



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY®**

Influencia de la motivación en el rendimiento académico de primer año de los alumnos de las carreras de ingeniería en sistemas computacionales, ciencias de la comunicación, administración de empresas y gastronomía de una universidad privada de México.

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en educación con acentuación en desarrollo cognitivo

Presenta:

Aarón Alejandro Félix Monzón

Registro CVU:

566067

Asesor tutor:

Dra. Yolanda Heredia Escorza

Asesor titular:

Mtra. Kathy Georgina Martínez Helguera

Culiacán, Sinaloa, México

Enero 2015

Dedicatoria

A la vida. Por haberme permitido llegar hasta este punto, el encontrarme con salud, la cual me permitió el lograr uno más de mis muchos objetivos.

A mi esposa Lizbeth Russell. Por haber soportado innumerables desvelos, apuros e inconformidades, por estar a mi lado siempre de manera incondicional, apoyándome en mis aciertos y equivocaciones.

A mis padres Arturo Félix y Carmen Monzón. Por ser la premisa en todo lo que fui, lo que soy y lo que seré, en toda mi educación y formación laboral y social, por brindarme la vida, por su apoyo libre de límites y condiciones, que se ha mantenido a través del tiempo.

A mi hermano Arturo Félix Jr. Por ser ejemplo de perseverancia ante momentos de fortuna e infortunio, los cuales me permitieron aprender incontables cosas, actitudes y valores que me permiten persistir en la vida.

A mis amigos. Que nos apoyamos mutuamente en nuestra formación académica y que hasta ahora, seguimos siendo amigos de manera incondicional y por compartir todos los buenos y malos momentos.

A mis asesores Dra. Yolanda Heredia y Mtra. Kathy Martínez. Que sin su apoyo y guía constante no hubiese podido concluir esta tesis.

¡A todos, muchas gracias!

Influencia de la motivación en el rendimiento académico de primer año de los alumnos de las carreras de ingeniería en sistemas computacionales, ciencias de la comunicación, administración de empresas y gastronomía de una universidad privada de México.

Resumen

Esta investigación, pretendió determinar el índice de relación entre dos variables: La motivación y el rendimiento académico en alumnos de profesional de una universidad privada de Culiacán, Sinaloa, México. La muestra fue de 44 estudiantes pertenecientes al turno semi-escolarizado de tipo nocturno y que actualmente se encuentran en carácter de inscritos y activos. La variable independiente, motivación, fue medida por medio del cuestionario MAPE-3, el cual fue elaborado por Tapia, Montero y Huertas (2000) y el rendimiento académico, valor asumido por una evaluación de tipo sumativa, fue tomado del promedio aritmético de las notas de las asignaturas propias de las carreras de Ing. en Sistemas Computacionales, Administración de Empresas, Ciencias de la Comunicación y Gastronomía de una universidad privada de México. El instrumento empleado en la investigación (MAPE-3) indaga las características motivacionales del alumnado bajo la comprensión de que su comportamiento en contextos tanto académicos, como profesionales, las personas siempre se encuentran encaminadas y dirigidas hacia la consecución de metas externas o internas; siendo que este proceso se ve afectado por 7 factores motivacionales (motivación por aprender, disposición al esfuerzo, desinterés y rechazo por el trabajo, deseo de éxito y su reconocimiento, miedo al fracaso y ansiedad facilitadora del rendimiento) los cuales pueden considerarse en 3 conjuntos motivadores: Motivación intrínseca (comprender motivación por aprender, disposición al esfuerzo y

desinterés y rechazo por el trabajo), Motivación extrínseca (comprende Motivación externa, Deseo de éxito y su reconocimiento y Miedo al fracaso) y Ansiedad facilitadora del rendimiento. Los resultados obtenidos se organizaron y analizaron a través de análisis descriptivo (cálculo de medidas de tendencia central) e inferencial (correlación de Spearman y Pearson). Se encontró que la correlación entre la motivación y el rendimiento académico posee relaciones tanto positivas como negativas, la motivación intrínseca posee una relación positiva, la motivación extrínseca posee una relación negativa y la ansiedad facilitadora del rendimiento posee una relación positiva respectivamente ante el rendimiento académico. Evidenciándose de forma estadísticamente significativa la relación entre las variables del estudio, motivación y rendimiento académico.

Índice

Capítulo 1. Planteamiento del Problema.....	4
1.1. Introducción.....	4
1.2. Antecedentes del problema.....	4
1.3. Problema de investigación.....	11
1.4. Objetivos de investigación.....	13
1.4.1. General.....	13
1.4.2. Específicos.....	13
1.5. Justificación de la investigación.....	14
1.6. Limitaciones de la investigación.....	16
1.6.1. Limitaciones científicas.....	16
1.6.2. Limitaciones espaciales.....	17
1.6.3. Limitaciones temporales.....	17
Capítulo 2. Marco teórico.....	18
2.1. Introducción.....	18
2.2. Desempeño académico.....	18
2.2.1. Midiendo el desempeño académico.....	21
2.2.2. Factores que afectan al desempeño académico.....	23
2.3. La motivación.....	32
2.3.1. Reforzando el motivo.....	36
2.3.2. La motivación y la conducta humana.....	40
2.3.3. Motivando al alumno.....	51
2.4. Investigando la relación entre motivación y desempeño académico.....	56
2.4.1. Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rio Verde San Luis Potosí, México.....	56
2.4.2. Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria.....	57
2.4.3. La motivación en los estudiantes.....	58
2.4.4. Función del profesor en el ámbito académico de la motivación.....	59
2.4.5. ¿Cómo motivar al alumnado?.....	60
2.4.6. Motivación interna y desempeño académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira.....	61
2.4.7. Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas de estrategias de aprendizaje y autoeficacia.....	61
2.4.8. Relaciones entre variables motivacionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios.....	62
2.4.9. Factores que influyen en el rendimiento académico: la motivación como papel mediador en las estrategias de aprendizaje y clima escolar.....	62
2.4.10. Correlación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de psicología de la universidad pontifica Bolivariana Bucaramanga.....	63

