofrezca un claro entendimiento, según sus alcances.

Antecedentes

González, Valle, Núñez y González- Pienda (1996) revisan en forma exhaustiva el concepto motivacional de la meta académica y como esto puede influir en la motivación escolar, de tal forma que hay alumnos a los que los motiva simplemente la curiosidad o el adquirir conocimientos, o simplemente el reto de aprender, esto es en cuanto a lo que motivación intrínseca se refiere, ya que estarían orientados hacia metas de aprendizaje aunque la motivación académica según estos autores es un fenómeno complejo, los procesos implicados refuerzan la dirección y persistencia en sus logros académicos.

En sus estudios sobre 447 estudiantes de educación secundaria obligatoria de tres diferentes institutos, se evaluaron tres tipos de variables (metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio) mediante diferentes instrumentos que permitían diferenciar cuatro tipos de metas (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Metas de la actividad Escolar (Skaavik, 1997)

Metas orientadas al aprendizaje	Metas orientadas al yo	Metas orientadas a la valoración social	Metas de logro o recompensas.
<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar el conocimiento • Actuar con autonomía y sin obligación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar el fracaso • Experimentar el orgullo del éxito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar la aprobación • Evitar la humillación del fracaso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir recompensas • Evitar castigos.

Debido a que es de suma importancia la motivación en el aprendizaje escolar los autores han tratado de explicar los factores que influyen en el rendimiento académico; de tal forma que un sujeto que persigue una meta de aprendizaje o una meta de rendimiento tiene diferentes consecuencias motivacionales según el objetivo que pretenda alcanzar.

Aunque la respuesta ante el éxito es bastante similar tanto en hombres como mujeres, la reacción ante el fracaso es muy distinta, tomando en cuenta las metas de aprendizaje que persiguen el fracaso suele interpretarse como falta de capacidad lo que provoca sentimientos de falta de competencia en el sexo masculino, lo cual se traduce en una falta e implicación del aprendizaje y la utilización de diferentes estrategias para compensarlos.

Viñas y Caparrós (2000) demostraron que las diferentes formas de afrontar las situaciones de estrés, pueden afectar a la salud, en su estudio sobre 120 estudiantes de

los estudios de Psicología de la Universidad de Girona (99 mujeres y 21 varones) sometidos a estrategias situacionales potencialmente estresantes como la cercanía de exámenes, informaron diferentes tipos de quejas y manifestaciones somáticas durante esos períodos.

Los autores analizaron la posible existencia de una relación entre estrategias utilizadas para afrontar una situación problemática ante la cercanía de periodos de exámenes, concluyendo que el estrés tiene un impacto negativo sobre la salud, porque disminuye la competencia inmunológica; ya que el alumno que se encuentra en esta situación puede incluso ser afectado en su propio bienestar físico si se encuentra en situaciones de extremo estrés.

Destacando como punto principal la utilización por parte de los estudiantes de determinadas estrategias de afrontamiento, como el consumo de alcohol u otras drogas, referente a las quejas somáticas, las gastrointestinales aparecen como las más consistentes, ya que este tipo de molestias se asocia a la ansiedad. (Viñas y Caparrós, 2000)

Se evaluaron las estrategias situacionales que se utilizaron durante una semana anterior a la aplicación de exámenes, en forma paralela los estudiantes informaron diferentes manifestaciones somáticas, que se experimentaron durante el período y las semanas consecutivas, un dato importante que mencionan los autores es que en su estudio encontraron que algunos estudiantes utilizan el consumo de alcohol u otras drogas igualmente nocivas como parte de una estrategia de afrontamiento en periodos difíciles y estresantes como la época de exámenes.

Los estudios realizados ponen de manifiesto que el estrés tiene un impacto negativo sobre la salud, ya que disminuye la competencia inmunológica del individuo sometido a situaciones estresantes. De igual forma se tiene que tomar en cuenta que este estudio se tomó en consideración de acuerdo a resultados autoinformados por los propios estudiantes, así mismo no se puede hablar de causa y efecto sino de asociación estadística.

Las metas de aprendizaje en relación con los procesos de aprendizaje según un estudio que realizó Skaalvik (1997), se refieren a metas centradas en el yo, es decir en la motivación intrínseca el individuo, y en el autoconcepto que tenga de sí mismo. Así las metas de aumento del yo están relacionadas en forma positiva con el autoconcepto de eficacia tanto del trabajo escolar como de la propia autoestima del individuo.

El autor refiere que en las ideas, juicios y percepciones de habilidades desde un punto de referencia normativo y comparativo se encuentran asociaciones positivas de las metas de aprendizaje con el autoconcepto académico, y a la vez las metas autodefensivas se relacionan con una alta ansiedad

Skaalvik (1997) utilizó su propio instrumento "Escala de Orientación a Metas", lo cual le permitió establecer diferencias entre tendencias de aproximación y de evitación centradas en las tareas y vinculadas al yo o a la propia imagen. De tal forma que los estudiantes pueden estar motivados por conseguir un rendimiento superior sobre sus compañeros lo que hará que demuestren su propia superioridad en un espíritu de competencia, de la misma forma su propio autoconcepto se puede ver involucrado y estar motivados para evitar el fracaso y la incompetencia.

Skaalvik (1997) refiriéndose a las metas centradas en el yo, determina que las ideas, juicios y percepciones de habilidad se miden desde un punto de referencia normativo y comparativo respecto a otros. Informando una asociación positiva de las metas de aprendizaje con el autoconcepto académico, autoeficacia y autoestima. Relacionándose positivamente las metas del aumento del yo con el autoconcepto de autoeficacia, mientras que las metas autodefensivas se relacionan con una alta ansiedad.

Con las escalas de orientación de metas del propio Skaalvik, que únicamente determina entre la orientación a metas intrínsecas y la orientación a metas extrínsecas, se obtiene información sobre el tipo de metas de los estudiantes, pero obviando la consideración de los tipos de orientación como meta de tarea, meta de autoensalzamiento del ego, meta de auto frustración del ego y meta de evitación del esfuerzo.

Los sujetos con orientación al desempeño, ante una situación de aprendizaje, se preocupan por el modo en que son percibidos por los otros, algunas veces buscando aparecer como los mejores, y demostrando su superioridad, Skaalvik, (1997) las define como ego-ofensivas, o automejoradoras, y ego-defensivas o autodestructivas.

Marco Teórico

En este marco referencial se detallan además las teorías de Skinner (Modelo S.O.R 1938) y Pavlov (Los Reflejos Condicionados, 1926) por considerarlas de interés sustancial para la comprobación de la tesis que se está presentando, ya que estos autores manejan en sus teorías conceptos relacionados con la motivación intrínseca y extrínseca

de los individuos, además de estímulos y respuestas, lo cual aplicado a lo que esta investigación desea comprobar resulta en el conocimiento de los factores que influyen en el aprendizaje humano.

La Motivación

Solana, (1993) señala que la motivación es el esfuerzo que se requiere para el logro de objetivos o metas, Maslow (1943), en su tesis central de la pirámide de las necesidades explica que el origen de la motivación en orden ascendente se encuentra en las necesidades que los seres humanos tienen, estas se dividen a su vez en: básicas y estructuradas; como son las fisiológicas, las seguras, las sociales, así sucesivamente hasta llegar a las de estima y auto superación como individuos.

Aun cuando no se puede decir que en la vida real la escala de necesidades sea la misma para todos, esta se vuelve muy parecida en los diferentes procesos y gestiones. Se requiere que el ser humano visualice su objetivo, aceptando el esfuerzo requerido para conseguirlo, de tal forma que en los diferentes contextos, la motivación se compone de necesidades y deseos que al mismo tiempo llevan a las personas a sufrir tensiones, incomodidades y expectativas. (Solana, 1993)

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española (2001), la motivación es *un ensayo mental que impulsa al logro de un objetivo que se debe trabajar con interés y diligencia*. La motivación otorga al individuo la fuerza para emprender un trabajo o en definitiva hacer cualquier cosa que se proponga. Esto a la vez mejora la concentración, da más energía, y tiene como finalidad el logro de alguna meta u objetivo. Por tal motivo

se señala que la motivación está compuesta por tres tipos de manifestaciones; conductual, fisiológica y cognitiva. (Fernández, Jiménez y Martín, 2003)

Los primeros estudios sobre la motivación, se remontan hacia la filosofía clásica, estos teóricos tendieron a buscar explicaciones únicas y a veces simples de la conducta humana y lo que la motivaba, estas viejas teorías se ven ahora superadas por la constatación de que los procesos implicados obedecen a principios aún más complejos. Así las cosas, a partir de las áreas pioneras, estos primeros pasos relativos al estudio de los aspectos motivacionales, se veían dirigidos para encontrar la clave que lograra mejorar la productividad de los individuos, principalmente la referente al aspecto laboral, con el consiguiente interés económico resultante, por tal causa los primeros avances en esta técnica se encontraban enfocados en el grado de satisfacción entre el trabajador y sus relaciones con la empresa. (Fernández et al, 2003)

La motivación está directamente ligada a los factores que la activan, actitudes como elementos vitales para lograrla, influyen en la orientación hacia una meta, la cual viene a ser factor clave en la búsqueda de resultados, de igual forma, el modelo contingente de motivación de Vroom, (1964), rechaza nociones preconcebidas y señala que la motivación depende de tres factores básicos que determinan el éxito de los objetivos: la situación en la que se encuentran los individuos motivados y que dicha motivación esté en función de sus objetivos individuales, aunados a su fuerza de voluntad para alcanzarlos, asimismo la relación que la persona percibe entre esos mismos objetivos con la productividad y por último, la capacidad que este individuo tiene para influir en su nivel de productividad.(Chiavenato, 2002)

La motivación de las personas según Vroom (1964), aparece cuando el individuo está determinado al logro de un fin influido por el valor que este mismo individuo le dé al resultado de sus esfuerzos, multiplicado por la certeza que tenga de que esos mismos esfuerzos ayudarán al cumplimiento de una meta, estas acciones rigen la elección entre formas alternativas de actividades voluntarias, tomando el individuo decisiones en cuanto a las estimaciones que tiene y los resultados que espera obtener. Así la motivación es producto de la esperanza aunado al esfuerzo que la persona realice y le conduzca a los resultados previstos.

La motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que permite provocar cambios, Núñez y González (1996) explica que la motivación no es un proceso único, por el contrario, esta reúne componentes muy diversos como procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta.

Conceptualizar a la motivación es difícil, Taylor (1903, citado por Chiavenato 2000) basa la motivación en el concepto del hombre económico, así el comportamiento del individuo se motiva exclusivamente por la búsqueda del beneficio económico y las recompensas salariales.

Por el contrario Mayo (1933), en su obra: *The Human Problems of an Industrial Civilization* difiere y señala que el hombre no es motivado por estos estímulos si no que por el contrario requiere de recompensas sociales simbólicas y no materiales. De tal forma que se puede resumir la motivación como un conjunto de variables intermedias que activan y orientan la conducta de un individuo dado en un momento determinado de su vida con el objetivo de lograr sus metas. (Zepeda 1999)

Tipos de motivación

Elementos clave de la motivación son el esfuerzo, las metas y las necesidades Robbins, (2004); la motivación puede nacer de una necesidad que se genera de forma espontánea, por el deseo de modificarse interiormente, por ejemplo, el interés por aprender, de disfrutar, cuando la tarea en sí es la recompensa (motivación interna) o bien puede ser inducida de forma externa, esta se mueve por incentivos positivos como retribución y estatus, o negativos como castigos; pero se sabe que al final habrá una recompensa (motivación externa). Estos dos tipos de motivación se subdividen a su vez en motivación interna negativa y positiva y motivación externa positiva y negativa. (Davis y Newstrom, 2003)

La motivación se basa en los aspectos internos y externos del individuo, como una conducta o habilidad desarrollada que permite alcanzar un rendimiento óptimo según Papalia y Wendkos, (1987), cada uno de los tipos identificables de motivación tienden a satisfacer las necesidades materiales, personales o espirituales del individuo, de tal forma que el resultado final ayuda al logro de los objetivos. (Robbins, 2004)

La motivación se enfoca desde perspectivas diferentes, a fin de identificarse a partir de las fuerzas que la motivan (motivación extrínseca; basada en la obligación y motivación intrínseca, basada en el disfrute), las que las orientan (motivación positiva y motivación negativa), incluso de los mensajes que la influyen (micro motivación y macro motivación), ya que la motivación puede producir un desempeño alto si viene

acompañada de la capacidad del individuo y la disponibilidad de recursos de éste. (De la Torre, 2000)

Los tipos de motivación engloban los aspectos de la persona, los motivadores pueden ser sociales o culturales, individuales; la motivación que surge internamente, es más duradera e intensa, y el individuo no se detiene hasta que lleva a cabo su objetivo, si además de lo anterior recibe estímulos sociales y económicos, reforzará aún más su motivación. (Solana, 1993)

Existen diversos factores que influyen en ambos tipos de motivación, estos pueden ser los factores afectivos, de personalidad, y cognitivos, las personas con mayor motivación intrínseca funcionan cuando consiguen sus objetivos autoimpuestos, no por eso el individuo al que lo motiva un objetivo externo deja de cumplir con las actividades que le requiere el logro de sus metas, sin embargo estas suelen estar ligadas a recompensas económicas y logros sociales más que afectivas. (Díaz y Hernández, 1998)

Motivación intrínseca

Lepper y Hoddel (1989) definen la motivación intrínseca señalando que el individuo va en la búsqueda del logro de su objetivo sin alicientes externos, esto es; que sus actividades motivadoras son aquellas en las cuales las personas van a participar, sin ninguna recompensa aparte del interés y el placer que les otorga el logro de sus metas.

El individuo motivado se involucra en una conducta sin ser coaccionado, su motivación son los factores individuales o interpersonales que le significan estímulos e incentivos solo a él sin que esto signifique que la persona no busque recompensa por el logro de sus objetivos. Existe una paradoja entre la motivación intrínseca y la extrínseca,

en el cual la primera es más fuerte motivador que la segunda, pero la motivación externa en algunos casos desplaza a la interna. (Deci y Ryan 1991)

Combs (1982) explica que existe un único tipo de motivación intrínseca que resulta en una mejora del individuo, sin embargo Lepper y Hodel (1989) amplían un poco más esta definición, señalando que las personas aun cuando se comprometen más con la motivación intrínseca, son más persistentes y tienen más voluntad en las metas con motivación extrínseca, ya que en este tipo de motivación los resultados son más medibles que el logro de metas personales significativas, que pueden ser probables pero inciertas. (Lepper, Greene y Nisbett, 1973)

La motivación intrínseca es un proceso de excitación y satisfacción en los cuales se obtienen beneficios y en donde los incentivos son compatibles con cualidades personales, intenciones y valores. Perry y Amabile, (1999), mencionan que el individuo es más creativo cuando se siente motivado y no siente presiones externas. Así la mayoría de las personas creativas; científicos y artistas que aun cuando no son los más talentosos, son impulsados por su curiosidad y motivación resultan más exitosos en sus proyectos que aquellos que solo están motivados por la recompensa económica.

En los últimos años se ha tomado muy en cuenta a la hora de estudiar y definir la motivación intrínseca, la curiosidad que se percibe en los individuos que la poseen; existe también el convencimiento del logro de los objetivos que se manifiesta en el interés y en el placer de lograr algo y disfrutarlo, pero la curiosidad es la parte más importante identificada para el logro de los objetivos en la motivación intrínseca. (Kashdan, 2004)

Existe la interrogante de si las motivaciones extrínsecas debilitan la motivación intrínseca, Berlyne (1960), menciona que las motivaciones aplicadas en la educación, inciden de una manera directa como las capacidades que tenga el individuo y el interés motivacional que le sea propio, ya que el grado en que al individuo se le despierta el interés, favorece su curiosidad, pero ¿que lo convierte en un objetivo motivante?, si persiste la balanza entre recompensa y la actividad realizada por el simple placer de hacerlo.