2.4.11. El rendimiento académico y su vinculación con aspectos motivacionales.	64
2.4.12. Factores socioeconómicos y pedagógicos que inciden en el rendimiento académico en estudiantes de la carrera de ciencias, UNAM-CUR Matagalpa, Durante el semestre 2008.	64
2.4.13. Motivación y rendimiento en una carrera del área de química de la universidad católica del norte- Chile.	65
2.4.14. Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario.	65
2.4.15. Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE-3.	66
Capítulo 3. Método	68
3.1. Introducción	68
3.2. Diseño de investigación	68
3.3. Contexto sociodemográfico	72
3.4. Población y Muestra	73
3.5. Participantes	74
3.6. Instrumentos	75
3.7. Procedimiento	78
3.7.1. Fase de selección de los integrantes del caso de investigación	78
3.7.2. Fase de recolección de datos	79
3.8. Estrategia de análisis de datos	79
Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados	83
4.1. Introducción	83
4.2. Estadística descriptiva	84
4.2.1. Resultados del desempeño académico	84
4.2.2. Resultados de la evaluación de la motivación	87
4.2.3. Resultados motivación y desempeño académico	90
4.3. Estadística inferencial	94
4.3.1. Prueba de asociación de Pearson	95
4.3.2. Prueba de asociación de Spearman	100
4.4. Respuesta a las preguntas de investigación	103
Capítulo 5. Conclusiones	112
5.1. Principales hallazgos	112
5.2. Conclusiones	114
5.3. Recomendaciones al plantel sede de la investigación	115
5.4. Recomendaciones para futuros estudios	115
Referencias	117
Apéndices	124
Apéndice 1: Cuestionario MAPE-3	124
Apéndice 2: Carta de consentimiento para el maestro	132
Apéndice 3: Carta de consentimiento para los alumnos	133
Currículum Vitae y registro CVU	134

Capítulo 1- Planteamiento del problema

1.1. Introducción

En el presente capítulo se mencionan las distintas características de la problemática abordada, refiriéndose a la motivación, su implicación y las relaciones que existen en correspondencia con el desempeño académico, necesarias para la correcta formulación de los objetivos tanto generales como específicos, que nos permiten justificar de mejor manera la importancia de la investigación realizada.

1.2. Antecedentes del problema

A manera de explicar el origen de la problemática propuesta en esta investigación, es necesario el mencionar y describir en la mayoría de lo posible aquellos estudios e investigaciones que puedan considerarse como relevantes en la formación o en el desarrollo del contexto del problema, partiendo de la relación base entre los tópicos claves y sus implicaciones.

Ormrod (2008) menciona que la motivación y el desempeño académico se encuentran altamente relacionados al menos en cuatro formas:

1.- Aumenta el nivel de energía y el nivel de actividad del individuo: en este se menciona la implicación que los individuos toman a las actividades que están realizando, ya sea con ánimo y esfuerzo o con desaliento y pèreza.

2.- Dirige al individuo hacia ciertas metas: Permite discernir al sujeto de las elecciones a realizar, tomando como base todo aquello que consideran como estimulante.

3.- Favorece que se inicien determinadas actividades y que las personas persisten en ellas: Plantea a la motivación como base de la iniciativa de las personas ante el inicio de actividades, de la persistencia en actividades en las cuales ya se encuentran en desarrollo, e incluso permite la continuidad de actividades que por algún motivo fueron interrumpidas temporalmente.

4.- Afecta a las estrategias de aprendizaje y a los procesos cognitivos que un individuo despliega en una tarea: La motivación de los alumnos afecta las tendencias e intereses para realizar la actividad y desarrollar el aprendizaje, bajo la premisa que si la actividad que se quiere desarrollar o que se encuentran desarrollando es estimulante para el estudiante, este encontrara la manera de desarrollarla a un nivel óptimo, por las circunstancias que sean necesarias.

Entonces considerando la relación entre “la motivación como un estado interno que nos anima a actuar, nos dirige en determinadas direcciones y nos mantienen en algunas actividades” (Ormrod, 2008, p. 508) y al desempeño académico desde una perspectiva práctica, lo habitual es identificarlo como los resultados, los cuales se distinguen tanto en su forma inmediata como diferida; donde los primeros son determinados por las calificaciones que se obtienen hasta la obtención de su título universitario y lo segundo se refieren a la conexión con el mundo del trabajo, en términos de capacidad y productividad (Tejedor y García, 2005) para luego tomarla como base de investigación, donde juntos son una interrogante que al pasar de los años los investigadores han pretendido resolver debido a la tendencia que se ha incrementado de bajo desempeño en las instituciones de estudios profesionales (bajos promedios académicos) de manera

masificada, orillando incluso a la deserción académica, fenómeno que se presenta desde años pasados de acuerdo al informe de la ANUIES donde se plantea que los porcentajes promedio entre los alumnos que ingresan y que egresan de las instituciones han venido decreciendo notablemente, de 54% en el cual nos encontrábamos en años entre 1981-1982 hasta un alarmante 39% para inicios del año 2000 (Rodríguez J. y Hernández J, 2008) y en la actualidad Francisco Marmolejo (ANUIES, 2014), coordinador de educación Superior del Banco Mundial en su discurso en la máxima casa de estudios potosina menciona: El índice en deserción escolar es elevado, aunque este fenómeno no solo se registra en México, sino en un contexto internacional, y es uno de los grandes retos a nivel mundial; tenemos que hacer que la educación sea relevante, que más jóvenes tengan mayores oportunidades, que se resuelvan las políticas que generan distorsión en cuanto a quien está teniendo acceso a la educación y que las universidades sean cada vez más eficientes.

Como se menciona en el foro de noticias de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior el cual agrupa a las principales instituciones públicas y algunas privadas de la educación superior en México (ANUIES, 2014); los estudios muestran que este fenómeno se ha venido agravando y el cual se presenta tanto en instituciones públicas como en privadas debido a lo que se denomina como *núcleos explicativos*, los cuales son considerados como responsables de la degradación estudiantil, dentro de estos se encuentran las limitaciones socio-económicas, falta de integración al contexto universitario por parte del alumno y en gran medida al desempeño escolar (bajas calificaciones) los cuales se suscitan no de manera independiente, si no en conjunto teniendo los mayores porcentajes los alumnos que con

un desempeño académico menor al promedio haciendo referencia a la relación de que un bajo perfil escolar, se encuentra en lógica proporción con bajas calificaciones y reprobación de no aprobación de materias (Rodríguez y Hernández , 2008).

Broc (2004) en base la investigación realizada sobre la relación entre motivación y desempeño académico en alumnos de educación secundaria y bachillerato, procedió a evaluar en base a la observación a 521 alumnos (286 varones y 235 mujeres) en consideración con lo que el determino como variables motivadoras (motivación intrínseca, internalizada y extrínseca), en la investigación se procedió a aplicar la escala de Harter (1981, citado en Ortega, 2006) a alumnos dispuestos en 6 sesiones grupales con una duración de 50 minutos cada una en un lapso de 20 días, con características de aplicación tales como son las prácticas aseguradoras de calidad y fiabilidad de las mismas, se realizaban en completo silencio y de forma individual, en sus últimas instancias los resultados demostraban que los distintos tipos de motivación evaluadas eran capaces de implicarse directamente en el desempeño académico, consideradas como importantes impulsores de conductas académicas auto-iniciadas, ejerciendo una importante influencia en los posteriores procesos de evaluación de desempeño académico.

Dentro de los resultados obtenidos se presentó de manera preocupante el descenso significativo del tipo de motivación intrínseca siendo la que menor se presenta en los alumnos en comparación con sus semejantes extrínseca e internalizada, mencionando que aunque es cierto que existen alumnos que no

tienen deseos de estudiar por la sencilla razón de que no les gusta, también es cierto que muchos otros tienen buenas capacidades y una buena motivación para estudiar pero estos abandonan por razones ajenas a ellos los estudios, no obstante se debe siempre invertir en la buena motivación del alumnado, derivadas de su investigación Broc (2004) deja las pautas a seguir para lograr en lo posible la incursión del carácter motivante en la enseñanza.

- Profesor rompe con la rutina de procedimientos del aula, inventa y explora.
- Profesor se transparente e informa de forma progresiva los procesos de evaluación y ponderaciones de las calificaciones, y brinda consejos sobre ellos.
- Profesor implícate y mantente en contacto con los padres de familia.
- Evalúa con criterios objetivos.
- Adecua en el aula actividades en orientación al desarrollo de *educación de la voluntad*, crea y toma en cuenta estrategias de enseñanza.
- Mayor uso del concepto de refuerzo de buenas conductas en el aula.
- Acerca la realidad social al contexto educativo del aula.

Resultados similares a los expuestos anteriormente fueron obtenidos por Maquilón y Hernández (2011) en su investigación, al tratar de resolver la problemática que pone en cuestionamiento las motivaciones que guían a los estudiantes hacia el aprendizaje, como medio para diseñar estrategias de incremento del desempeño académico en las instituciones de formación profesional, llegando a una conclusión alarmante, en la cual se refleja que 6 de cada 10 alumnos de los ciclos formativos educativos emplean predominantemente enfoques superficiales (motivación extrínseca en orientación al

aprendizaje memorístico), lo cual está repercutiendo negativamente en los resultados académicos y por consiguiente en el desempeño académico mismo, donde a los estudiantes que utilizan este enfoque de manera más recurrente son catalogados como *malos* estudiantes, dado a sus malas costumbres de únicamente incitarse motivacionalmente de manera extrínseca, aunque se debe considerar que esta costumbre no puede ni debe implicarse solamente su culpa a los estudiantes si no, considerar el que las mismas estrategias de aprendizaje inciten a este tipo de enfoque superficial, determinando tajantemente que los estudiantes de estos grados de evaluación necesitan una supervisión y una formación especializada en todos aquellos aspectos que se puedan relacionar con motivación y estrategias para la generación de la misma, con la finalidad de potenciar el aprendizaje.

Tejedor y García (2005) mencionan en su investigación sobre las causas del bajo desempeño del estudiante al nivel universitario, planteando que a lo largo de 3 años de investigación con una metodología de aplicación de instrumentos tales como la entrevista y la encuesta, lograron recabar las opiniones tanto de los alumnos como de los profesores (actores principales en el contexto académico), sobre el fenómeno de bajo desempeño académico, a fin de poder realizar una comparación de tipo objetivo entre ambos actores, de estas opiniones pudieron deducir 3 categorías según los factores que intervienen, las institucionales, las relacionadas con el profesor y las relacionadas con el alumno, la investigación de Tejedor y García (2005) tuvo el objetivo de entender el contexto en el cual estos factores se relacionan; al momento de comparar las opiniones de los actores, se

confirmó que los alumnos culpan a las instituciones y a los profesores de su falta de desempeño y motivación, excusándose con todos aquellos factores que no dependen directamente del estudiante como son, la extensión de los programas educativos, las dificultades de las materias, la escasez de práctica en comparación con la teoría, etc. y tiende a minimizar todos aquellos factores que dependen directamente de él, y en cuanto a los profesores estos también tienden a culpabilizar a los estudiantes, con la diferencia de que estos aceptan el poseer parte de la culpa en relación con el bajo desempeño, Tejedor y García (2005), mencionan los factores que determinan la falta de desempeño prioritario jerárquicamente tanto de los alumnos como de los profesores ante esto:

- Alumnos:

- *La dificultad intrínseca de algunas materias*
- *La falta de estrategias de motivación por parte del profesor*
- *El excesivo número de asignaturas*

- Profesores:

- *Falta de autocontrol y responsabilidad de los estudiantes*
- *El insuficiente dominio de técnicas de estudio*
- *La falta de esfuerzo de parte de los alumnos*

En virtud de los resultados obtenidos y en cuanto a las categorías anteriormente mencionada Tejedor y García (2007) sugieren que tanto las instituciones como los alumnos y los profesores deben incurrir en prácticas que mejoren el estado de ánimo de los actores que interactúan en ellas, eliminando la monotonía y aplicando correctas estrategias de mejora.

La motivación entonces ha comprobado tener una alta relevancia en cuanto su presencia o en la falta de ella en el ambiente o contexto educativo, obviamente la motivación no solo debe de generarse del ambiente educativo, aunque repercute directamente en el, cómo mencionan Barca, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla (2012) los cuales realizaron una investigación con el objetivo de analizar el impacto de las variables *personales* con las metas académicas y las estrategias de aprendizaje de alumnado respecto a su desempeño académico, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación de relación familia-escuela y de las estrategias de aprendizaje académicas, dando como resultado que tanto las metas académicas de aprendizaje como las estrategias de autoeficacia se pueden asumir como determinantes positivamente significativos del desempeño académico y en contrario tanto las metas de valoración social como las estrategias de aprendizaje superficial lo impactan en sentido contrario.

La motivación se encuentra presente en el contexto académico y social de cada persona, fungiendo como modificador de las conductas necesarias para interactuar en cada contexto, pero es necesaria su determinación para aprovechar su máximo potencial.