Csikszentmihalyi, (1998) incorpora en su ensayo “*aprender a fluir*” el llamado reto óptimo, original punto de encuentro entre lo que se le dificulte al individuo su tarea y las habilidades de las que este disponga para resolverlas. A mayor problema en resolverla y menores recursos personales para afrontar la situación, resulta más fácil abandonarla por otra actividad extrínseca donde sea más fácil el logro de los objetivos, ya que los retos en algunos casos superan las competencias profesionales o individuales. (Cofer, 1971)

Aun cuando se encuentre en la situación anterior, el individuo tratará de hacer aquello que le cause más placer o curiosidad en lugar de aquello que le otorgue recompensas, los que están intrínsecamente motivados renuncian menos a sus objetivos, y generalmente logran mayores niveles de aptitud que los que están exclusivamente motivados por estímulos externos; como recompensas sociales, económicas y trofeos. (Csikszentmihalyi, 1998)

Motivación extrínseca

Es el impulso que produce en los individuos determinados eventos que le llevan a la realización de actividades que le consigan lograr sus objetivos o metas con el estímulo de recompensas externas, o resultados deseables. (Chiavenato, 1998)

Kashdan, (2004), refiere que las conductas llevadas a cabo por los individuos son medios para llegar a un fin, y no el fin en sí mismas, estas satisfacciones varían de un individuo a otro, no existe un colectivo de estas motivaciones en general. Sin embargo Deci, (1991) en su ensayo "*Motivation and Work Behavior*"; inició un experimento en donde descubrió que si a las personas se les paga por hacer algo, que en algún otro momento hubieran hecho voluntariamente será poco probable que lo vuelva a hacer en un futuro sin recibir recompensas por el trabajo realizado.

Los motivadores extrínsecos pueden ser tanto positivos como negativos; como recompensas monetarias en el caso de las positivas y amenazas o sobornos en el caso de las negativas. De tal forma que las motivaciones extrínsecas solo funcionan a corto plazo, en la medida en que las personas reciben sus estímulos, y dejarán de hacerlo si por alguna causa esta recompensa no es recibida. Las fuerzas externas pueden motivar a las personas para realizar el trabajo. Para los psicólogos y sociólogos, las recompensas y los castigos son a menudo contraproducentes, porque socavan la "motivación intrínseca" (Deci, 1991).

Skinner (1968, citado por Sureda 2002) considera a la motivación extrínseca importante, y su aplicación por medio de refuerzos externos necesaria e imprescindible, y señala el sistema de recompensas como la forma más eficaz de motivar la conducta

deseada. De igual forma Gózaló y León, (1999) defienden la tesis en las que según el nivel de necesidad del individuo, sus expectativas de éxito y el valor que este le dé a los resultados, lo impulsa a actuar y lograr sus metas, no obstante un miedo al fracaso le puede hacer fracasar. Así el nivel de motivación extrínseca se determina por la fuerza de estos factores aplicados al trabajo que le requiere la consecución del logro de sus objetivos.

Castañeda, (1999) explica que una motivación intrínseca utiliza estrategias profundas que al final consigue objetivos, mientras que una motivación extrínseca lleva al uso de estrategias superficiales; por ejemplo en el lugar de trabajo, el utilizar tácticas de miedo y temor, como la amenaza de rescisión de trabajo si un empleado no cumple, conlleva inevitablemente al fracaso del objetivo motivacional; por el contrario si un empleado es motivado extrínsecamente en forma positiva puede auto motivarse ya que eso le reportará un beneficio o recompensa tanto interna como externa.

La motivación extrínseca logra que las personas trabajen por el logro de recompensas tangibles, y depende de factores ajenos a los motivos personales de un individuo; en las organizaciones este tipo de motivación puede llevar a una persona a iniciar un negocio y alcanzar el éxito financiero; ya que además de una mejora en la economía pueden ser motivados por el prestigio de estar al frente de su propia empresa. (De la Torre, 2000)

Aprendizaje Humano

Bigge, (1985) señala que el aprendizaje humano es el resultado de la integración del individuo con el medio ambiente que lo rodea. Este concepto se refiere a las fases por medio de los cuáles las personas incorporan nuevos conocimientos, valores y habilidades que son propios de la cultura y la sociedad en la que se desenvuelve.

“Cambio duradero o permanente en la persona, cambio de la disposición humana” Gagné, (1985: 26), señala que a la vez el aprendizaje está ligado a un cambio conductual, ya sea a nivel intelectual o de la psique, este cambio requiere de estímulos que no están propiamente dentro del individuo si no que por el contrario se encuentran en el medio en el cual se desarrolla, es ahí donde se producen los cambios, a la vez que se tienen nuevas experiencias.

Este proceso incluye vínculos entre las personas; su esencia es la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades o capacidades; el aprendizaje no es solo el fruto de una interacción entre el individuo y el medio; si no que parte de condiciones esenciales, procesos y resultados además de cambios en la conducta, el aprendizaje comprende la adquisición de conocimientos y habilidades a la vez que estimula y hace avanzar el proceso de desarrollo. (Wertsch, 1998)

Para Vigotsky, (1988: 139), el ser humano entra en un proceso de aprendizaje desde el momento de su nacimiento; este está estrechamente relacionado con el desarrollo, ya que es “Un aspecto necesario y universal del proceso de desarrollo de las funciones psicológicas culturalmente organizadas y específicamente humanas”.

Al ser el aprendizaje un proceso en el cual se adquieren habilidades, destrezas y conocimientos, que debe ser analizado, debe adaptarse a los conceptos que se requiere, en un contexto social y cultural. (Riva, 2009) A su vez, Feldman (2005, p.18) define el aprendizaje: “como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia”

Kaplún (1995) en su escrito de “*Los Materiales de autoaprendizaje*” señala que el aprendizaje como un proceso no es fácil de adquirir, sin embargo el ser humano se encuentra capacitado para obtener conocimientos, habilidades o capacidades dadas, de igual forma Santos, (2005), asegura que este aprendizaje no debe ser pasajero y se debe ver reflejado, además de contribuir en un tiempo futuro, para que pueda ofrecer soluciones a problemas que se le puedan presentar, de tal forma que además de ser un proceso, el aprendizaje es a la vez un producto que se puede utilizar en beneficio propio y social.

Factores que influyen en el aprendizaje humano

En el proceso de aprendizaje influyen diferentes factores, las condiciones ambientales favorecen el aprendizaje, además de las explicaciones instruccionales, las demostraciones, los factores pueden ser cognitivos, es decir los que son producidos por el entrenamiento intelectual y la capacidad de formular preguntas y alcanzar objetivos y metas, obtener conclusiones, y emociones, tensiones que producen las relaciones sociales y corporales. (Deci, 1999)

Ertmer y Newby (1993) señalan que los factores fisiológicos coadyuvan para que los aprendizajes sean importantes y reflejen positivamente beneficios, tales como la

salud, la alimentación, y el sueño, el estado físico del estudiante, los defectos de los sentidos afectan la eficacia del aprendizaje, al mismo tiempo los factores psicológicos, aquellos en los que está involucrado el estudio, requieren esfuerzo, dedicación, motivación tanto intrínseca como extrínseca, que se va a traducir en recompensas internas del individuo, finalmente, pero no por eso menos importantes; los factores ambientales, son aquellos que influyen si el lugar en el que el estudiante formula su aprendizaje no es confortable y no favorecen la comprensión.

Buttler y Winne (1995) por su parte consideran que los pensamientos, las creencias, las actitudes y los valores también influyen en el proceso de aprendizaje, desde el punto de vista de la teoría conductista, -aquella en el que el conocimiento se percibe a través de la conducta- el estudiante y los factores ambientales influyen mayormente en el estímulo que se requiere para el logro del aprendizaje.

Ertmer y Newby, (1993), señalan que si el estudiante olvida lo aprendido, ya sea por falta de uso o por el paso del tiempo, esto afecta al nuevo aprendizaje. Los factores como recuerdos de hechos, ilustración de conceptos y el desempeño automático del conocimiento ayudan a diferenciar las habilidades adquiridas de las que necesitan mayor profundidad de aprendizaje como por ejemplo el lenguaje, pensamiento crítico y solución de problemas. (Aguilar, 1979)

Ya que el aprendizaje no puede ser un proceso pasivo y se requiere del esfuerzo de la persona dispuesta a aprender, existen diversos factores que pueden afectar, ya sea en forma limitante o por el contrario abrir un abanico de posibilidades; algunos ejemplos de esos factores son: la percepción, la motivación, la concentración, la

repetición, la memoria, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las técnicas de evaluación, el contexto en el cual se realice y la actitud que se fomente en el estudiante, son factores que influyen en el individuo para que se complete el proceso de aprendizaje.(Vygotsky, 1978)

Los procesos motivacionales, tanto intrínsecos como extrínsecos, vienen aparejados con una serie de conductas que están ligadas entre sí, y que coadyuvan al comportamiento del individuo, tanto en el aprendizaje, como en su vida diaria, actitud, aptitud, autoestima, determinación y desafío, son determinantes en la conducta que desarrolla el comportamiento del sujeto a la hora de realizar sus actividades de aprendizaje, en los subtemas siguientes se explicará y definirá en forma breve cada una de estas conductas, ya que éstas influyen directamente en el comportamiento del alumno y coadyuvan a su aprendizaje:

Actitud. Blakeslee, (2000) define la actitud *como una reacción, o forma de respuesta, bastante estable frente a determinada situación, persona o cosa.* De la actitud se desprenden pensamientos y emociones, ingredientes básicos para la actitud. La persona esta predispuesta a responder de una determinada manera y están encaminadas a orientar los actos cognitivos, afectivos y conductuales. Alvarado, (1998) sostiene que las actitudes pueden ser de aceptación o rechazo hacia el objeto o sujeto, pueden ser aprendidas pero no son necesariamente permanentes, en ese sentido Gómez y Canto (1997), por el contrario afirman que las actitudes conforman un marco referencial orientadas a dimensiones establecidas, de acuerdo como todos los teóricos a la información que se tiene y a las experiencias vividas.

Aptitud. La aptitud es la capacidad que tiene un individuo para realizar algo en forma adecuada. Estas pueden adentrarse dentro del ámbito psicológico como físico. Existen las aptitudes innatas, y se ven desarrolladas o disminuidas de acuerdo a diversos factores en la vida. Por otra parte Lillo, (1993) refiere que la aptitud son características psicológicas que permiten predecir factores diferentes en el futuro aprendizaje del sujeto frente al objeto de su interés.

En la aptitud el potencial se comprueba cuando alguien tiene un cierto grado de aptitud para realizar alguna tarea ya sea intelectual, o física, cumplidas ciertas condiciones de aprendizaje y motivación, es capaz de realizarlo a un determinado nivel, en este caso las aptitudes son producto de la interacción entre la herencia y la experiencia, se refieren predominantemente a las posibilidades ofrecidas por la dotación genética, a diferencia de las actitudes. (Pasquasy, 1984)

Autoestima. Arancibia, (1997) señala que la autoestima es un indicador del desarrollo personal fundado en la valoración, positiva, negativa o neutra, que cada persona hace de sus características cognitivas físicas y psicológicas, por su parte Frades (1998), menciona que la autoestima soporta y entiende el comportamiento y las relaciones, así como la forma en que se desenvuelve el ser humano en el medio ambiente.

Así las cosas entonces si se altera la actitud que se refieren a predisposiciones afectivas y emocionales de tal forma se altera también el estado mental y neurofisiológico, (Allport, 1935) ya sea por razones internas o externas, esto puede llevar a alterar la percepción que tenga el sujeto respecto a los demás, de igual forma se

altera el comportamiento del individuo. Así entonces la autoestima es energía, es pasión y es visión, por tanto es susceptible de cambios de acuerdo a las circunstancias.

(Alcántara, 1993)

Determinación. Decidir, tomar una decisión, tener la capacidad de iniciar y terminar un objetivo es primordialmente lo que significa determinación, Allport (1935); en su famoso manual de psicología social, señala que existe una diferencia entre determinación del comportamiento oportunista y propia, o lo que es lo mismo el contraste entre la determinación externa versus la interna.

El carácter en psicología se ha visto unido a la definición de determinación, ya que este es el comportamiento del individuo determinado por sus cualidades morales, mientras que la determinación a la vez tiene que ver con la conducta, y las actitudes del sujeto. Las actitudes influyen sobre la diversidad de conductas hacia un objeto, lo cual hace que se encuentran ligadas a la determinación intrínseca del individuo. (Summers, 1976)

Desafío. La postura de Allport (1935) confrontó el desafío frente al determinismo, explicando que la libre voluntad es base para el desarrollo conductual, sin embargo algunas conductas determinan rasgos y disposiciones personales que los pueden llevar a lograr sus metas cuando se fijan un objetivo que a la vez puede ser un reto o desafío.

Así la meta última y necesaria de la vida, debiera ser incrementar los objetivos, impulsando al individuo a buscar nuevas sensaciones y desafíos, ya que una vez resuelto este, el individuo está determinado o motivado a buscar uno más; ya que se requiere de

metas alcanzadas para lograr otras más que mantengan al ser humano en un nivel óptimo de tensión. (Bandura, 1977)

Amotivación. Es el grado mínimo de la determinación, o lo que es lo mismo la ausencia de motivación. Se refiere a conductas sin bases internas o externas. Cuando el sujeto no tiene motivación se dice que está amotivado. Las personas que tienen amotivación reflejan un bajo nivel de autonomía, competencia y pertenencia. (Ryan, Deci, 2000; Chantal y Vallerand, 2000).

En este nivel no se perciben vínculos entre acciones y consecuencias, por lo cual el individuo no se encuentra intrínseca ni extrínsecamente motivado, aunado a sus sentimientos de incompetencia, se perciben poca curiosidad por el entorno y el subconsciente cognitivo. (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005)

Existen factores biológicos y demográficos que originan la amotivación, algunas veces los comportamientos que llevan a la falta de voluntad para realizar algo son diversos, y se debe identificar en forma de diversos tests, para comprender el fenómeno de la amotivación y lo que influye en este tipo de comportamientos, ya que este tipo de individuos son poco capaces de prevenir por sí mismos sus problemas, y es poco probable que los puedan resolver y tengan que desistir en un futuro próximo. (Ryan, Deci, 2000)

En este aspecto, Bandura (1977) y Pelletier, Dion, Tusson, Green (1999) señalan que la amotivación resulta cuando el individuo no cree tener lo que se requiere para realizar en forma satisfactoria una conducta o un comportamiento dado. Al mismo

tiempo surge cuando esta misma persona cree que el procedimiento que va a realizar para obtener una meta u objetivo no dará el resultado deseado.

La amotivación está fundada en la teoría de la autodeterminación; de tal forma que la amotivación surge cuando se dejan de percibir consecuencias entre las acciones y las consecuencias que las determinan. Es la falta de motivación hacia la actividad a realizar, el sujeto se siente incompetente. No supone nunca el deseo de realizar la acción.

(Vallerand, Bissonnette, 1992)

Ryan y Deci (2000) en su *escala de orientaciones motivacionales dentro del continuo de autodeterminación*, señalan que la amotivación es un estado de no regulación, o lo que es lo mismo el sujeto, no le da valor a ningún objetivo, meta, o actividad, no le interesa realizarla, así las cosas su comportamiento escapa de control. Así la persona no tiene ninguna intención de actuar ya que predice los resultados más negativos, en definitiva es una falta de motivación o de intencionalidad de seguir practicando una tarea para el logro de un fin.