1.3. Problema de investigación

La motivación ya sea definida por su ímpetu o su demasía, como por la carencia de esta, define las experiencias académicas (desempeño académico) y socialmente prácticas (desempeño laboral), pero ¿Cómo es que sabiendo que la motivación es tan importante en la vida, no hemos logrado el comprenderla, canalizarla y desarrollarla de modo eficiente?, bueno, está precisamente es la problemática que siempre ha dejado incontables cuestiones no resueltas, las cuales han obligado a considerar a los mismos investigadores que existen una separación

enorme entre la motivación y las habilidades o aptitudes para aprender, pero esto es un error muy notable, dado que desde el principio más básico siempre ha existido una tendencia a realizar tareas las cuales son estimulantes para los sujetos que participan en ellas, tareas que en este caso son las actividades necesarias para considerar un desempeño académico adecuado.

Es necesidad inmutable el conocer el grado de impacto de la motivación, partiendo de la pregunta de investigación siguiente ¿Cuál es el impacto de la motivación en el desempeño académico de los estudiantes de primer año de las carreras de ingeniería en sistemas computacionales, administración de empresas, ciencias de la comunicación y gastronomía?, planteando las siguientes preguntas secundarias.

- ¿Qué porcentaje de alumnos se encuentra motivado de manera intrínseca y cómo impacta a su desempeño?
- ¿Qué porcentaje de alumnos se encuentra motivado de manera extrínseca y cómo impacta a su desempeño?
- ¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado por el miedo al fracaso y cómo afecta su desempeño?
- ¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado por el deseo de éxito y su reconocimiento y cómo afecta su desempeño?
- ¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado por el deseo de aprender y cómo afecta su desempeño?
- ¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado externamente y cómo afecta su desempeño?

- ¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado por la disposición al esfuerzo y cómo afecta su desempeño?
- ¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado por el desinterés por el trabajo y rechazo del mismo y cómo afecta su desempeño?
- ¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado por la ansiedad facilitadora del desempeño y cómo afecta su desempeño?

1.4. Objetivos de investigación

El presente apartado pretende el determinar a la motivación como factor de influencia en el desempeño académico, pudiendo definir y afirmar que con su presencia, incrementa de manera significativa el desempeño de los alumnos en el contexto académico y que su inexistencia es el principal factor de bajo desempeño académico.

1.4.1. General. Analizar el desempeño académico de los alumnos de las carreras de Ing. En sistemas computacionales, administración de empresas, ciencias de la comunicación y gastronomía de una es institución privada de México, en base a la motivación como factor de impacto.

1.4.2. Específicos.

- Analizar y clasificar el tipo de motivación que los alumnos presentan.
- Analizar el porcentaje de aprobación y reprobación presentado en la investigación.
- Analizar el comportamiento porcentual de los alumnos ante las motivaciones de aprendizaje tomados en cuenta por le herramienta MAPE 3(miedo al fracaso, deseo de

éxito y su reconocimiento, motivación por aprender, motivación externa, disposición al esfuerzo, desinterés por el trabajo y rechazo mismo y ansiedad facilitadores del rendimiento).

1.5. Justificación de la investigación

El ser humano es un ser sumadamente complejo, en el proceso de su aprendizaje intervienen múltiples factores que definen la manera y la forma en la cual este se desarrolla, pudiendo ser de naturaleza extrínseca o intrínseca, pero los más complicados de determinar y de dirigir son aquellos asociados con su idiosincrasias, factores que tienen que ven con la persona y como este asimila su contexto como lo mencionan Vázquez, Cavallo, Aparicio, Muñoz, Robson, Ruiz, Florencia, Sepliarsky y Escobar (2012), los factores que influyen al rendimiento académicos de mayor importancia son los denominados como factores personales, los cuales se refieren a las características propias de las personas, por ejemplo, su edad, género, lugar de residencia, formación académica previa, habilidades o aptitudes de persistencia y en lo particular la motivación.

La investigación sobre la influencia de la motivación en el desempeño académico, puede aportar datos importantes para la labor educativa, partiendo desde la consideración más básica de la conducta humana, la cual define que el individuo siempre tenderá a realizar aquellas actividades que sean agradables, tanto de manera directa como indirecta; siendo que, una actividad puede disfrutarse mientras se realiza sin importar su resultado, o puede no disfrutarse durante su realización pero si disfrutar

enormemente el resultado (Ormrod, 2008), este entendimiento crea una pauta a seguir sobre la correcta determinación de la motivación y la influencia que tiene sobre el alumnado.

La importancia de determinar el nivel de motivación que poseen los alumnos y de la influencia que esta tiene sobre su rendimiento académico, es sustancial e imprescindible, en el desarrollo de la práctica docente es normal el percatarse que existen alumnos que no se encuentran en correctos estados de ánimo o motivación, y que estos tienden a tener malas calificaciones o bajo rendimiento académico, como lo menciona Weiner (1995), los estudiantes que demuestran un estado de ánimo o actitud positiva hacia el aprendizaje obtienen mayores calificaciones y por lo tanto un rendimiento académico adecuado, mientras que los alumnos que demuestran estados de ánimo y actitudes aversivas o pasivas, tienden a obtener malas calificaciones y por consiguiente bajo rendimiento académico.

Es necesario entonces el determinar si la motivación como mencionan García y Domenech (2002) es la fuerza o impulso de toda conducta, lo que permite iniciar y perdurar toda actividad y aquel que nos permite el provocar cambios de importancia tanto a nivel escolar y académico como en la vida en general, demostrando que la motivación juega un papel vital en la conducta y por lo tanto en toda la enseñanza y aprendizaje deseado, impactando tanto de forma positiva como negativa en el desempeño académico a todos niveles.

Considerando la relación que existe entre la motivación y el rendimiento académico, esta investigación pretende el enriquecer el contexto que se encuentra investigando, permitiendo acercarse a conocer el impacto de la motivación tanto intrínseca como extrínseca en el rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre de una universidad privada de México de las carreras de Ing. en sistemas computacionales, Administración de empresas, Ciencias de la comunicación y Gastronomía de una institución privada de México.

Los beneficios esperados de este estudio, se enfocan en mostrar tanto a la plantilla docente como al personal administrativo de la universidad privada en la cual se realizó la investigación, el impacto que tiene la motivación ante el rendimiento educativo, beneficiando con esto en la determinación y desarrollo de estrategias de aprendizaje e incluso una actualización en cuanto a la evaluación de los alumnos, ahora en significativa consideración de la motivación.

1.6. Limitaciones de la investigación

1.6.1. Limitación científica. La organización de los datos es crucial al momento de un análisis descriptivo, debido a que de esta organización se deberá brindar la claridad necesaria que permita detectar todas aquellas características sobresalientes del estudio y a partir de ellas conocer y determinar los resultados.

El estudio se desarrolló en atención a una metodología cuantitativa de tipo descriptiva, donde se busca el esclarecer las distintas propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno que se quiere analizar, dado que la investigación tiene

como propósito el obtener toda la información posible del objeto de estudio se pretende entender lo mayormente posible del mismo (en virtud de que pretender el comprender el objeto en su totalidad sería en demasía ambicioso) tomando como base la relación según las variables que se han definido como importantes dentro de la investigación (motivación y desempeño académico) (Moreno, 2000).

Considerando entonces que el fenómeno a conocer se centra en un contexto específico, los resultados de este no podrán ser generalizados a entidades externas, dado que la investigación se enfoca en una muestra tomada de una universidad en específico, en carreras muy específicas y materias específicas.

1.6.2. Limitación espacial. El estudio de investigación se centra y limita a una universidad privada del municipio de Culiacán ubicado en el estado de Sinaloa la cual cuenta con 22 salones con capacidad para 30 alumnos por instrucción, espacios abiertos, áreas verdes, además de laboratorio de redes y centro de cómputo, posee un alumnado de 700 estudiantes distribuidos en 10 carreras distintas, de los cuales la muestra se conformó de 44 alumnos de 4 carreras distintas (Ing. En sistemas computacionales, administración de empresas, ciencias de la comunicación y gastronomía)

1.6.3. Limitación temporal. El análisis y desarrollo de la investigación se realizó durante los meses que comprenden entre Mayo del 2014 a Julio del 2014.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1. Introducción

Dando inicio al proceso de construcción del marco teórico, es de vital importancia el definir los conceptos o ideas esenciales, considerando a estas como las premisas que deben de comprenderse para lograr entender y analizar el contexto tanto de forma individual como general de la presente investigación, teniendo como objetivo el proporcionar un sustento teórico y práctico que nos permita mostrar en mayor medida las características que van de la mano, las cualidades que la conforman y la relación que existe o nace al hablar de motivación y su posterior implicación en el desempeño académico, por lo tanto en este capítulo se muestra elementos de un compendio de investigaciones que comparten similitudes en materia de investigación ayudando a comprender el valor en términos holísticos del tema en cuestión, el documento muestra de manera ordenada los conceptos individuales a evaluar tanto la motivación y el desempeño, mencionando los distintos contextos en los cuales interactuar y cómo afecta al alumno y al profesor, actores principales del escenario académico.

Bajo la determinación que la motivación es de suma importancia en la práctica docente y en todo aquello que se determine como enseñanza, es necesario el aclarar significativamente estos conceptos.

2.2. Desempeño académico

El desempeño no es un concepto que corresponda únicamente al rubro académico, si tomamos como referencia el punto de vista mecánico, en el cual el desempeño es

considerado como la medida de la energía de una máquina, en relación con el efecto producido por la máquina que se utiliza realmente y el consumo necesario para producirlo (Rodríguez, 1992), que tanta energía se genera en comparación con la energía consume.

Ahora bien, las consideraciones en torno al desempeño con atribución al rubro académico son un poco más complicadas, este término ha sido ampliamente estudiado e investigado por varios autores, describiéndolo como medida de habilidad y esfuerzo orientado a la educación, en acuerdo a esto Adell (2006, citado en Gallesi y Matalinares, 2012) menciona que el rendimiento académico es un constructo enormemente complejo, debido a que viene determinado por un gran número de variables y las resultantes de las interacciones de diversos factores, tales como, la inteligencia, la motivación, la personalidad, las actitudes y el contexto mismo de interacción.

Al respecto se observa que Navarro (2003) menciona que en el contexto escolar, la habilidad y el esfuerzo no son sinónimos, el esfuerzo en el rubro no garantiza el éxito (esmero dedicado a una actividad) dando mayor peso a la habilidad (facilidad innata para realizar ciertas actividades), llegando a concluir que el éxito académico es la combinación entre esfuerzo y habilidad.

Requena (1998, citada en Serón, 2006) plantea que el desempeño académico es el fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo (habilidad) del estudiante, en contemplación de las horas que destina al estudio, competencias y entrenamiento para la mejora de la concentración (esfuerzo).

A su vez Palacios y Palos (2007) plantean que el desempeño académico es aquello que se expresa por medio de calificaciones, las cuales son asignadas por los profesores, o el promedio obtenido por el alumno, el cual es considerado como un resumen del acto académico.

En función de definir el concepto de desempeño académico, pese a la complejidad misma de este, Jiménez (2000 citado en Navarro, 2003) lo define como el nivel de conocimientos que se demuestran en un área o materia en específico, en comparación con la normativa respectiva a la edad y nivel académico correspondiente del alumnado.

Blázquez (1988) lo define como el nivel alcanzado en los diferentes logros y criterios pretendidos en educación, donde estos criterios se refieren a los indicadores a tomar en cuenta.

Enríquez (1998, citado en Serón, 2006) define al desempeño académico como el resultado del aprendizaje, expresado en términos de conducta, en función de las metas educacionales y de los factores psicosociales condicionantes.

A su vez el desempeño académico es un concepto bastante complicado de definir, mas no obstante, es necesario el poder determinarlo como lo menciona Retana (2006), el desempeño académico es el nivel de conocimiento que es expresado en una nota numérica, la cual es obtenida por un alumno, en función del resultado de una evaluación, con la finalidad de determinar el producto del proceso enseñanza aprendizaje entre el alumno y el profesor.

El desempeño académico es comprendido entonces, como la medida de las capacidades del alumnado, expresadas como una nota numérica que se obtiene como resultado de una evaluación de tipo sumativa, la cual representa el nivel de progreso en cuanto al proceso de enseñanza y adquisición de conocimiento de los alumnos, a fin de brindar la pauta para la correcta determinación de los instrumentos para su medición.

2.2.1. Midiendo el desempeño académico. La evaluación del desempeño académico no es un rubro que pueda definirse de forma sencilla, pero es de suma importancia para el docente a manera de percatarse del avance o retraso del alumno en relación a los contenidos curriculares analizados en el aula, dado que esta es una apreciación sistemática, periódica, estandarizada y cualificada del valor que demuestra un individuo (Reis, 2007) en este caso el alumno en el aula.

La evaluación puede realizarse con base en tres enfoques como lo menciona Marcha (s.f.) los cuales son:

1.- La evaluación inicial: Su objetivo es el de colocar un punto de partida inicial para el proceso de enseñanza, basándose en la comprobación de conocimientos y habilidades iniciales necesarias e indispensables para el proceso de enseñanza que se planea seguir posteriormente y la comprobación de los conocimientos que los alumnos ya poseen respecto del proceso de enseñanza a instruir, el cual todavía no ha comenzado.