Por otra parte diversos autores definen la amotivación como: *El resultado de no valorar una actividad como importante* (Ntoumanis, Pensgaard, Martin, Pipe, 2004) En la línea de estudios realizados, trabajos realizados por Tresaure, Standage, Lochbaum, (1999), encontraron que la amotivación se relaciona con bajos niveles de autodeterminación y con el ego del individuo. Mientras que por su parte Chantal y Vallerand, (2000), señalan que altos niveles de amotivación se asocian a actos antisociales y agresivos.

La amotivación existe dentro del individuo en tres niveles jerárquicos de generalidad, el situacional, o de estado, el contextual y el global o personalidad, de tal forma que las consecuencias de los actos más negativos tienen su origen en la amotivación, (Deci y Ryan, 1985), señalan que la amotivación es de cierta manera similar a la impotencia aprendida, que el individuo amotivado experimenta sentimientos de incompetencia y expectativas incontrolables de apatía y depresión.

Pelletier y col. (1999) proponen cuatro tipos de amotivación, debido a las creencias de falta de capacidades o habilidades, debido a la convicción del sujeto de que la tarea propuesta no dará los resultados deseados, debido a la creencia de que la conducta es demasiado exigente para comprometerse con ella, y el llamada creencia de impotencia, referida a la percepción de que la tarea es tan ardua y exigente que el sujeto cree que a pesar de todos los esfuerzos que realice la tarea lo superará.

Competitividad. De acuerdo a Porter (1991), competitividad es aplicable a una empresa, sector económico o a la eficiencia de un país. Pero tiene diferentes significados de acuerdo al objetivo de su estudio. La competitividad es un término complejo y debe abordarse desde diferentes perspectivas, pero si se aplica este término en forma individual se tiene entonces que es la habilidad del sujeto para interactuar con su ambiente, a la vez que logra la satisfacción de sus necesidades ya que ejerce determinada influencia sobre sus iguales. El Diccionario de la Real Academia Española (2001) define el término competitividad como: “*La capacidad de competir; rivalidad para la consecución de un fin*”. La competitividad incide en la forma de plantear, planear y desarrollar objetivos en forma eficiente y eficaz, esta se logra a través de un proceso de

aprendizaje y de cambios conductuales, es también el resultado de un constante cuestionamiento de los aciertos obtenidos en función de la competencia. (Ivancevich, Lorenzi, Skinner, Crosby ,1997)

Expectativas familiares. Torres (1992) señala que el motor de la esperanza por la transformación de las condiciones sociales de existencia es imposible sin expectativas, la esperanza o posibilidad del individuo de conseguir un objetivo, una meta o una suposición centrada en el futuro, que puede o no ser realista.

Existen determinadas normas de conductas familiares que usualmente se asocian a expectativas altas de rendimiento en los individuos. En forma general pueden incluir interacciones verbales abundantes; reglas, herencias familiares de conducta, orientación y apoyo. Es un proceso de desarrollo el que consiste en atravesar una serie de etapas que implican cambios y adaptaciones. (Bandura, 1977)

Auto percepción. La autopercepción forma parte de la cognición personal, lo cual que el individuo se vea a sí mismo y a la realidad que percibe a su alrededor. Díaz, (1992) señala que las personas se definen en base conceptos, actitudes, deseos y expectativas, lo que a la vez forma su autopercepción. Mientras que Buendía, Colás, y Hernández (1998), señalan que existe un modelo de autopercepción social, es decir la forma en que se auto perciben los integrantes de un colectivo social frente a la realidad.

Piaget e Inhelder (1981) señalan que una combinación de la razón y la experiencia producen conocimiento propio y que desde el nacimiento los seres humanos aprenden activamente, aún sin incentivos exteriores. La mente del ser humano limita lo que no puede entender, tiende a escoger datos con los que está de acuerdo o que son

significativos para ellos, por tanto el historial de una persona determina su autopercepción. (Falikowski, 2002)

Ansiedad. La ansiedad es el área de estudio más prolífica en psicología, fundamentalmente por su importancia en el estado emocional del sujeto, y también porque los avances en su estudio, puede curar infinidad de enfermedades y trastornos psicopatológicos y psicosomáticos. (Gabbard, 2006)

La ansiedad es una emoción que permite adaptarse a situaciones amenazantes, es considerada además como parte de una reacción evolutiva de supervivencia. Pero cuando esta es desproporcionada en intensidad y duración, se convierte en ansiedad patológica que es considerada como un trastorno psiquiátrico que no es placentero y se caracteriza por la intranquilidad y expectación aprensivas. (Rosenbaum, 1982)

Condicionamiento. El condicionamiento consiste en establecer ciertas condiciones como tipo de aprendizaje a través del cual un organismo tiene como finalidad moldear una conducta, por medio de estímulos que conducen a ciertas respuestas del tipo asociativo. Asociar un estímulo condicionado con un estímulo incondicionado para producir con el primero una respuesta parecida a la provocada por el segundo. (Brunner, 1972)

Thornkdike (1972), demostró que las manipulaciones ambientales, podrían producir respuestas condicionadas, así las cosas de las respuestas pueden surgir expresiones en situaciones de estímulos.

En el condicionamiento el organismo asocia dos eventos; se distinguen dos tipos de condicionamiento, el clásico y el operante, el primero es asociativo y señala que un

estímulo que no produce respuesta cuando se asocia con un estímulo que ya producía la respuesta, hace que el primer estímulo pase a producir la respuesta. En el condicionamiento operante o instrumental, el estímulo reforzador es contingente a la respuesta que previamente ha emitido el individuo y se relaciona con el desarrollo de nuevas formas de conductas y las respuestas no están asociadas a estímulos y conductas reflejas existentes. (Skinner, 1975)

Principios de la Teoría de Pavlov

Pavlov, (1926) en su ensayo "*Los Reflejos Condicionados*" establece que el aprendizaje se produce al responder el individuo a un estímulo y que por esto sea recompensado por dar una respuesta correcta y castigado por darla incorrectamente. Así las cosas el refuerzo se presenta después del estímulo condicionado, cualquiera que sea el comportamiento del organismo.

Pavlov, (1926) realizó sus experimentos utilizando perros, mantenía en su laboratorio; bajo condiciones controladas a los animales para evitar la interferencia de estímulos externos. Llamó estimulaciones psíquicas al resultado de salivación de los perros, aun cuando no tenían comida en su boca ni ante su presencia.

En la actualidad la noción de aprendizaje o de condicionamiento va asociada al nombre de Pavlov, por lo que suele hablar de condicionamiento pavloviano, que no es otra cosa más que un generador de estímulos condicionados y respuestas aprendidas. (Mackintosh, 1988)

Premios y/o castigos

Los premios provienen de ciertos estímulos que se usan y se aplican para generar conductas en la educación; se emplean en el aprendizaje inicial de la conducta deseada recompensas materiales y actividades; el castigo es el recurso para conseguir algún objetivo que se desee alcanzar, es considerada como una técnica educativa ya que ayuda a eliminar conductas indeseables en el individuo, aun cuando no es un instrumento adecuado ni al que se deba recurrir con frecuencia. (Kelly, 1987)

Los premios y castigos son las llamadas técnicas operantes, en psicología se les llama: premios: reforzadores positivos; y castigos reforzadores negativos. Los reforzadores positivos y negativos deben administrarse como consecuencia de un acto realizado, debe ser inmediatos y estar relacionados con la conducta que lo originó. (Miller, 1988)

Los premios y castigos se encuentran relacionados con la motivación extrínseca, ya que la conducta se regula a través de medios externos para llegar a un fin y no al fin en sí misma. Por medio del reforzamiento positivo, las respuestas son premiadas y tienen la posibilidad de ser repetidas, en el reforzamiento negativo sin embargo, el sujeto evita cometer faltas para que no se le aplique algún castigo. (Good y Brophy, 1999)

Principios Básicos de la Teoría de Skinner

Skinner desarrolla su teoría conductista y la llama *condicionamiento operante*. Ideó y creó la llamada educación programada; técnica de enseñanza, en la cual el individuo debe aprender una serie de pasos antes de pasar a la siguiente, el CO es una ciencia experimental de la conducta y está relacionada con la existencia entre la

conducta de un sujeto y el medio en el que se desarrolla llamado contexto, con lo cual pretende identificar la conducta mediante el conocimiento de los factores que la modifican. (Reynolds, 1977)

La teoría de Skinner del condicionamiento operante, es que la conducta de los organismos, está determinada por el ambiente, así las cosas si las respuestas ante ciertos estímulos son reforzantes, estas varían según los estímulos del sujeto en estudio, mientras que para algunos es importante para otros es irrelevantes. (Reynolds, 1977)

Estas acciones ofrecen respuestas que no se producen de forma automática y no proceden de ningún estímulo conocido, al mismo tiempo que no se utilizan para operar sobre el ambiente, pero Skinner en sus experimentos utilizó un papel activo, en el cuál manejó el ambiente para moldear la conducta deseada. Así el mecanismo para demostrar el modelamiento conductual, es el reforzamiento contingente, que implica reforzar la ejecución de una conducta, administrando reforzamientos, solo cuando esta conducta ha sido reforzada. (Klinger, 1997)

Motivación y Aprendizaje

La formación implica al sujeto formal e informalmente según su complejidad, las personas aprenden según sus capacidades, sin embargo lo que le da sentido al aprendizaje es la motivación; el proceso de aprendizaje es un proceso constructivo, dirigido hacia una meta, y situado en un contexto, pudiendo ser este social, individual o motivacional. (Moll, 1993)

Bauleo (1992) señaló que en el aprendizaje se aprecian los elementos de información, (utilizando algunas veces la memoria repetitiva) emoción (involucra e

implica al sujeto que requiere el aprendizaje) que unidas producen el proceso motivacional. Como se vio en un punto anterior en el conductismo la motivación queda reducida a premios y castigos, tratando de conseguir algo, o evitar algo a cambio de aprender, o lo que es lo mismo la motivación extrínseca.

Lo que hace que el interés por el aprendizaje sea por lo que se puede obtener y no por los motivos interiores del sujeto. Una de las causas que dificulta el aprendizaje en todos los niveles es la falta de motivación, sin motivación es difícil el aprendizaje.

(Dadamia, 2001)

Determinados principios en la conducta son motivados de acuerdo a las necesidades, tendencia e impulsos del individuo, que generalmente están operando subconscientemente. Sin embargo el análisis de la causa, detalla que son las influencias externas las que responden a los estímulos causados por el medio ambiente. La mayoría de las conductas se aprenden a través de la observación, modelos o imitaciones. (Pérez, 1994)

El aprendizaje inicial se basa en la experiencia directa y a las consecuencias positivas o negativas de las acciones, es decir los reforzadores de Skinner, los refuerzos extrínsecos o consecuencias conductuales, tienen relación con la misma, premios y castigos, etc., así los amplificadores sociales, definen la conducta del individuo en el contexto, en lo social e individual. (Castillejo, 1987)

Por otro lado se habla del control cognitivo, cuando los individuos saben las tareas que tienen que realizar, les interesa y conocen los objetivos a conseguir, así lo que consiguen tiende a reforzar y consolidar sus conductas. El funcionamiento de la

motivación y su influencia en el aprendizaje debe funcionar a través de un carácter positivo, la tarea debe ser suficientemente atractiva y motivante, deben existir otras fuentes de motivación aparte de las intrínsecas, que la meta no sea inalcanzable y que la dificultad sea progresiva, que se vayan conociendo los resultados en forma rápida y que tenga un reconocimiento social. (Bandura, 1984)

Orientación motivacional intrínseca

La motivación es un proceso psicológico que a la vez se relaciona con la dirección y el seguimiento de la conducta para el logro de una meta u objetivos. En cualquier ámbito la motivación es razón de un análisis en los que se diferencian los motivadores extrínsecos e intrínsecos. (Deci y Ryan, 1988)

En la motivación intrínseca se perciben 2 enfoques importantes el de contenido y el de proceso, el primer enfoque se refiere a la satisfacción y considera diferentes aspectos que van desde las necesidades individuales, a sus aspiraciones que pueden motivarlos. Estos se orientan a señalar el componente cognitivo que lo conforma, así como la autodeterminación y competencia. (Deci y Ryan, 1988)

Algunos ejemplos de este tipo de enfoques o teorías como la teoría de la pirámide de las necesidades de Abraham Maslow, (1943). En el enfoque de proceso se distinguen los procesos de pensamiento por el cual la persona se motiva, la motivación es una respuesta cognitivo/afectiva, y se presenta si el individuo considera importante su objetivo o meta, y si tiene otras opciones de realizarlo, y si además de esto percibe la adquisición de más competencias que le ayuden a conseguir sus proyectos.

En este enfoque destacan: *La teoría de las expectativas* (Vroom, 1964), *Teoría de la Equidad* (Adams, 1963), Esta teoría se basa en que para que un empleado le resulte satisfactorio su empleo, depende de la evaluación subjetiva que el mismo se haga en relación con su esfuerzo recompensa. *Teoría de la Modificación de la conducta* (Skinner, 1938) (Thomas, 2000)

Hackman y Oldham (1980) señalan que la motivación intrínseca, suele aparecer si los estados del sujeto experimentan sentimientos positivos cuando ejecuta bien sus objetivos y sentimientos negativos si lo hace mal. Sin embargo existen propiedades específicas en los objetivos que los convierten en motivaciones intrínsecas, como son la novedad que despierta el interés del sujeto y favorece la curiosidad, lo que la define como punto principal de los patrones de estímulo.

El individuo es el agente causal de su actividad de comportamiento, ya que la motivación intrínseca pone a prueba las competencias y determinaciones individuales, Kuhl (1985) menciona en su esquema de la “*Teoría del Control de la acción*”, que la tendencia motivacional lleva al individuo al compromiso y a una firme intención, de voluntariamente realizar la acción que le determine llegar a su objetivo.

Por el contrario Heckhausen (1987) señala en su “*Esquema de la Teoría del Rubicón de las fases de la acción*”, que la motivación es una pre-decisión elegida voluntariamente, y que existe una fase previa a la acción, que es determinada por el objetivo a alcanzar y después de ser estudiada se pasa a la acción, y se realiza una valoración post-acción que determina la satisfacción por medio de los logros obtenidos, sean estos positivos o negativos.

Orientación motivacional extrínseca

La orientación motivacional extrínseca se refiere al impulso que lleva al sujeto a llevar a cabo una acción para generar un satisfactor que no se relaciona obligatoriamente con la actividad que realiza, sino que por el contrario; se busca la obtención de una meta determinada sin que por esto sea algo deseable o que quiera hacer subjetivamente. Así las cosas la motivación afecta la forma de pensar y el aprendizaje. (Lepper, 1998)

Existen diferencias entre objetivos y metas de aprendizaje con objetivos y metas de ejecución o rendimiento, estas van a influir en forma determinante con la orientación motivacional individual, lo que a la vez determinará contundentemente el tipo de estrategias que el sujeto ponga en marcha para el logro de sus objetivos, pero generalmente este tipo de estrategias se realizan en forma más superficial que las que se utilizan por orientaciones motivacionales intrínsecas.(González, Tourón y Gaviria, 1997)

Según Torrano y González (2004) el individuo que se motiva denota una meta-cognición que le permite planificar, organizar y dirigir sus procesos mentales, controlar sus emociones y hábitos, lo que le permite el logro de sus objetivos, si además está motivado por premios o ascensos que le proporcionarán entusiasmo y satisfacción, pueden poner en marcha estrategias que evitan la distracción para el logro permanente de sus metas.