La finalidad de la evaluación inicial, es la de decidir posterior a su aplicación por parte del profesor de iniciar el proceso de enseñanza tal y cual estaba previsto (debido a que los alumnos cumplen con el requisito de conocimientos necesarios), de incluir a los

alumnos a grupos para adquisición de conocimientos complementarios hasta llegar a los conocimientos necesarios previos (cuando no se cumple con los conocimientos mínimos requeridos) o replantear por completo el método o planificación de enseñanza (cuando los alumnos se encuentran demasiado alejados de los conocimientos necesarios para el plan que se pretendía seguir).

2.- La evaluación formativa: Tiene como objetivo el determinar el grado (no de manera numérica) de adquisición de conocimiento y aprendizaje que los alumnos poseen, con la finalidad de poseer la información referente al aprendizaje tanto correcto como erróneo de parte del alumnado y en base a este, poder proyectar alguna actividad en fin de ayudar, orientar o prevenir al alumnado, a esta retroalimentación se le conoce como feed-back, este tiene como objetivo el enriquecer tanto a los alumnos como a los profesores de los aciertos y desaciertos en la práctica de enseñanza/aprendizaje.

La evaluación formativa cumple con la finalidad de apoyar a la toma de decisiones en cuanto a la mejora de los procesos educativos, afectando a todos los elementos que la componen, pero para lograr de mejor manera este proceso de mejora, la evaluación debe realizarse siempre durante el proceso de enseñanza, debe de considerarse siempre el fragmentar los contenidos que se pretenden enseñar lo más sencillamente posible, a manera de facilitar el análisis posterior de los mismos, el uso adecuado y oportuno de los instrumentos de detección de errores y aciertos (como son las pruebas objetivas), la recaudación periódica de información y de la misma forma atender al alumno, informándolo constantemente para reducir las dificultades presentadas , creando un contexto de reflexión y análisis que sirva siempre de guía y orientación.

3.- La evaluación sumativa: Evaluación considerada como el medio de evaluación tradicional y el de mayor uso y trascendencia en los contextos académicos, el cual plantea la asignación de puntuaciones o calificaciones al alumnado, en base al nivel de conocimiento o habilidades que posee en virtud de los contenidos educativos con dos finalidades, la de determinar si los sujetos evaluados poseen las habilidades y conocimientos necesarios para trascender de algún nivel en específico y por medio de la retroalimentación o feed.back de tipo diferido se logra beneficiar directamente al alumno, en cuanto a su desarrollo individual.

Los enfoques anteriormente mencionados no deben de considerarse mutuamente excluyentes, dado su aplicación o uso puede ser compartido, pero sin perder de vista aquellas características que los individualizan.

La evaluación sumativa es la evaluación más usada en los contextos educativos, tanto por su facilidad de aplicación y rectificación, como por la rapidez de sus resultados abonado al hecho de que este tipo de evaluación, es la utilizada por la institución en la que se realiza la investigación y será la evaluación considerada para poder obtener la variable de desempeño académico que fungirá como base comparativa de los resultados.

2.2.2. Factores que afectan al desempeño académico. El desempeño académico se ve afectado por factores múltiples, al respecto Vázquez, Cavallo, Aparicio, Muñoz, Robson, Ruiz, Florencia, Sepliarsky y Escobar (2012) consideran que los aspectos preponderantes que impactan de manera significativa en dicho concepto a niveles

universitarios, son tanto internos como externos, pudiendo considerar tres categorías generales:

1.- Factores sociales (consideraciones del medio ambiente y contexto del individuo) que se componen por diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de los progenitores, nivel educativo de la madre, contexto socio económico y variables demográficas.

2.- Factores institucionales (consideraciones externas atribuidas al medio académico en el cual se desenvuelven los individuos) que se componen por elección de los estudios según interés del estudiante, complejidad en los estudios, condiciones institucionales, servicios estacionales de apoyo, ambiente estudiantil, relación estuante-profesor y pruebas específicas de ingreso a la carrera.

3.-Factores personales: Son aquellos que se concentran en las características propias del individuo.

3.1.- Competencia cognitiva: Se comprende como la evaluación misma de la persona, a manera de definir la capacidad cognitiva que se posee para cumplir con alguna tarea en consideración con la capacidad y habilidad intelectual.

3.2.-Condiciones cognitivas: Se refiere a las condiciones que el individuo emplea como estrategias para la mejora propia del aprendizaje, como son los correctos hábitos de estudio, aquellos que se emplea para la mejora.

3.3.- Auto concepto académico: Percepciones y creencias del alumno o individuo en conjunto sobre sí misma.

3.4.- Auto eficacia percibida: Percepción individual de autoevaluación de la eficacia que se presenta ante el agotamiento y desinterés.

3.5.- Bienestar psicológico: Plantea el estado de equilibrio y la ausencia de cuadros patológicos en los alumnos o individuos, que pueden ser de carácter emocional/psicológicas.

3.6.- Satisfacción y abandono con respecto a los estudios: Se refiere precisamente a la percepción del alumnado sobre los sentimientos de agrado hacia los estudios que se encuentra realizando.

3.7.- Asistencia a clases: Este factor se refiere al simple acto de participación a clases, este impacta sobre la motivación, pudiendo relacionar la falta de asistencia a problemas con abandono de estudios o repetición de contenidos y clases.

3.8.- Inteligencia: Plantea la comprensión de la misma por el alumno o individuo, pero en un sentido más amplio, sin basarse únicamente en el resultado de pruebas y exámenes que evalúan comprensión verbal y razonamiento matemático, sino también de inteligencia emocional y social.

3.8.- Aptitudes: Se refiere a las habilidades necesarias para realizar actividades determinadas.

3.9.-Sexo: Se refiere a la asociación del género biológico de los alumnos como factor en su desempeño.

3.10.- Formación académica previa: Se refiere a las habilidades y conocimiento adquiridos como resultado de su formación académica anterior.

3.11.- Nota de acceso a la universidad: Se refiere al desempeño académico previo a la universidad, como indicador de gran capacidad predictiva, para la evaluación de la calidad educativa de los alumnos.

3.12.- Motivación: La motivación como factor personal incide según Vargas (2007, citado en Vázquez, Cavallo, Aparicio, Muñoz, Robson, Ruiz, Florencia, Sepiarsky y Escobar, 2012) de dos formas:

3.12.1.-Intrínseca: Se presenta y refiere a aquellos estudiantes que se expresan del estudio y el saber cómo un disfrute, incondicional y se caracterizan por poseer una alta capacidad de concentración y compromiso hacia el estudio.