Los sentimientos de competencia y autodeterminación (Ryan y Deci, 1985) están ligados a los factores externos que se conceptualizan en términos de necesidades innatas que permiten al individuo auto motivado participar en comportamientos que les inciden

directamente a su interés lo cual les permite desarrollarse y acumular competencias o inversiones que el individuo acumula para realizar sus actividades que le favorecerán en sus objetivos y metas futuras. Sin embargo las personas que tienen una baja autoestima, pero aun así están determinadas a lograr el rendimiento; generalmente eligen tareas o metas fáciles porque le dan más importancia a la evaluación externa que a la interna. (Núñez y González, 1996)

Impacto de la motivación en el rendimiento académico

Entendiendo lo que es motivación intrínseca y extrínseca, es realmente fácil deducir que esta es la fuerza que determina al individuo a realizar actividades, y si a la vez se posiciona en el entorno y contexto educativo, es evidente que las actitudes y expectativas del estudiante lo llevarán a alcanzar las metas y objetivos de estudio. Para aprender es muy importante poder hacerlo, es decir que el individuo tenga la capacidad, el conocimiento y la destreza necesaria, pero además de eso se requiere querer hacerlo, lo que es lo mismo tener la disposición o motivación para realizarlo. (Núñez y González, 1996)

El medio social en el que se desenvuelven las personas en su entorno de aprendizaje, es significativo, ya que esta acción recíproca lo condiciona a modificar la imagen que tiene de sí mismo. Esto tendrá como consecuencia que este más motivado y lo hará ser mejor en su rendimiento académico; de la misma forma es determinante lo interesante que le resulte el tema al estudiante para que esto influya en las metas que persigue. (Beltrán, 1998)

Es diferente cuando las metas u objetivos son para el desempeño que para el aprendizaje ya que en este último la intención de alcanzar los conocimientos y habilidades en beneficio propio resulta ser un buen resultado. Ya que las distintas metas elegidas pueden estar situadas y deberse a motivación intrínseca o extrínseca según sea el caso. (Bandera, 1977)

Para aprender se requiere poder, y querer hacerlo, el aprendizaje se determina por variables motivacionales pero al mismo tiempo se requieren también de habilidades cognitivas, procesos y estrategias; así las cosas se quiere aprender y de esta forma el sujeto orienta sus metas en la búsqueda de objetivos favorables y razonables, sin embargo la falta de conocimientos, habilidades y competencias impide el aprendizaje (Núñez y González, 1996). Para que el alumno tenga una disposición favorable de aprendizaje, requiere de tres condiciones para que este resulte efectivo, lo cual se muestra la tabla siguiente.

Tabla -2
Condiciones para que el alumno logre el aprendizaje.

Componente	Descripción
El componente de valor o valor del logro	Se refiere a los motivos que tiene la persona para realizar la actividad, ya que si estos son relevantes le serán más fáciles de cumplir, sin dejar de lado la importancia que le de el estudiante a realizar la tarea.
El componente de expectativa	Se refiere a las percepciones individuales; así como las competencias y autopercepción que tenga la persona para realizar la tarea, por último
El componente afectivo	Se refiere a la dimensión afectiva y emocional que le produce al sujeto la realización de la actividad del aprendizaje, así como el costo que le devengará la tarea.

(Valle, Cabanach, Gómez y Piñeiro, 1998)

Si se resumen estos tres componentes se tiene como resultado que si el estudiante no cuentan con estos motivadores, será difícil que logren sus objetivos, ya que por un lado se pueden sentir incapaces de realizarlos, o tal vez la tarea les resulte tediosa, o les provoca ansiedad de no poder lograrlo.(Valle et al, 1998)

El Valor de las Tareas y/o Contenidos de las Asignaturas desde la Percepción de los Alumnos

El componente valor en el aprendizaje, que mencionan Valle et al (1996) en sus estudios sobre la motivación; se refiere a los objetivos que tenga el estudiante acerca de su futuro; la percepción que este tenga sobre la tarea a realizar da como resultado que cumpla o no con ellas; sin embargo Dweck y Leggett (1988), afirman que la conducta que muestre el estudiante depende de la capacidad que el mismo auto percibe a la orientación de su meta. Al hacer esto; aceptan el desafío que se les plantea de tal forma que persisten y se esfuerzan en realizarla con éxito.

Thorndike (1992), centra la atención del alumno en el contenido del aprendizaje, así cualquier conocimiento debe estar formado con relaciones sencillas de estímulo respuesta y se requiere reforzar estas relaciones. Ruiz (2005), menciona la necesidad de cambiar el modelo de enseñanza; sugiriendo un modelo en donde el estudiante participe activamente en sus tareas, es decir desde la construcción o planteamiento del problema, hasta el desarrollo y la enseñanza directa para el aprendizaje autónomo.

La memoria posee la capacidad de no gastarse con el uso, es entonces menester que el estudiante la utilice como cualquier músculo para que no se deteriore, así si practica en forma cotidiana la fortalece. (Chuquisengo, 2005).

Si el estudiante se enfoca sobre el proceso que le requiere el conseguir resultados en sus estudios está motivado; por tanto le dará más valor a las tareas que le sean encargadas. Si el estudiante además tiene la expectativa de poder realizar la tarea encomendada le será más fácil realizarla; si al mismo tiempo la tarea le proporciona placer o le significa un reto alcanzarla, es casi seguro que aunado a sus competencias cognitivas y manuales logre de manera óptima alcanzar sus objetivos. (Bandura, 1987)

Además de lo anterior mencionado, ya sea aprendizaje o aprobación escolar, el valor que le da el estudiante al medio ambiente donde se desarrolla el aprendizaje es importante, aspectos tales como la actitud del profesor, la interacción entre compañeros, el sistema de evaluación, o que simplemente el estudiante se sienta cómodo en el medio donde se desenvuelve son factores que influyen positivamente en sus logros. Así las cosas para que el estudiante se sienta motivado, es necesario hacerle atractiva e interesante la tarea y hacerle resaltar la importancia que esta tendrá para el logro de sus metas u objetivos. (Valle et al 1996)

Maslow (1934) señaló que la mayoría de las personas están condicionadas por sus necesidades, así las cosas conforme van cubriendo sus necesidades básicas empiezan a requerir más cosas que los irán empujando a la cúspide de la pirámide, aspectos tales como éxitos, fracasos, son poderosas fuentes de motivación para el valor que le dé el estudiante a la tarea que debe realizar.

La Evaluación de los Aprendizajes

El aprendizaje se evalúa aportando elementos que puedan permitir el realimentar el proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación, de tal forma que se puedan alcanzar los objetivos y arreglar las deficiencias. La evaluación se entiende como: *“El conjunto de operaciones que tiene por objeto determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* (Carreño, 1991:89).

La evaluación del aprendizaje: “Es la actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a los efectos de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de formación” (González, 1999:57)

La evaluación se toma generalmente como amenaza y objeto de presión, así si el objetivo se asocia con la valía del aprendizaje, el fin es marcar el propósito formativo de la educación. El aprendizaje y la evaluación posterior se basan en la activación, la significatividad y la motivación por aprender del alumno; así los niveles que se alcancen en esta relación alumno-maestro, determinarán la forma en que se sienten estimulados o incitados para aprender. (Zilberstein, 2002).

El significado que tiene para el alumno el aprendizaje, se asocia a sentimientos, motivaciones y expectativas personales que se forman por sí mismos; es decir la percepción que tengan ellos mismos de su valía, competencias y bagaje cognoscitivo. La evaluación es por tanto un proceso asimilativo y parte importante de cualquier aprendizaje, es más que todo una situación dirigida a aprender. Es por eso que los test

evaluativos deben estar relacionados con las acciones que se desarrollan en las aulas.

(Ausubel, Novak y Hanesian, 1983)

Fariñas (1999) señala que ignorar las diferentes motivaciones y objetivos de los alumnos impide que se realicen situaciones interesantes en las evaluaciones, lo que atenta contra el interés de los estudiantes, ya que se obliga a todos los estudiantes a realizar el mismo examen aun cuando no todos tienen los mismos intereses.

Así los intereses evaluativos deben permitir diferentes situaciones para diferentes alumnos, ya que cada estudiante tiene estrategias y métodos diferentes de estudio, de no ser así a las pocas semanas de presentar un examen se olvidan los contenidos y habilidades que se vieron en el curso y se evaluaron en los exámenes. Si se respetan las diferencias el examen deja de ser una "prueba" y se convierte en una actividad importante, interesante y por tanto en una actividad educativa. (Molnar, 2000)

Percepción del Alumno sobre la Evaluación

Se sabe que la evaluación es la que proporciona los elementos para identificar los problemas además de valorar la capacidad académica y a la vez es un indicador de la capacidad de los estudiantes, sin embargo los actores principales del proceso de aprendizaje, son los alumnos, la satisfacción del estudiante en el aula es importante para las instituciones que imparten la enseñanza en la actualidad, ya que con la satisfacción de estos, se puede considerar que se alcanzó un éxito académico.

El concepto de Evaluación según De la Orden (1982:15) es:

La evaluación, al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina, en gran medida... lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos; en otras palabras, el producto y el proceso

de la educación... querámoslo o no, de forma consciente o inconsciente, la actividad educativa de alumnos y profesores está en algún grado canalizada por la evaluación.

Los estudiantes pueden realizar valoraciones válidas y confiables de sus tutores, además de que forman juicios de valor acerca del desempeño académico de estos. (Alves y Raposo, 2005). Santos, (1993) señala que los estudiantes generalmente perciben desventajas en sus evaluaciones, ya que consideran que estas tienen un carácter meramente subjetivo que se presta a variaciones e inconsistencias y que son totalmente a juicio del criterio docente.

Blanco, (1996) comenta que generalmente el docente guía las preguntas y los resultados a través del grado de empatía que este tenga con los alumnos. Por su parte Luckesi (1995) dice que los estudiantes sienten que la evaluación o prueba es un control y no una ayuda por parte de sus profesores. Al mismo tiempo los estudiantes observan que los docentes no aprovechan las deficiencias o lagunas que arrojaron los resultados de la evaluación para encontrar soluciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Porto (2000), en su estudio sobre la: *“Aproximación a la percepción de los alumnos sobre la evaluación de sus aprendizajes”* señala que los estudiantes creen que no se aprovechan las evaluaciones para promover el diálogo entre docente-alumno, y que casi siempre se reduce a los resultados sin tomar en cuenta todo el tiempo que el alumno pasó en el aula, prestándose más atención a los errores que a los aciertos. Asimismo comentan que la evaluación sirve un propósito únicamente para la institución educativa, y casi nunca se les comunica los resultados del aprendizaje a los propios estudiantes, además de que las técnicas de evaluación no son adecuadas.

El Género y la Motivación

La variable género sin lugar a dudas influye en términos motivacionales; el logro de los objetivos y metas es diferente entre el hombre y la mujer, generalmente se percibe que el género masculino tiene más preocupación por ganar y demostrar su capacidad a diferencia de su contraparte el género femenino. (Castillo, Balaguer y Duda, 2000)

Sucede un fenómeno curioso; las mujeres que generalmente tienen buenas capacidades de estudio y están dotadas de competencias y conocimientos encuentran trabajos menos remunerativos que los hombres. Aun cuando un alto porcentaje de estos resultados se debe a la discriminación en contra de la mujer, existen sin embargo ciertos test que demuestran la capacidad del éxito de cada persona y en la mayoría de esos test las mujeres resultan con menor capacidad que sus compañeros en igualdad de circunstancias. (Amezcuca y Pichardo, 2000)

Entre los sexos existen diferencias en variables significativas para los objetivos de la educación. Friedman (1989) señala que no se observan resultados en los test de inteligencia general, pero aparecen en otros que son más específicos, por ejemplo las mujeres aparecen más dotadas en materia verbal, leen más y escriben con mejor ortografía, sin embargo Kimura(1985) considera que existen diferencias en las capacidades matemáticas a favor del sexo masculino.

Algunos estudios determinan que el sexo femenino tiene menor confianza en sí mismas respecto a sus logros y los minusvaloran, por tanto la confianza es un factor clave en la diferencia de géneros, conducta que debe ser modificada. Las variables

personales y de género se han relacionado con las diferencias motivacionales y en el aprendizaje; la existencia de patrones diferentes entre chicos y chicas ya que mientras estas tienden a enfatizar más el esfuerzo, los chicos apelan a su habilidad y suerte. (Burgner, y Hewstone, 1993).

Postigo, Pérez y Sanz (1999) en sus investigaciones realizadas sobre las diferencias entre los dos géneros en el rendimiento en algunos problemas de química y de proporción matemática, afirman que el sexo femenino suele tener motivaciones extrínsecas ante éxitos y fracasos, y en caso de que estas sean intrínsecas son debido no tanto al esfuerzo si no a su capacidad.

Sin embargo, en la medida que los diferentes factores del estudiante, como la edad, cantidad y tipo de instrucción recibida, determinan si las posibles diferencias permanecen estables o cambian en función de la edad, curso y grado de instrucción en ciencias, los investigadores en sus análisis confirmaron que existe un efecto significativo de la variable «género».

Los estudio determinaron que existen diferencias significativas estadísticamente entre el rendimiento de las alumnas y de los alumnos en estas tareas, difiriendo el sexo masculino de su contraparte, ya que este suele atribuir sus éxitos a cosas como la capacidad, mientras que el fracaso suelen atribuirlo a la suerte, o a causas fuera de su competencia, esto les permite un autoengaño que realza la imagen que tienen de sí mismos. (Smith, Sinclair y Chapman, 2002)

Las opiniones y estudios de los autores aquí citados permiten obtener una visión integral del tema que ocupa este trabajo, dicha visión integradora es el fundamento que

permitió llevar a cabo el estudio de campo y confrontar los resultados para concluir si el impacto de la motivación es significativo en el aprendizaje de los estudiantes.

Capítulo 3

Método

En este apartado se describe y justifica el enfoque metodológico empleado en esta investigación, también se hace una descripción de la población y forma de obtención de la muestra. Se presenta el instrumento empleado haciendo una descripción detallada de los apartados que lo componen para terminar describiendo el procedimiento utilizado para responder a las preguntas de investigación y la forma en que se discurió para alcanzar los objetivos planteados en el capítulo I.

Los resultados se analizaron desde una perspectiva Mixta. (Cualitativa-Cuantitativa). Posteriormente se analizaron los datos con un enfoque cualitativo utilizando la percepción del autor para relacionar las respuestas con la teoría estudiada, La parte cualitativa se analizó con ayuda del programa SSPS, ya que a juicio de Hernández, Fernández y Baptista (2006), es un programa sencillo y de fácil uso que permite analizar con facilidad y diligencia los datos cuantitativos.

El estudio se constituye como exploratorio-correlacional, tal y como recomiendan Hernández et al (2006), para fenómenos sobre los cuales hay poca información y en los cuales se tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables. En este caso cabe aclarar que aún y cuando hay información pertinente y relevante sobre el fenómeno conocido como “motivación”, para fines de este trabajo se considera que en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, no hay datos que permitan conocer las causas por las cuales el rendimiento académico de la materia

TE, es inferior al de otras materias. Por ello se elige como técnica el estudio de caso (Yin, 2003) ya que el procedimiento conveniente para encontrar y estudiar datos en un contexto en particular, en este caso, la Universidad, Autónoma de Tamaulipas, es estudio se centra exclusivamente en el ambiente de la carrera de psicología.

Participantes

La muestra de este estudio está clasificada como no probabilística o dirigida, la cual supone un procedimiento informal de selección. En las muestras de este tipo, establecen Hernández, et.al (2006), la elección de los participantes no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de ser un grupo que cuenta con la información necesaria para poder responder a la pregunta de investigación y recae la decisión de elección en el investigador o grupo de encuestadores. La elección de los participantes no depende de la probabilidad, sino de razones relacionadas con características de la investigación o de quien realiza la muestra. Según estos mismos autores, existen varias clases de muestras dirigidas, la utilizada en esta investigación es una “*muestra por conveniencia* puesto que se trata *simplemente de casos disponibles a los cuales tenemos acceso*” (Hernández et al, p. 571).

La muestra, fue seleccionada de manera intencionada, como recomienda Mayan (2001). El criterio de selección de la muestra radicó en este caso en que uno de los investigadores tiene acceso al profesor de la clase y por lo tanto se tiene la oportunidad de implementar las actividades de aprendizaje e identificar el nivel de motivación generado en los estudiantes. Las características de la muestra son únicas y difieren

localmente, además de ser contingentes a la situación. Por lo anterior, no se pretende ninguna generalización acerca de los resultados ya que el interés de investigación radica en el hecho de describir el caso de manera detallada con la intención de comprender como impacta la motivación en el desempeño de los estudiantes.

La población que integra esta investigación corresponde a los grupos 4°A, 4°B, 4°C y 4° D de la materia de Técnicas de Evaluación de la UACJyS, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en la ciudad de Tampico, Tamaulipas. Las edades de los participantes oscilan entre los 17 y 18 años. El curso forma parte de su formación básica en la carrera de Psicología. La materia de Técnicas de Evaluación es un curso introductorio a las pruebas psicológicas utilizadas en todas las áreas (educativa, laboral y clínica) con las que se diagnostica al paciente.

Hernández, et al, (2003) presentan una fórmula para una muestra por estratos que se aplica cuando se conoce el tamaño exacto de la población:

$$n = \frac{Z^2 pqN}{Ne^2 + Z^2 pq}$$

Donde n representa la muestra, Z es el nivel de confianza, p equivale a la variabilidad positiva, q es igual a la variabilidad negativa, N es el tamaño de la población y e es el error o precisión.

Substituyendo las letras por los números precisos de los datos en cuestión obtenemos el tamaño de la muestra que se necesita. En este caso el nivel de confianza que se tiene es un 95 % y el error es un 3 %. Lo que nos hace confiable el proceso del muestreo para la recopilación e interpretación de la información.

Z = nivel de confianza = 95 %

e = precisión o error = 3 %

$$n = \frac{Z^2 pqN}{Ne^2 + Z^2 pq}$$

Tabla 3.

Muestra por estratos

Muestra estratificada de alumnos de universidad		
Población	Tamaño	Muestra
4°A	42	38
4°B	49	44
4°C	19	17
4°D	19	17
total	129	115.09
P =	0.5	
Variabilidad positiva =	0.5	
Q =		
Variabilidad negativa =		

En la tabla anterior se da conocer la sustitución de las letras por los números de dicha investigación. Dando como resultado que la muestra por estratos quede de la

siguiente forma: por el 4° A de una población de 42 estudiantes la muestra va a ser de 38. En el grupo de 4° B de un total de 49 alumnos se van a muestrear 44. Y en el 4° C y 4° D la muestra es de 17 alumnos de un total de 19.

Instrumento

Para la recolección de datos del caso se utilizó el cuestionario MSQJ elaborado por Pintrich, Smith, Garcia, T, McKeachie, El MSQJ es un cuestionario de administración colectiva que consta de 81 ítems. Las respuestas a los ítems se dan con base en una escala Likert de 7 puntos en la que los estudiantes marcan el acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones expresadas en cada uno de ellos; donde los valores más bajos son indicadores de poco acuerdo, en tanto que los más altos indican mayor acuerdo con lo expresado en el ítem. El cuestionario consta de dos secciones: una referida a la motivación y la otra relativa al uso de estrategias de aprendizaje. Para el presente trabajo se aplicó la sección de motivación que está integrada por 31 ítems que conforman seis escalas relativas a distintos aspectos motivacionales: 1) Metas de orientación intrínseca. 2) Metas de orientación extrínseca. 3) Valoración de la tarea. 4) Creencias de autoeficacia. 5) Creencias de control del aprendizaje. 6) Ansiedad.

Para su mayor comprensión, se muestra una breve explicación acerca de lo que conlleva cada escala, así como un ejemplo de ella (Pintrich, Smith, Garcia, T, McKeachie, 1991):

- 1) Metas de orientación intrínseca.

Se conforma de cuatro ítems que se relacionan con el interés que los alumnos poseen por el contenido de la materia en curso, solo por el simple hecho de despertarles

curiosidad. (Ejemplo: “En clases semejantes a ésta, yo prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aún cuando sean difíciles de aprender”).

2) Metas de orientación extrínseca.

Se conforma por cuatro ítems que se relacionan con obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc. Es decir, el alumno realiza determinada acción por las consecuencias que este conlleva. (Ejemplo: “Lo más importante para mí, en este momento, es mejorar mi promedio; por lo tanto, mi principal interés es obtener una buena nota”).

3) Valoración de la tarea.

Los seis ítems de la presente escala refieren a la evaluación que hace el estudiante de cuán interesantes, importantes y útiles son las actividades o materiales del curso o materia (Ejemplo: “Yo pienso que los artículos de la asignatura para este curso sirven para aprender”).

4) Creencias de autoeficacia.

Esta escala está conformada por ocho ítems que hacen referencia a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso (Ejemplo: “Yo estoy seguro de que puedo comprender los materiales de lectura más difíciles seleccionados para esta materia”).

5) Creencias de control.

Conformada por cuatro ítems que hacen referencia a el grado de control que los alumnos poseen sobre sus actividades que fomenten el aprendizaje del contenido de la materia. (Ejemplo: “Si no aprendo el material de esta materia es por mi propia culpa”).

6) Ansiedad.

Esta escala está compuesta por cinco ítems que miden el grado de ansiedad de los estudiantes al momento de evaluar su aprendizaje.

(Ejemplo: “Cuando tengo un examen, siento que mi corazón late más rápido”).

Consentimiento Informado

Según González (2009), la finalidad del consentimiento es asegurar que los individuos que participan en una investigación son compatibles con sus valores, intereses y preferencias; y lo hacen voluntariamente con el conocimiento necesario y suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos. Los requisitos específicos del consentimiento informado incluyen la provisión de información sobre la finalidad, los riesgos, los beneficios y las alternativas a la investigación – y en la investigación –, una debida comprensión del sujeto de esta información y de su propia situación, y la toma de una decisión libre, no forzada sobre si participar o no. El consentimiento informado se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas. Cada persona tiene un valor intrínseco debido a su capacidad de elegir, modificar y proseguir su propio plan de vida.

En atención a este tipo de recomendaciones, se presentó a los integrantes de cada grupo objeto de esta indagación, un documento (Anexo II), en el que se les proporciona la información general del proyecto y se les solicita su anuencia para participar en él. Donde ingresan datos como la escolaridad y el sexo, y en algunos de los casos hasta su nombre.

Confidencialidad

Otro aspecto importante dentro de este apartado es lo que se conoce como acuerdo de confidencialidad, donde se les comunica a las personas que participan dentro de una investigación que los datos registrados en las pruebas o instrumentos de medición son meramente confidenciales y que únicamente el investigador tiene acceso a ellos.

Además de que las personas o en este caso los alumnos tienen derecho a pedir que se les explique los resultados del instrumento que se empleo para la investigación, así como también el investigador no comentar con nadie que no sea la persona misma los datos obtenidos y su interpretación.

De acuerdo con Aiken (2003, p. 159) lo anterior se lleva a cabo con el fin de

...tener un mejor control que permita evitar el uso inadecuado de pruebas, la American Psychological Association, la American Educational Research Association, la American Personnel and Guidance Association y el National Council on Measurement in Education han publicado estándares y códigos sobre las prácticas éticas y justas de la aplicación de instrumentos de medición.

Procedimiento

El procedimiento implica una serie de pasos secuenciales que se llevaron a cabo para poder aplicar los instrumentos a la muestra determinada y así obtener los datos para responder a la pregunta de investigación. Primeramente, se contactó y platicó con los maestros de los cuatro grupos de psicología que constituían el foco de estudio—y se les solicitó su cooperación para tener acceso a su aula en fecha y horario determinado.

Una vez que los docentes fueron informados y aceptaron colaborar en el estudio se acordó que en horario uniforme se aplicara el instrumento a los 4 grupos de alumnos. Es importante destacar que los alumnos invitados participaron entusiastamente en la investigación. Consecutivo a la elección de docentes, se explicó a los elegidos el procedimiento de aplicación, así como la obligación de leer a los alumnos el acuerdo de confidencialidad y consentimiento informado, solicitando su participación y aceptación en el momento en que se aplicara el instrumento.

Posteriormente, determinada fecha y hora, la recolección de datos se hizo en horario normal de clase, los docentes frente a grupo colaboraron con la aplicación del instrumento. Se procedió a la recogida de datos, a través del instrumento (MSLQ), el cual es de naturaleza social y acorde con las variables de interés y las actitudes que se pretende medir en los estudiantes. Su aplicación se realizó de manera colectiva leyendo junto con los alumnos las instrucciones para contestar el cuestionario, el tiempo de respuesta promedio varió entre los 30 y 40 minutos. Se definió un día y un horario específico para que los estudiantes no se sintieran presionados.

Una vez que se obtuvieron los datos necesarios se procedió al análisis de los mismos y que brindaron elementos para dar respuesta a las preguntas de investigación. En este punto fue clave la triangulación de los datos de los distintos instrumentos para garantizar la credibilidad de las conclusiones (Carrasco, 2000). En este caso se procedió a analizar escala por escala, en cada grupo seleccionado y de esta forma se obtuvo una matriz de resultados. Esto se realizó en los cuatro grupos (A,B,C, D) del cuarto semestre

que cursaron la materia de Taller de Técnicas de Evaluación en el semestre Agosto-Diciembre del 2009.

Por último, cuando se llevó a cabo el análisis de los datos, cada escala se hizo alusión a las preguntas que específicamente medían la categoría que había contestado el alumno, con el fin de hacer la sumatoria de los ítems y dar a conocer su nivel de presencia en cada uno de ellos y en el grupo. Finalmente, los resultados se plasmaron en un reporte escrito donde se analizan las diferentes posturas u orientaciones de los alumnos en cuanto a motivación se refiere.

Capítulo 4.

Análisis de Resultados

El objetivo del presente trabajo fue el determinar cómo impacta la motivación en el rendimiento académico de los alumnos que cursan la materia de Técnicas de Evaluación de la carrera de psicología, en la UAT. En este capítulo se describe el tratamiento que se dio a los datos recabados en el trabajo de campo con el fin de representar de forma gráfica los resultados obtenidos.

La motivación juega un papel importante en el área escolar ya que permite a los estudiantes dirigir su energía hacia ciertas metas de aprendizaje, favorece a que persistan en las tareas que perciben como difíciles y los orienta a lograr un aprendizaje autorregulado (Drew, 1996). Este trabajo recopiló datos relativos a la motivación y el rendimiento escolar, por medio del instrumento MSLQ, el cual se adecúa a las preguntas desarrolladas en el planteamiento del problema, y a los objetivos de la investigación, el análisis de los datos recabados se describe a continuación.

Se muestran los resultado por cada uno de los cuatro grupo de 4° año, con los resultados de la correlación, se menciona cuáles de este grupo de metas de la motivación tienen una relación positiva (aumento en la variable) y cuales tienen una relación negativa (disminución de la variable) o con cuál de estas no se relaciona linealmente.

Respuesta a las Preguntas de Investigación

¿Existe relación entre la motivación de los alumnos de la carrera de psicología, en la UAT con el rendimiento académico logrado en la materia de Técnicas de Evaluación?

Tabla 4.
Matriz de Correlación Global de los cuatro grupos

Correlación	Calificación	Orient. Motiv. Intrínseca	Orient. Motiv. Extrínseca	Valor de la tarea	Creencia de Control	Auto eficiencia	Ansiedad
Calificación	1.0	0.3	0.0	0.0	0.1	0.1	0.2
Orient. Motiv. Intrínseca	0.3	1.0	0.3	0.1	0.5	0.3	0.5
Orient. Motiv. Extrínseca	0.0	0.3	1.0	0.4	0.5	0.4	0.5
Valor de la tarea	0.0	0.1	0.4	1.0	0.3	0.3	0.4
Creencia de Control	0.1	0.5	0.5	0.3	1.0	0.4	0.6
Autoeficiencia	0.1	0.3	0.4	0.3	0.4	1.0	0.6
Ansiedad	0.2	0.2	0.5	0.4	0.6	0.6	1.0

Al analizar globalmente las calificaciones de los grupos de cuarto año la relación encontrada entre la calificación y las metas de la orientación motivacional intrínseca fue ligeramente positiva, mientras que la orientación motivacional extrínseca no presenta correlación. En la creencia de control y autoeficiencia, la correlación es mucho menor,

mientras que en el valor de la tarea no existe correlación. Por otro lado en el rubro de ansiedad se presenta una correlación baja.

El comportamiento de la orientación motivacional intrínseca con respecto a las demás variables fue el siguiente: calificación, y autoeficiencia presentó una ligera correlación de 0.1 a 0.3, Mientras que la relación presentada en ansiedad, creencia de control, incrementó a .05, sin llegar a ser totalmente significativa.

Por otra parte la relación que guarda la orientación motivacional extrínseca de los alumnos y las metas de la motivación son semejantes sin pasar a una relación significativa.

Únicamente puede apreciarse un ligero incremento en la relación que guardan las variables autosuficiencia y ansiedad. Resumiendo, en el total de alumnos se aprecia que las calificaciones está correlacionada positivamente en una mayor relación con las metas de la orientación intrínseca y ansiedad, un poco menos con las metas de creencias de control y insuficiente correlación con autoeficacia. Y se relaciona negativamente con las metas de orientación intrínseca y valoración de la tarea.

En resumen como respuesta a la pregunta planteada puede decirse que, en los 115 alumnos, se puede apreciar que las calificaciones está correlacionada positivamente en una mayor relación con la meta de la orientación intrínseca, un poco menos con las metas de creencias de control y ansiedad, insuficiente correlación con autoeficacia y que se relaciona negativamente con las metas de orientación intrínseca y valoración de la tarea.

Para responder a las subsecuentes preguntas del planteamiento se hizo un análisis por cada grupo que cursó la asignatura TE. ¿Cuál es el nivel de orientación motivacional intrínseca del alumno en la materia de Técnicas de Evaluación?

Tabla 5.

Resultados del nivel de orientación intrínseca en cada grupo de estudio

Año	Meta:	Promedio	Desv. Estándar	Mediana
4to. A	Orientación Intrínseca	4.01	1.66	4.00
4to. B	Orientación Intrínseca	3.95	1.61	4.00
4to. C	Orientación Intrínseca	4.40	1.87	5.00
4to. D	Orientación Intrínseca	3.99	1.67	4.00
	General de Meta OI	4.09	1.70	4.00

En cuanto a orientación motivacional intrínseca se refiere dentro del grupo “A” de un total de 38 alumnos, 22 de ellos obtuvieron una puntuación baja en esta categoría por otro lado los resultados obtenidos en el grupo “B” muestran que de un total de 43 alumnos, 29 obtuvieron una puntuación baja. Por lo que se refiere al grupo “C”, de un total de 17 alumnos, 10 obtuvieron alta puntuación y por último en el grupo “D”, de un total de 17 alumnos, 12 alumnos mostraron una puntuación alta.