3.12.2.- Extrínseca: Se presenta y refiere aquellos estudiantes que su nivel de actuación académica se basa en disfrutes de tipo externos, tales como la institución, el compañerismo, el ambiente académico e incluso condicione económicas.

Por su parte, Artunduaga (2008) menciona que las variables que determinan al desempeño académico son también las principales razones por las cuales los alumnos

abandonan sus estudios (motivo por el cual es de suma importancia conocerlas), y pueden ser de dos tipos:

1.- Factores contextuales (se refieren a todas las variables o factores como la cultura, el estatus socio-económico, la condición de la institución académica y las habilidades del plantel docente pedagógico) se compone por variables socioculturales (variables como el entorno económico y el nivel educativo en el cual se encuentra los padres, influye directamente en los desempeños de los alumnos) , variables institucionales (variables referente al tamaño e infraestructura de las instituciones educativas, a la naturaleza y forma de los procesos internos de la institución abonada a los criterios educativos de la escuela) y variables pedagógicas (variables referentes al plantel docente y las habilidades y experiencia de los mismos, sus actitudes ante el alumnado, el tamaño de los grupos manejados etc.).

2.- Factores personales: se refiere a las características demográficas, factores intelectuales, motivación y actitudes como la responsabilidad y el interés sobre la tarea.

2.1.-Variables demográficas: Variables correspondientes a la implicación del sexo, del estado civil, de si se encuentra trabajando o no y si recibe algún tipo de financiamiento económico por la actividad de estudio.

2.2.-Variables cognoscitivas: Variables que plantean la adquisición innata o de evolución de aptitudes intelectuales, por ejemplo elocuencia verbal, habilidad numérica, razonamiento de tipo espacial entre otros.

2.3.-Variables actitudinales: Son las que se refieren a la propia actitud del alumnado, la responsabilidad, habilidades autodidactas, motivación e interés a los estudios.

Las variables anteriormente descritas definen al desempeño académico como se muestra a continuación en la figura 2.5.

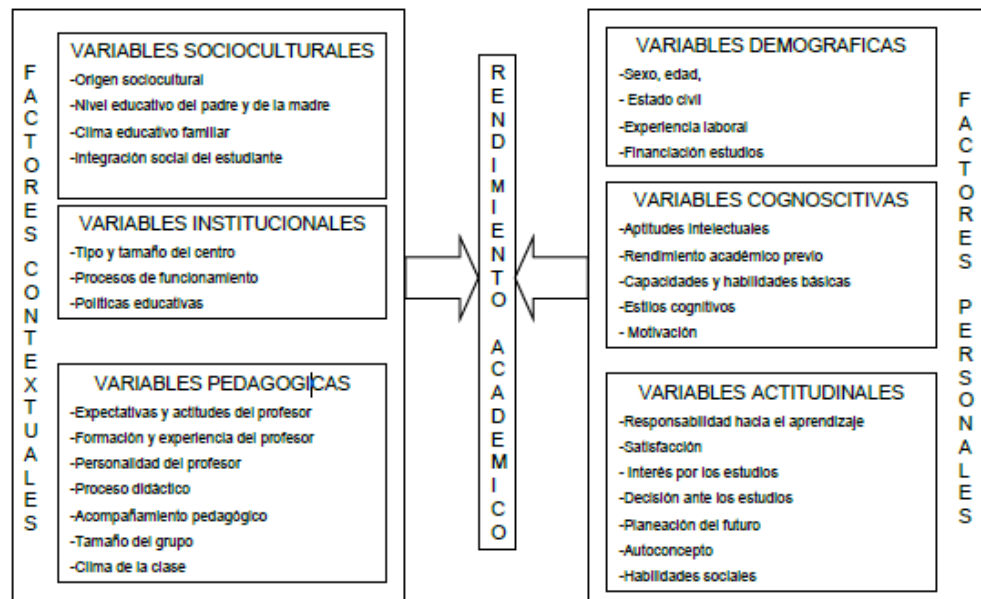


Figura 2.5. Factores asociados al desempeño académico tomada de Artunduaga (2008, p.2-3)

Entre los múltiples factores que inciden en el desempeño académico, los más difíciles de determinar y controlar son los factores personales debido a su sumada individualidad. Dacal (1992, citado en Martínez, 1997) el cual plantea que los resultados formativos de los estudiantes se deben a resultados directos del medio social, de la estructura personal (sexo, edad, cognición) y de la interacción con otras personas,

por lo que se debe de procurar el incrementar las partes de los factores socio familiares y personales que inciden de manera positiva a la vez que se neutralizan aquellos factores personales de naturaleza negativa.

Dado que esta investigación se inclina a la evaluación descriptiva de los factores personales que inciden en el rendimiento académico y en específico de la motivación sobre este, Convington (1998, citado en García, 2008) considera que los factores personales son el iniciador principal de la actividad, estos se presentan en forma de metas u objetivos, las cuales se encuentran asociadas con la manera como el sujeto percibe e interpreta los éxitos o fracasos de forma personal y además a su vez sirven para atraer a las personas para realizar la actividad y así poder atribuir sentido a las acciones del ser humano, promoviendo las actividades que se encuentran encaminadas al incremento del rendimiento académico.

Finalmente, Niño (2003) menciona a los factores personales denominándolos como personalidad, plantea que la personalidad interpreta un papel muy importante y determinante en el desempeño académico, convirtiendo a las características aseguradoras del éxito académico sean en función directa de la persona, de su edad y los métodos de enseñanza utilizados en ellos, la extraversión-introversión, neuroticismo, estabilidad emocional, conciencia, motivación por el cambio etc.

Por su parte Tapia, Montero y Huertas (2000) plantean que los factores que afectan al rendimiento académico pueden sintetizarse en 7 escalas:

1.- Miedo al fracaso: es un motivador el cual se refiere a la tendencia que se posee de eludir aquellas situaciones que pueden tener la probabilidad de generar algún resultado negativo o de fallo, en pro de proteger a la propia autoestima de cualquier situación insatisfactoria (Tapia, Montero y Huertas 2000); este factor se puede ejemplificar en la siguiente frase “antes de empezar una tarea de clase, sobre todo si es importante, frecuentemente pienso que no me va a salir bien” (Álvarez y Bisquerra, 2007, p. 6), a su vez, el miedo al fracaso puede interpretarse como el sentimiento de anticipación de un resultado de carácter negativo, el cual vendrá como consecuencia de una acción que no se ha realizado todavía (Clement, 2011).