De los resultados anteriores se concluye que en general que el nivel de orientación intrínseca de los alumnos de cuarto semestre es bajo, es decir, no están comprometidos con la materia ya que su puntuación es baja y no se percibe interés en los resultados obtenidos.

La tercera pregunta de investigación que se planteó fue: ¿Cuál es el nivel de orientación extrínseca del alumno en la materia de Técnicas de Evaluación?, para contestar a ella se analizaron las respuestas dadas por los estudiantes, primeramente es importante definir, que se entiende por orientación extrínseca el grado en que los estudiantes se comprometen con las tareas de aprendizaje, con el objetivo de lograr una buena nota, ser reconocido en el grupo por sus compañeros y obtener recompensas, los resultados se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 6

Resultados del nivel de orientación extrínseca por cada grupo.

Año	Meta:	Promedio	Desv. Estándar	Mediana
4to. A	Orientación Extrínseca	5.16	0.94	5.50
4to. B	Orientación Extrínseca	4.78	1.38	4.50
4to. C	Orientación Extrínseca	5.19	1.08	6.00
4to. D	Orientación Extrínseca	4.75	0.99	4.50
	General De Meta OE	4.97	1.10	5.00

Dentro de este rubro se encontró que en el grupo “A”, que de 38 alumnos, 32 estudiantes, - 84 %, -obtuvieron una puntuación alta; en el grupo “B”, se observa que de 43 alumnos, 35 mostraron, -81%.- una alta puntuación, en lo que respecta al grupo “C” y “D” que tienen una población de 17 alumnos cada uno, los resultados obtenidos muestran que 14 alumnos fueron mostraron una alta puntuación, en ambos casos el

porcentaje es de 82.% . El porcentaje, en todos los casos sugiere que en para esta categoría los estudiantes desean sacar buenas calificaciones para lograr un reconocimiento por parte de sus compañeros de clase, de familiares o incluso de ellos mismos. (Esas fueron sus razones al responder al cuestionamiento. La tabla 3 muestra la síntesis de los resultados obtenidos en esta pregunta.

Respondiendo a la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es el valor de la tarea y/o contenido que el alumno da dentro de la materia de Técnicas de Evaluación?, se encontraron los datos que se muestran en la siguiente tabla

Tabla 7
Resultados del nivel del valor de la tarea por cada grupo.

Año	Meta:	Promedio	Desv. Estándar	Mediana
4to. A	Valor De La Tarea	4.12	1.70	4.50
4to. B	Valor De La Tarea	4.19	1.79	4.50
4to. C	Valor De La Tarea	4.36	1.83	4.50
4to. D	Valor De La Tarea	4.16	1.51	4.00
General de Meta V. TAREA		4.21	1.71	4.50

En general los aprendices de 4° semestre le asignan un valor alto a la tarea o contenido de la materia, En el grupo “A” , que cuenta con 38 estudiantes, 21 alumnos quedaron con puntuación alta -que corresponde a un 55 %- . En el grupo “B”, que tiene una población de 43 alumnos, se observó que 23 de ellos -53%- tienen puntuación alta, en el grupo “C”, que tiene 17 integrantes, 12 alumnos los cuales representan el 70%

obtuvieron puntuación alta. Por último, en el grupo “D” también con 17 alumnos, 10 de ellos, -58.52%- han obtenido una puntuación alta.

Como puede observarse en los resultados mostrados en la tabla 4, se muestra una orientación predominante hacia la puntuación alta, lo que dice que los aprendices consideran las actividades de la materia interesantes, importantes y útiles.

La siguiente pregunta de investigación se refiere a las creencias de control, es decir el control que los alumnos creen poseer sobre el material o contenido de la materia de Taller de Técnicas de Evaluación. En la pregunta siguiente que hace referencia a:

¿Qué nivel de creencia de control manejan los alumnos en la materia de Técnicas de Evaluación?

Tabla 8

Resultados de Nivel de creencia de control por grupos.

Año	Meta:	Promedio	Desv. Estándar	Mediana
4to. A	Creencia De Control	4.11	1.38	4.00
4to. B	Creencia De Control	3.62	1.25	3.50
4to. C	Creencia De Control	4.70	1.38	4.50
4to. D	Creencia De Control	4.37	1.32	4.50
	General de Meta C. DE CONTROL	4.20	1.33	4.25

Se obtuvieron los siguientes resultados: en el grupo “A”, de un total de 38 alumnos, 19 (50%) obtuvieron un puntaje alto, en el grupo “B” 23 alumnos, lo que

equivale al 53.48% obtuvieron un puntaje alto de un total de 43 alumnos, por otro lado en el grupo “C” de 17 alumnos, 10 , esto es un 58.52 %, obtuvieron un puntaje alto y por último en el grupo “D”, que posee una población de 17 alumnos, 9 de ellos que corresponde al 52.94 % están situados en un puntaje alto.

En la tabla 8 puede observarse que no existe una diferencia significativa entre los niveles de puntuación de los 4 grupos, y que todos presentan una alta puntuación. Lo anterior permite observar que la mayoría posee un sentido de responsabilidad con respecto al contenido de las actividades dentro del curso que se imparte y por tanto si no aprenden la responsabilidad la tienen ellos mismos.

Continuando con la explicación de los resultados obtenidos, se observó que la categoría de autoeficacia (ver tabla 8) comprende las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar con éxito las tareas requeridas a lo largo del curso. La pregunta de investigación a contestar en este caso fue: ¿Qué tan eficiente se considera el alumno en su aprendizaje en la materia de Técnicas de Evaluación?

Para los efectos de este trabajo, autoeficacia se refiere a los juicios que cada individuo hace sobre sus capacidades, con base en las cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado, enfatizando que un rendimiento adecuado requiere tanto la existencia de habilidades como la creencia de parte del sujeto de que dispone de la eficacia suficiente para utilizarlas (Bandura, 1987).

Tabla. 9

Resultados de Nivel autoeficiencia por grupos

Año	Meta:	Promedio	Desv. Estándar	Mediana
4to. A	Autoeficiencia	4.52	1.66	5.00
4to. B	Autoeficiencia	4.56	1.75	5.00
4to. C	Autoeficiencia	4.50	1.95	5.00
4to. D	Autoeficiencia	4.36	1.59	4.50
	General de Meta AUTOEFICIENCIA	4.48	1.74	5.00

La tabla 9 permite observar los resultados para la meta de autoeficiencia, los cuáles muestran que en el grupo “A” 28 estudiantes los cuales integran un 74% del grupo obtuvieron puntuación alta y 10 baja; mientras que en el grupo “B” 33 obtuvieron una puntuación alta lo cual corresponde a un 77% de la población y 10 con baja; por otra parte en el grupo “C” 14 alumnos - el 82% del grupo - presentaron puntuación alta y 3 estudiantes con puntuación baja, por último en el grupo “D” 15 estudiantes -83 %- con puntuación alta y 3 con puntaje bajo. En general los estudiantes tienen alto nivel de autoeficacia y creen en sus propias habilidades para sacar adelante la materia.

Finalmente para responder a la pregunta: ¿Cuál es el grado de ansiedad en los estudiantes que cursan la materia de Técnicas de Evaluación?, se muestran y analizan en la tabla 10.

Tabla 10

Resultados de Nivel ansiedad por grupos

Año	Meta:	Promedio	Desv. Estándar	Mediana
4to. A	Ansiedad	4.65	1.56	5.00
4to. B	Ansiedad	4.58	1.63	4.00
4to. C	Ansiedad	4.72	1.77	6.00
4to. D	Ansiedad	4.52	1.56	4.00
General de Meta ANSIEDAD		4.62	1.63	4.50

La tabla anterior muestra que en los resultados obtenidos en el grupo “A” 29 estudiantes -76.31%-, obtuvieron puntuación alta y 9 baja; en el grupo “B” 31 -72.09%-, con puntuación alta y 12 con baja; en el grupo “C” y en el grupo “D” fueron iguales 14 estudiantes -82.35%-, 77.77%, con puntuación con alta y 3 estudiantes con puntuación baja. En general los estudiantes tienen un grado de ansiedad alto al momento de presentar un examen en la materia de Técnicas de Evaluación.

A continuación se muestra el resultado global de los 115 estudiantes del cuarto semestre de la carrera de Psicología de la materia de Taller de Técnicas de Evaluación.

Tabla 11

Media, Desviación estándar, Mediana de las escalas de motivación del MSLQ para 115 personas

Escala	M	Sd.	Mdn
Orientación intrínseca	4.09	1.7	4
Orientación extrínseca	4.97	1.1	5
Orientación a la tarea	4.21	1.71	4.5
Creencia de control	4.2	1.33	4.25
Autoeficacia	4.48	1.74	5
Ansiedad	4.62	1.63	4.5

En la tabla 11 puede apreciarse que en las variables medidas, el parámetro se mueve de 4.09 a 4.97, donde la escala que puntuó más alta en este análisis fue la de orientación extrínseca, seguida por la ansiedad. Para abundar en el análisis los datos que aparecen en la tabla 9, representan los promedios obtenidos por grupo de sujetos clasificados por medio de su sexo (Hombre o Mujer), que pertenece a los 4 grupos de cuarto semestre de psicología en la UAT.

La determinación de la motivación por géneros que se expresaba en la última de las preguntas de investigación: ¿Las metas de la motivación están relacionadas directamente con el sexo del sujeto de estudio?. Se puede observar en la tabla 12, donde se muestran los datos al respecto, se aprecia que no existe diferencia significativa que se pueda atribuir al género ya que los valores obtenidos son muy semejantes en hombres y mujeres.

Tabla 12:
Resultados de Metas según el sexo

Meta	Sujetos	
	Hombre	Mujer
Orientación intrínseca	4.09	4.07
Orientación extrínseca	4.97	4.95
Valor de la tarea	4.19	4.18
Creencia de control	4.07	4.03
Autosuficiencia	4.51	4.49
Ansiedad	4.63	4.6

Respuesta Global a las Preguntas de Investigación

El análisis de las calificaciones de los grupos de 4° semestre y la relación encontrada entre las metas de la motivación, se estudiaron de la siguiente manera: primero (*ver tabla 1*) se buscó la relación entre las metas y los grupos estudiados y posteriormente los resultado por cada uno de los cuatro grupo de 4°, (*ver tablas 2,3,4,5,6,7,y 8*) con los resultados de la correlación, se explica cuales de este grupo de metas de la motivación tienen una relación positiva (aumento en la variable) y cuales tienen una relación negativa (disminución de la variable) o con cuál de estas no se relaciona linealmente. En el grupo A se puede observar la relación que guarda la calificación de los alumnos y las metas de la motivación; asimismo se apreciar que las calificaciones están asociada positivamente en una mayor relación con la metas de ansiedad, así mismo parece una correlación significativa positiva con la autoeficacia,

creencia de control, orientación intrínseca y un poco menor con valoración de la tarea. Con la que no muestra correlación alguna o nula es con la orientación extrínseca.

En el grupo B, se puede apreciar que las calificaciones para este grupo, están asociada positivamente en una mayor relación con la metas de la orientación intrínseca, sin embargo con el resto de las metas la correlación es negativa, lo que significa que cuando aumenta la calificación estas metas tienden a disminuir.

En el grupo C, las calificaciones se relacionan positivamente con todos las metas de la motivación, cuando la calificación aumenta todas las metas aumentarán, principalmente en una mayor relación la metas de la orientación intrínseca. En seguida la meta de valoración de la tarea y en un poco menos el resto de las metas.

Finalmente en el D, calificaciones para este grupo, está asociada positivamente, en una mayor relación con la metas de la orientación intrínseca, en una menor relación significativa con la meta orientación intrínseca, pero una insuficiente correlación con las metas valoración de la tarea, autoeficacia y ansiedad. Se relaciona negativamente con la meta de creencia de control.

En resumen, en los 115 alumnos, se puede apreciar sin ser significativamente relevante, las calificaciones está correlacionada positivamente en una mayor relación con la meta de la orientación intrínseca, un poco menos con las metas de creencias de control y ansiedad, insuficiente correlación con autoeficacia. Y se relaciona negativamente con las metas de orientación intrínseca y valoración de la tarea.

Capítulo 5

Conclusiones

Una vez concluido el análisis de los datos, en este apartado se dan a conocer las conclusiones acerca de los resultados obtenidos en la investigación, así como algunas recomendaciones pertinentes sobre el estudio realizado, los resultados y futuras investigaciones.

Como resultado de este trabajo puede concluirse que la actividad cognitiva se produce en el marco de las metas, de las expectativas y de las creencias del aprendiz, lo cual tiene consecuencias importantes a la hora de determinar lo que los alumnos deciden hacer, su perseverancia y el grado de éxito que consiguen.

Cuando se desempeña la docencia es muy importante considerar la autonomía del alumno, y especialmente la importancia de cuidar además de los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, los componentes motivacionales. Es muy importante conocer el concepto y considerar lo que significa estar motivado y el modo en que la motivación influye en la conducta y en el sentimiento de control del alumno.

Al estudiar la motivación, se ha encontrado que la motivación intrínseca fomenta los sentimientos de autonomía, siendo un proceso de excitación y satisfacción en los cuales se obtienen beneficios y en donde los incentivos son compatibles con cualidades personales, intenciones y valores. Perry y Amabile (1999), los alumnos que experimentan un sentimiento de autonomía tienden a buscar retos, a perseverar en las tareas difíciles y a rendir más que los alumnos controlados por el profesor.

Se sabe que en parte, las respuestas a una tarea de aprendizaje y la receptividad a la instrucción dependen de las expectativas creadas por el profesor y el alumno. A medida que aumenta la eficacia, se experimenta un sentimiento mayor de control, lo que produce menos ansiedad, más perseverancia, más esfuerzo relacionado con la tarea y un mejor empleo de la retroalimentación.

Otro aspecto de la evaluación que influye de manera significativa en la motivación es la manera en la que el profesor trata los errores. Los estudios indican que los errores no dominan forzosamente el rendimiento, siempre y cuando el profesor crea que son potencialmente útiles (Poplin, 1988). Resulta de gran utilidad emplear los errores para evaluar el proceso del rendimiento del alumno en vez del producto.

En esta investigación, los alumnos estudiados obtuvieron resultados bajos con respecto a su orientación intrínseca que como se leyó anteriormente es un aspecto importante en la evaluación. Tapia (1991) confirma que “Cuando lo que mueve al aprendizaje es el deseo de aprender y no el de tratar de conseguir algo a cambio de aprender, sus efectos sobre los resultados obtenidos parecen ser más sólidos y consistentes”. Lo anterior es precisamente lo que todo docente y alumno espera y desea que suceda.

En síntesis las preguntas de investigación tuvieron las siguientes respuestas:

Existe una relación positiva entre la motivación de los alumnos de la carrera de psicología, en la UAT y el rendimiento académico que logran en la materia de Técnicas

de Evaluación, pero se observó que la motivación que se presenta mayormente intrínseca y que se ve fuertemente impactada por la ansiedad, por lo que más adelante se recomiendan algunas acciones para incrementar la motivación extrínseca lo que redundará en mejores resultados en las evaluaciones.

Respecto a: ¿Cuál es el nivel de orientación motivacional intrínseca del alumno en la materia de Técnicas de Evaluación?

Como se comenta anteriormente, la motivación intrínseca es fuerte, pero se ve menoscabada por la ansiedad.

En lo referente a ¿Cuál es el nivel de orientación motivacional extrínseca del alumno en la materia de Técnicas de Evaluación?, el estudio destacó que sería deseable que se incrementara este aspecto ya que no hay pruebas de que haya un alto nivel de orientación extrínseca.

Por otra parte cuando se trata de responder a la pregunta: ¿Cuál es la percepción de importancia que el alumno tiene de la materia de Técnicas de Evaluación?, El mostró que los resultados que se aprecian en las evaluaciones es precisamente porque el alumno percibe la importancia, sin embargo hay ocasiones en que no tiene claro de qué forma mejorar su rendimiento.

Respecto a si: ¿Es consciente el alumno de su nivel motivacional hacia la materia, si es así, hace algo para modificarlo? Los resultados no dejan totalmente claro el nivel de

conciencia del alumno sobre su motivación hacia la materia, por lo mismo, no conocen la manera de modificar esta situación.

En lo que se refiere a : ¿Qué tan eficiente se considera el alumno en su aprendizaje en la materia de Técnicas de Evaluación? Los datos recabados muestran que los alumnos se consideran a sí mismos bastante eficientes en su aprendizaje y perciben que si no obtienen los resultados deseados no se debe a su falta de capacidad.

Por último la pregunta: ¿La motivación de los sujetos de estudio está relacionada con el sexo? Obtiene como respuesta que no hay una diferencia significativa entre la motivación del sujeto y su sexo.

Algunas recomendaciones que se pueden hacer para que los estudiantes incrementen su orientación intrínseca hacia la materia de Técnicas de Evaluación es lo que Tapia (1991) propone como principios de intervención para que se pueda incrementar el éxito en el contenido de la materia, esto se compondría principalmente de las siguientes premisas:

1. Adecuar las tareas a las verdaderas capacidades de aprendizaje de los aprendices, con lo que se reduce la probabilidad de que fracasen. Adecuar las tareas implica un buen diseño instruccional para el aprendizaje.

2. Informar a los aprendices de los objetivos concretos de las tareas y los medios para alcanzarlos, orientando su atención y guiando su aprendizaje mediante la activación de los conocimientos previos adecuados.
3. Proporcionar una evaluación del logro de los objetivos propuestos que la evaluación se ocupe meramente de valorar también el éxito de la estrategia instruccional empleada, que sea vista más que una calificación, que proporcione información acerca de las causas de los errores cometidos.

Para incrementar el valor de las metas del aprendizaje, se puede:

4. Identificar un sistema de recompensas y sanciones eficaz para los distintos aprendices y conectar las tareas de aprendizaje con los intereses y los móviles iniciales de los aprendices, esto con el fin de hacer del aprendizaje una tarea intrínsecamente interesante que, de forma progresiva, vaya generando nuevos móviles y prioridades más cercanos a los objetivos finales de la instrucción.
5. Generar contextos de aprendizaje adecuados para el desarrollo de una motivación más intrínseca, fomentando la autonomía de los aprendices, su capacidad para determinar las metas y los medios del aprendizaje, mediante tareas cada vez más abiertas, más cercanas a problemas que a ejercicios, y promoviendo ambientes de aprendizaje cooperativo.
6. Valorar cada progreso en el aprendizaje, no sólo por sus resultados finales sino también por el interés que manifiestan. Las expectativas que se tenga sobre el propio rendimiento tienen que ver con la autoestima de la persona que se genera en parte por la presión de lo que esperan las demás personas de uno mismo y con el tiempo se

interioriza e influye en que se tenga éxito o se fracase en la meta. A manera que con su aplicación los estudiantes reflejen sus comportamientos o conductas en los trabajos, tareas y exámenes con menos ansiedad que la registran en este momento.

Debe considerarse como un punto importante de estudio que las expectativas que tiene el alumnos sobre el propio rendimiento tienen que ver con la autoestima de la persona y que esta autoestima se ve fuertemente impactada por la presión de lo que esperan las demás personas de su desempeño, esto con el tiempo se interioriza e influye en que se tenga éxito o fracaso y en el logro de las metas.

El estudio reflejó que la ansiedad impacta fuertemente en la orientación intrínseca, se recomienda darle el valor adecuado en el contexto de la evaluación, es decir que vaya referida a criterios en oposición a normas centradas tanto en el proceso de aprendizaje como en el producto obtenido y el logro de objetivos propuestos más que una calificación para acreditar o no la materia. De esta forma puede lograrse que haya un decremento en los patrones de ansiedad que hasta el momento poseen los estudiantes.

Otro aspecto a tratar es la validez de este estudio, al respecto, de acuerdo con Hernández, Fernández, Baptista (1998) un trabajo empírico debe buscar, ante todo, validez interna, es decir, confianza en los resultados. Si no se logra, no hay resultados confiables y verdaderos. Lo primero es eliminar las fuentes que atentan contra dicha validez. Pero la validez interna es sólo una parte de la validez de un trabajo de campo; en adición a ella, es muy deseable, que la investigación posea validez externa. La validez

externa concierne a que tan generalizables son los resultados, es decir, si se pueden aplicar a otros sujetos, a otras poblaciones, etc.

El tema de validez es complejo y controvertido y más tratándose de una investigación de comportamiento como es el caso de este estudio.

El presente trabajo de investigación posee una validez de constructo, por la simple razón que el propósito de la investigación es saber qué propiedad o propiedades motivacionales o de otro tipo pueden explicar el rendimiento en el proceso de evaluación.

En este caso el investigador inicia con los constructos o variables que tienen relación entre sí, como se realizó anteriormente en el apartado de instrumentos de medición donde se señalaron los indicadores a medir. Los cuales son los siguientes:

- a) Metas de Orientación Intrínseca.
- b) Metas de Orientación Extrínseca.
- c) Valoración de la Tarea
- d) Creencias de Control de Aprendizaje
- e) Creencias de Autoeficacia
- f) Ansiedad

Con todo lo expuesto anteriormente se puede concluir que el estudio posee una validez de constructo.

Se puede decir que el trabajo de investigación es un estudio confiable y seguro, aunque una desventaja que presenta es la extensión y la aplicabilidad, esa sería una de las debilidades ya que no se conoce si los resultados arrojados pueden aplicarse a todos los estudiantes de otras materias o de los siguientes semestres que estén cursando la materia de Técnicas de Evaluación. Con respecto a la metodología aplicada se considera que este trabajo es perfectamente replicable y que se puede reproducir en contextos y situaciones similares, en tal caso los trabajos subsecuentes pudieran compararse con este trabajo.

Para concluir y como reflexión puede decirse que se reconoce que la evaluación es uno de los mayores conflictos a los que se tiene que enfrentar el docente y el alumno. Sin embargo esta no puede eliminarse ya que es una parte imprescindible dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto por exigencias institucionales, es decir, los alumnos han de recibir una calificación para la superación de la asignatura, como por formar con éxito a futuros profesionales, de ahí que se deba tener especial cuidado en la valuación e interpretación de sus resultados.

En lo referente a la motivación para el logro de buenos resultados, el apoyo docente viene a ser piedra angular que soporta el desarrollo cognitivo para para generar conocimientos y actitudes motivacionales, ya que la motivación extrínseca no se desarrolla espontáneamente. Por lo anterior es ineludible reconocer necesidad de enseñar a usar estrategias motivacionales ya que, aún cuando los alumnos igualmente aprenden aunque no se las enseñen, el hacerlo favorecerá la calidad de sus respuestas a los entornos de estudio.

El rol que le toca desempeñar al profesor universitario en la actualidad conlleva el compromiso de facilitar el aprendizaje de sus alumnos, por ello debe manifestarse como un motivador que favorezca el proceso, el cual debe observarse como un proceso de construcción de significado, en el cual el alumno no se limita a adquirir conocimiento sino que lo construye. En esta construcción de conocimiento, el docente debe participar más activamente con su experiencia y discernimiento motivando extrínsecamente al estudiante o desarrollando estrategias que lo motiven, para que el aprendiz resulte más activo e inventivo mejorando su rendimiento como resultado de esta actuación docente.

El profesor universitario es factor clave en el desarrollo de los saberes de sus aprendices, de su involucramiento, desempeño e interés en el desarrollo de su docencia dependerá en gran parte el proceso motivacional extrínseco del estudiante, si asume su tarea de manera interesada y responsable se constituirá en si mismo motivación extrínseca para el estudiante.

De lo anterior surge la recomendación de que el papel del profesor no se limite a transmitir información y a cumplir un papel pasivo en el aula sino que participe de manera activa en el proceso de construcción de significado del estudiante y por tanto en los resultados de las evaluaciones.

Uno de los principales problemas de la evaluación es la gran carga de subjetividad que normalmente posee su interpretación y valuación; no hay una receta infalible para valuar e interpretar los resultados de la evaluación. Otro de los inconvenientes es que aún no existen unos criterios de evaluación comúnmente aceptados por los enseñantes.

He aquí un área de oportunidad para futuros estudios o trabajos de investigación para las personas que se interesen en indagar sobre el tema.

Referencias

- Adams, J.S. (1963). *Toward an understanding of inequity*. Journal of Abnormal and Social Psychology.
- Aguilar M. (1979). *La asimilación del contenido de la enseñanza*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.
- Alves, H.J., Raposo M. (2005). *La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: El ejemplo de la Universidade da Beira Interior*. Universidade da Beira Interior Dpto. de Gestao e Economía Estrada do Sineiro 6200 Covilha Portugal.
- Allport, G.W. (1935). *Attitudes*. In C. Murchison (Ed) Handbook of Social Psychology, Worcester, Mass: Clark University Press.
- Alcántara, J.A. (1993). *Como educar la autoestima*. Barcelona, Grupo Editorial CEAC.
- Alvarado, T. (1998). *La relevancia de las actitudes en los estudiantes y los profesores universitarios*. Docente Universitario.
- Amezcuca, J.A., Pichardo, M.C. (2000). *Diferencias de género en auto concepto en sujetos adolescentes*. Anales de Psicología, 16,207-214.
- Arancibia C., V. (1997). *Manual de psicología*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D., y Hanessian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo*. Ed. Trillas, México.
- Bandura, A.B (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe. Madrid.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bauleo, A. (1982). *Ideología, grupo y familia*. Folios Ediciones.

- Beltrán, J. (1998). *Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico*. En M. Acosta (Coord.), *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York, McGraw-Hill.
- Blakeslee, T. R. (2000). *El factor de la actitud: prolongue su vida cambiando su manera de pensar*. México.
- Bigge, M., N. (1985). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Ed. Trillas.
- Buendía, L. Colás, P., Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: McGraw-Hill.
- Carreño H, F (1991). *Enfoques y Principios Teóricos de la Evaluación* Trillas: México.
- Castañeda, S. E. (1999). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. México. Editorial Porrúa.
- Castillejo, J.L. (1987). *Pedagogía Tecnológica*. CEAC. Barcelona.
- Castillo, I.; Balaguer, I y Duda, J. L. (2000). *Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados*. Revista de Psicología del Deporte, 9, 30-50.
- Chantal, Y, Vallerand, R.J. (2000). *Construction et validation de l'Echelle de motivation envers l'action bénévole (EMAB)*. Society and ieseure, 23, 477-508
- Chiavenato, I. (1998). *Administración de Recursos Humanos*.
- Chiavenato, I. (2002). *Gestión del Talento Humano*. Bogotá. Mac Graw Hill.
- Chiavenato, I. (2000). *Administración de Recursos Humanos (5ª Ed)*. Bogotá: McGraw Hill Interamericana.
- Chuquisengo, R. (2005). *La memoria*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos16/la-memoria/la-memoria.shtml?monosearch>.
- Cofer, C.N (1971). *Psicología de la motivación*. México: Editorial Trillas: Jossey-Bass.
- Combs, A. W. (1982). *A personal approach to teaching: Beliefs that make a difference*. Boston: Allyn and Bacon.

- Contreras, F., Espinosa, J.C., Esguerra, G., Haikal, A., Polaino, A. y Rodríguez, A. (2005). *Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. Diversitas, 1(2), 183-194.*
- Csikszentmihalyi, M. E (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of flow in work and play.* San Francisco.
- Csikszentmihalyi, M. E (1998a). *Aprender a fluir.* Colodrón Trad. Barcelona Kairós.
- Dadamia, O. (2001). *Educación y Creatividad: Encuentro en el nuevo milenio.* Colección Respuestas Educativas. Río de la Plata, Argentina: Ed. Magisterio del Río de la Plata,
- Davis, K. y Newstrom, J. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo* (11ª. Edición). México: McGraw Hill Interamericana.
- Dawes, R. (1983). *Fundamentos y Técnicas de Medición de Actitudes.* México, D. F. Edit. Limusa, S.A.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination.* Lexington, Mass., Lexington Books.
- Deci, E. L. and R. M. Ryan (1985). Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior. NY, Plenum.
- Deci, E.L., Ryan, R.M., (1991). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* In Steers, RM & Porter, LW (Eds.) Motivation and Work Behavior, 5th Edition. New York: McGraw-Hill, Inc., pp. 44-58
- De la Orden, A. (1982). *La evaluación educativa. Concepto, funciones, características.* Docencia. Buenos Aires.
- De la Torre, F. (2000). *Relaciones humanas en el ámbito laboral.* México: Editorial Trillas.
- Díaz, P. (1985). *Lecciones de Psicología.* Caracas. Ediciones Ínsula.
- Díaz B. A. F. y Hernández, R. G. (1988). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo:* McGraw – Hill, México.
- Dweck, C. S., Leggett, E. (1988). *A Social-cognitive approach to motivation and personality.* Psychological Review, 95, 256-273.

- Endler, N.S. y Parker, J.D.A. (1992). *Interactionis revisited: reflections on the continuing crisis in the personality area*. *European Journal of Personality*, 6, 177-189.
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). *Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del Diseño de Instrucción*. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), pp. 50 - 72.
- Falikowski, A., (2002). *Mastering Human Relations* 3rd Edition, Ed. Pearson.
- Fariñas L, G. (1999). *Maestro: Una estrategia para la enseñanza*. Ed. Academia, La Habana.
- Feldman, R.S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. (Sexta Edición) México, McGraw-Hill.
- Fernández A, E. (1997). *Psicología General: motivación y emoción*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Fernández, A, E, Jiménez, M.P., Martín, M.D. (2003). *Emoción y motivación. La adaptación humana*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández, C.R., (2003). *Conocimiento para innovar*. *Revista Sistema Madrid (Revista de Investigación en gestión de innovación y tecnológica)*.
- Fredes, A. (1998). *Autoestima y sus efectos en el ámbito escolar*. Santiago: Ministerio de Educación. C. P. E. I. P.
- Friedman. L. (1989). *Mathematics and the gender gap: A meta-analysis of recent studies on sex-differences in mathematical tasks*. *Review of Educational Research*, 59,185-213.
- Fullan & Stiegelbauer, S. (2004). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gabbard G, M (2006). *Trastornos de Ansiedad. En: Psiquiatría Psicodinámica en la Práctica Clínica*, 3a Ed. Médica Panamericana, 2006.
- Gagne, R. (1985). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana.
- García-Huidobro, J. (2000). *La deserción y el fracaso escolar*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Gómez, J.L., Canto, O.J., (1997). *Psicología Social*. Madrid: Pirámide.

- González C, R.; Valle, A.; Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A. (1996). *Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar*. *Psicothema*, 8, 45-61.
- González L., D., Maytorena N.A. (2001). “*Influencia de la orientación motivacional, los estilos de aprendizaje y los factores de carrera sobre el desempeño escolar*”, en *Revista Mexicana de Psicología*.
- González, M. (1999): *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. CEPES. Universidad de La Habana.
- González, M.C., Tourón, J. y Gaviria, J.L. (1994). *La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: Validación de un instrumento*. *Bordón*, 46, 35-51.
- González, T. Mac (1997) *La motivación académica*. Pamplona. Ed. Eunsa.
- Good, T N., Brophy, J. (1999). *Psicología educativa*. México: Mc Graw Hill.
- Goodnow, J.J. & Collins, W.A. (1990). *Development according to parents. The nature, sources and consequences of parent's ideas*. Hove and London: LEA
- Gózaló D., M., León DB., B. (1999). “*Algunas Aportaciones de la Psicología de la Educación que Guían la Docencia Universitaria*”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Recuperado en julio del 2011, disponible en: <http://www.uva.es/aufob/publica/revelfob/99-v2n1.htm>
- Hackman, J.R., Oldham, G.R., (1980). *Word redesign. Readings*. M.A.: Addison-Wesley.
- Heckhausen, H. (1987). *Jenseits des Rubikon: Der wille in den humanwissenschaften*. Berlín: Springer-Verlag.
- Hidalgo, L. A (1998). *Comunicación interpersonal*. México; Alfa omega Idea. The IDEA amendments of 1997.
- Ivancevich, J. M., Lorenzi, P., Skinner, S. J. y Crosby P. B. (1997). “*Gestión. Calidad y Competitividad*”. Primera Edición en español. España: McGraw – Hill Interamericana.
- Jenkins, H.M. (1979). *Animal learning and behaviors theory*. Hillsdale, N.J. ED. Erlbaum. England.

- Kaplún M. (1995). *Los Materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración*. Santiago, Chile: UNESCO. p.55
- Kashdan, T, B (2004). *Curiosity. Character Strengths and Virtues*. C. Peterson and M. Seligman. Washington and New York, American Psychological Association and Oxford University Press: 125-141.
- Kelly, J. (1987). *Entrenamiento de las habilidades*. España: Descleé de Brower.
- Kimura, D. (1985). *Male brain, female brain: the hidden difference*. Psychology Today, 19, 55-58.
- Klingler, C. (1997). *Psicología cognitiva*. México: Mc Graw Hill.
- Kuhl, J. (1985). *Volitional mediators of cognition behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation*. En J. Kuhl y J. Beckman (Eds.), Action control: From cognition to behavior. Nueva York: springer-Verlag.
- Laird, J., D, Apostoleris, N. (1996). *Emotional self-control and self-perception: Feelings are the solution, not the problem*. Hove and London. LEA.
- Lepper, M.R., Greene, D., Nisbett, R.E (1973). *Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "over justification" hypothesis*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129–137.
- Lepper, M.R., Hodell, M. (1989). *La motivación intrínseca en el aula*. En C & R. Ames, *investigación sobre la motivación en la educación: Objetivos y cogniciones (Vol. 3)*. Nueva York: Academic Press.
- Lillo, J. (1993). *Psicología de la Percepción*. Madrid: Debate.
- López, J.J., Ortiz, T., López, M.I. (1999). *Lecciones de psicología médica*. Editorial Masson: España
- Mackintosh, N. J. (1988). *Condicionamiento y aprendizaje asociativo*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Maslow, A. H. (1943). Conflict, frustration, and the theory of threat. *J. Abnorm. (soc.) Psychol.* 38, 81-86.
- Mathews, C. A, Freimer N. B. (2005). *Genetic linkage analysis of psychiatric disorders*. In: Sadock BJ, Sadock VA, and eds. Kaplan & Sadock's Comprehensive Textbook of Psychiatry . 8th ed. Vol. 1. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins; 252.

- Mejía, E. (16 de Agosto de 2006). Importancia de la evaluación en la motivación para el aprendizaje. Recuperado el 16 de noviembre de 2010, de emory.edu: [Rehttp://www.des.emory.edu/mfp/Mejia2006.pdf](http://www.des.emory.edu/mfp/Mejia2006.pdf)
- Miller, S.A. (1988). *Parents' beliefs about children cognitive development*. Child Development, 59, 229-285.
- Moll, L.C. (1993). *Vygotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Argentina: AIQUE Grupo Editor.
- Molnar, G. (2004). *Evaluación criterial y normativa*. Disponible en URL: <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluación%20educativa/evaluación.03.html>. 6 de Enero, 2004.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A.M., Martin, C., Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 26, 197-214.
- Núñez, J.C., González, P, S. (1996). *Motivación y aprendizaje escolar. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*. Actas, pp. 53-72.
- Núñez, J.L., Martín-Albo, J. Y Navarro, J.G. (2005). *Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation*". *Psicothema*, 17, 2, 344-349.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano* (4a ed.). España: Pearson.
- Ozcoidi M. (2005). *Tesis Doctoral CD Evolución histórica de la valoración de los criterios de aptitud psicofísicos para conducir en España*.
- Papalia, D. E, Wendkos, S. (1987). *Psicología*. Ed. McGraw-Hill. España.
- Pasquasy, R. M (1984). *Las aptitudes y su medida*. Madrid. Reed. Editorial Marova.
- Pavlov, I.P. (1926). *Los reflejos condicionados: Lecciones sobre la función de los grandes hemisferios*. México. Ediciones Pavlov.
- Pearce, J.M. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Pelletier, L., Dion, S., Tuson, K., & Green-Demers, I. (1999). *Why Do People Fail to Adopt Environmental Protective Behaviors? Toward a Taxonomy of Environmental Amotivation*. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 2481-2504.
- Piaget J, Inhelder B. (1981). *Psicología del Niño*. Madrid: Ediciones Morata, SA.

- Perry, N. and T. Amabile (1999). The key to perpetual innovation? Let creativity be its own reward. [An interview with Teresa Amabile.]. New Business.
- Pérez, P.M. (1994). *Los niños y los valores*. Instituto de Creatividad e Innovaciones educativas de la Universidad de Valencia. S.M. Valencia.
- Pine, D.S., Wasserman, G.A. y Workman, S.B. (1999). *Memory and anxiety in prepubertal boys at risk for delinquency*. Journal of the American Academy of Child Adolescent. Psychiatry, 39. 1024-1031.
- Porter Michael E. (1997b). *Ventaja competitiva: Creación y sostenimiento de un desarrollo superior*. (15ª reimpresión) México: CECSA.
- Porto C. M. (2000). *Aproximación a la percepción de los alumnos sobre la evaluación de sus aprendizajes. Un estudio Compartido*. En: Cuadernos de la Facultad de humanidades y ciencias sociales. Diciembre, número 015 Universidad de Jujuy. San Salvador de Jujuy, Argentina.
- Postigo, Y., Pérez, M., Sanz, A (1999). *Un estudio acerca de las diferencias de género en la resolución de problemas científicos*. Enseñanza de las Ciencias, 17, 247-258
- Rains, D. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. México: McGraw-Hill.
- Riva Amella, J.L. (2009). *Cómo estimular el aprendizaje*. Barcelona, España. Editorial Océano.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española [Dictionary of the Spanish Language]* (22nd ed.). Madrid, España.
- Reynolds, G. S., (1977). *Compendio de Condicionamiento Operante*. México: Editorial Ciencia de la Conducta, S.A.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional (10ª ed)*. México: Pearson Educación.
- Rojas M.L. (1987). *La autoestima*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rosenbaum, J.F., (1982). *The drug treatment of anxiety*. N. Engl. J. Med. 18: 401-404.

- Ruiz, B.C. (2005). *Posibilidad de la enseñanza estratégica de la matemática en Educación Básica*. Disponible en:
<http://www.actualizaciondocente.ula.ve/equisangulo>.
- Santos Moreno A. (2005). *Evaluación eficaz del aprendizaje Vía Internet: Una perspectiva constructivista*. Congreso Informática 2000 [trabajo en CD-ROM]. La Habana, Cuba.
- Sarason, I. (1981). *Psicología de la conducta anormal*. México: Trillas.
- Sarramona, J.L., (1991). *Fundamentos de educación*. Barcelona: CEAC
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Skaalvik, E.M (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 71-81
- Solana, R, F. (1993) *Administración de Organizaciones*. Ediciones Interoceánicas S.A. Buenos Aires.
- Summers, G., (1976). *Medición de Actitudes*. México: Edit. Trillas
- Sureda G, I (2002). *Estrategias Psicopedagógicas Orientadas a la Motivación Docente: Revisión de un Problema*. Revista Española de Pedagogía, Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, Madrid, España.
- Tapia, J. A. (2001). Motivación y estrategias de aprendizaje: Principios para su mejora en alumnos universitarios. México: La Muralla.
- Tierno, B. A., (2001). *Saber educar*. Madrid: Temas de Hoy.
- Thomas, K.W. (2000). *Intrinsic motivation at work. Building energy & commitment*. San Francisco: Berrett-Koheler.
- Thorndike, E. (1992). *The Psychology Arithmetic*. New York: Macmillan.
- Thorndike, R. (1972). *Decisión educacional y evaluación*. Strom, R. (Comp.) *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires Argentina: Paidós.
- Tobal, J.J. (1990). La ansiedad. En Mayor, J. y Pinillos, J.L. (Eds.) *Tratado de Psicología General. Vol. 8 Motivación y Emoción*. Madrid: Alhambra.

- Torrano, F., González, M. C. (2004). *El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la organización*. Electronic journal of research in educational psychology, 2(3), 1-34.
- Torres, N, C. (1992). *La praxis educativa de Paulo Freire*, Gernika, México. 4ª edición.
- Treasure, D.V. Standage, M., Lochbaum, M. (1999). *Perceptions, of the motivational climate and situational motivation in elite youth sport. Paper presented to the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology*. Banff, Alberta, Canada.
- Triandis, H.C.: (1994). *Actitudes y cambio de actitudes*. Barcelona. Ed. Toray.
- Tuñón, I. (2009) «*Efecto de las condiciones de vida y las configuraciones familiares. Sobre los procesos de crianza y socialización de niños, niñas y adolescentes urbanos (2007- 2008)*». Equidad para la Infancia. América Latina.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Gómez, M.L. y Piñeiro, I. (1998). *Factores motivacionales y aprendizaje escolar*. En A. Valle y R.G. Cabanach, Psicología de la Educación, I. *Variables personales y aprendizaje escolar*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad
- Vallerand, R.J. y Bissonnette, R. (1992). *Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study*. Journal of Personality, 60, 599-620.
- Viñas P F., Caparrós C B. (2000). Afrontamiento del período de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios, Revista Psicología.com, Vol. 4, No. 1.
- Vygotski L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica; 1978.
- Vigotski, L. (1988). *Cap. IV: Internalización de las funciones psicológicas superiores, y Cap. VI: Interacción entre aprendizaje y desarrollo, en: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica*. Grijalbo, México, pp. 87-94 y 123-140. .
- Vroom, H., V. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley.
- Vroom, V. y Deci, E. (Compiladores). (1999). *Motivación y alta dirección*. México: Editorial Trillas.
- Wertsch J. (1988). *Cap. 2: El método de Vigotsky", en: Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona, pp. 35-74.

- Winnie, L. (1996). The Role of Materials in the Development of Autonomous Learning, en: PEMBERTON, R., LI, E. S., OR, W. R. Y PIERSON, H. D. (EDS.) 1996: 167-184.
- Yin, R. (2003). Case study research, design and methods (3 ed.). Newbury Park: Sage Publications.
- Zana, M.P, Rempel, J.K., (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In: D: Bartal & A.W. Kruglanski. (Eds) The social psychology of knowledge. Cambridge. UK. Cambridge University Press.
- Zepeda, F. (1999). *Psicología organizacional*. México: Addison Wesley Longman.
- Zilberstein, J. (2002). *Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las ciencias*. IPLAC. La Habana.

Anexos

Anexo I

Carta de Consentimiento Informado

A quien corresponda:

Por medio del presente escrito, manifiesto mi participación voluntaria en el estudio de la investigación “La motivación del alumno al estudiar la materia de Técnicas de Evaluación”.

Reconozco mi participación en dicho estudio de investigación para los propósitos educativos del análisis mencionado anteriormente, así como estoy de acuerdo en que los resultados sean utilizados para los fines educativos que a los interesados les convengan.

Entiendo que se garantiza la confidencialidad de la información que surja como producto del análisis que de mi actuación en el grupo se realice y que mi nombre real no aparecerá en el informe del estudio

Firma

Nombre

Anexo II

Cuestionario MSQL

Por favor contesta las siguientes preguntas basándote en tu comportamiento en la clase de Taller de Técnicas de Evaluación, en una escala del 1 al 7 donde 1 equivale a casi nunca y 7 a casi siempre.

<i>Casi nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>A veces</i>	<i>A menudo</i>	<i>Con Frecuencia</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Casi siempre</i>
-------------------	-----------------	----------------	-----------------	-----------------------	---------------------	---------------------

1. En clase como esta prefiero temas de clase que representen un reto para mí y así aprender cosas nuevas.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. Si estudio de manera sistematizada voy a ser capaz de comprender el material de la clase.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. Cuando contesto un examen de taller de técnicas de evaluación pienso que respondo de manera incorrecta a comparación de mis compañeros de clase.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. Creo que puedo utilizar lo que he aprendido en taller de técnicas de evaluación en otras clases,

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

5. Creo que voy a sacar una buena calificación en taller de técnicas de evaluación.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

6. Estoy seguro de comprender los temas que se exponen en la clase de Técnicas de Evaluación.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

7. Mi principal interés en este momento es obtener una buena calificación.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

8. Cuando estoy respondiendo un examen de taller de técnicas de evaluación estoy preocupado (a) por las preguntas que no he contestado.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

9. Si no aprendo el material de la materia es por mi propia culpa.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

10. Entender el contenido de esta materia es importante para mí.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

11. Lo más importante para mí, en este momento, es mejorar mi promedio; por lo tanto, mi principal interés es obtener una buena nota.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

12. Estoy seguro de que puedo aprender los conceptos básicos que se enseñan en este curso.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

13. Si me propongo puedo obtener mejores calificaciones en esta materia que la mayoría de los otros estudiantes.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

14. Cuando presenté el examen de la materia de Técnicas de Evaluación pienso en reprobado.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

15. Estoy seguro de que puedo entender el material más complejo presentado por el maestro en esta materia.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

16. En materias semejantes a ésta, yo prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aún cuando sean difíciles de aprender.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

17. Creo que el contenido de la materia de Técnicas de Evaluación es interesante.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

18. Comparado con mis compañeros de clase, creo que conozco muy bien el contenido de la materia de Técnicas de Evaluación.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

19. Sé que si me esfuerzo voy a ser capaz de entender el contenido de esta materia.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

20. Estoy seguro de que puedo hacer las tareas y trabajos de esta materia.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

21. Espero hacerlo bien en esta clase.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

22. Lo más satisfactorio para mí es tratar de entender a fondo el contenido de la materia.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

23. Creo que voy a ser capaz de utilizar lo que he aprendido en este curso en otros cursos.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

24. Cuando tengo la oportunidad en clases como esta, elijo tareas donde pueda aprender aunque no garanticen una buena calificación.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

25. Si no entiendo el material del curso, es porque no me esfuerzo lo suficiente.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

26. Me gustan los temas de la materia de Técnicas de Evaluación.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

27. Entender el tema de esta clase es muy importante para mí.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

28. Cuando tengo un examen, siento que mi corazón late más rápido.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

29. Estoy seguro de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en esta materia.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

30. Quiero hacerlo bien en esta clase, porque es importante para mostrar mi capacidad para mi familiaa, amigos.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

31. Teniendo en cuenta la dificultad de esta materia, el maestro, y mis habilidades, creo que voy hacerlo bien.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---