El miedo al fracaso, tomando como base la interpretación de Álvarez y Bisquerra (2007) en los alumnos, se refiere al deseo de evitar una evaluación negativa, lo que provoca que los alumnos tiendan a no realizar actividades que pudiesen ser provechosas para ellos, pero que a su vez impliquen mucho riesgo para completarlas.

2.- Deseo de éxito y su reconocimiento: se refiere al nivel que se experimenta ante el éxito común (la manera en la cual se siente en presencia del éxito) la manera en la cual se logró a fin de incrementar la autoestima (Tapia, Montero y Huertas 2000) ; este factor se puede ejemplificar en la siguiente frase “A mí no que más me empuja a esforzarme por estudiar es conseguir aprobar” (Álvarez y Bisquerra, 2007, p. 5), a su vez Tapia (1992) plantea que este se refiere al sentimiento que anticipa sensaciones que se derivan del deseo de aprender con una alta posibilidad de éxito y la sensación de satisfacción producida por la retroalimentación positiva de sí mismo o de otros en base a aplicaciones con el fin de competir.

3.- Motivación por aprender: se refiere al interés que se presenta ante la experiencia que se adquiere posterior a la actividad realizada, dentro de la experiencia adquirida se contemplan habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos (Tapia, Montero y Huertas 2000).

Giuseppe (1969) menciona que un alumno que se encuentra motivado o que siente la necesidad de aprender, esta lo lleva o predispone a autorregularse a manera de esforzarse y a perseverar en el trabajo, todo esto hasta sentirse satisfecho.

4.- Motivación externa: se refiere a la proporción en la cual se trabaja o estudia, solo con la finalidad de obtener algún bien externo (dinero, calificaciones, estatus social, etc.) (Tapia, Montero y Huertas 2000); este factor se puede ejemplificar en la siguiente frase “Normalmente estudio más que muchos de mis compañeros” (Álvarez y Bisquerra, 2007, p. 4). Tapia (2003 citado en Farias y Pérez, 2010) propone que la motivación por aprender se encuentra relacionada en el interés que presentan los alumnos y el esfuerzo que demuestran ante el trabajo escolar.

5. Disposición al esfuerzo: este es un motivador que plantea la tendencia a el acarreo y compromiso adquirido de trabajo en grandes cantidades, sin perder de vista al el objetivo que se quiere adquirir, no se implica el que debe de existir un gusto agregado sobre lo que se está realizando (Tapia, Montero y Huertas 2000).

6.- Desinterés por el trabajo y el rechazo: plantea la tendencia a tomar el trabajo o actividad con la premeditación de que va a ser difícil y abrumador por lo que no existe interés de realizarlo con grandes oportunidades de abandonado (Tapia, Montero y

Huertas 2000); este factor se puede ejemplificar en la siguiente frase “Por lo general no me interesan la mayoría de las cosas que me enseñan en el colegio porque creo que sirven para poco” (Álvarez y Bisquerra, 2007, p. 4).

7.- Ansiedad facilitadora del rendimiento: se refiere a la tendencia que se tiene a partir de la tensión o presión que se siente enfocada a una actividad que podría ser difícil o agotadora, actuando como un motivador (Tapia, Montero y Huertas 2000); este factor se puede ejemplificar en la siguiente frase “prefiero hacer trabajos que implican cierta dificultad a hacer trabajos fáciles” (Álvarez y Bisquerra, 2007, p. 7), considerándose entonces que dentro de los factores personales se desataca la motivación es que se da paso a definir este aspecto, que ha sido determinado como la variable independiente de la presente investigación.

2.3. La motivación

Aunque se pueda considerar que los alumnos que pertenecen a las instituciones educativas de orden superior, a la hora de ingresar a las respectivas carreras que ellos consideran como afines, se encuentran lo suficiente motivados por la incertidumbre de la trayectoria académica venidera, es necesario el concebir la idea de enriquecer la importancia de conocer las características propias de esta sensación de motivación y poder determinar la perseverancia del mismo alumnado en la presencia de dificultades que puedan comprometer la sensación de motivación anteriormente mencionada, considerando esto, posteriormente se analizarán algunos de los aspectos que se encuentran relacionados con las supuestas implicaciones de la motivación en el desempeño académico.

La motivación ha sido tema de interés de los investigadores desde finales del siglo XIX, en donde Darwin (1959, citado en Peña, Cañoto, y Banderali, 2006) la atribuía al simple instinto de realizar las acciones; posteriormente, la idea de que los instintos podían aplicarse como explicación para la motivación humana fue descartada y se dio paso a comprenderla como un concepto nuevo que fue denominado como pulsión, del cual se desprendieron numerosas teorías que pretendían explicar el funcionamiento del mismo, entre las teorías que pretendieron explicar la pulsión sobresalen las creadas por Freud (1917) y Hull (1914). A continuación se aborda un poco más sobre éstas.

En cuanto a la teoría del psicoanálisis de Freud (1917, citado en Vega, 2006), la pulsión es un término que se considera como la fuerza que impulsa al sujeto a llevar a cabo o realizar una actividad o acción con el objetivo o finalidad de satisfacer una necesidad, la cual es de origen interna, la pulsión entonces es la sensación de insatisfacción que obliga al organismo y lo impulsa a realizar actividades específicas a cumplir con estas insatisfacciones.

En cuanto a la teoría del impulso de Hull (1914, citado en Peña, Cañoto, Yolanda y Banderali, 2006), este considera que de la privación de alimento y de estímulos biológicos y naturales, generan un estado de pulsión interno el cual motiva al acto de conducta, en otras palabras, la falta de necesidades que comprometen directamente con la supervivencia de los individuos, originan o provoca el despertar de una conducta o acción que tiende a equilibrar al cuerpo nuevamente.

Las teorías anteriormente mencionadas durante mucho tiempo fungieron como un medio de explicar en su totalidad a la conducta, pero a partir de la década de los 30 empezaron a ser insuficientes las explicaciones de carácter motivacional que solo se basaban en impulsores de tipo biológico o fisiológico. Esta insuficiencia nació debido a que el estudio de la motivación empezó a identificar necesidades no solo biológicas o fisiológicas, si no cognitivas o emocionales, las cuales son consideradas como necesidades propias y únicas de los seres humanos, en este caso las teorías existentes no podían resolver las problemáticas que estaban surgiendo hasta que Maslow (1954 citado en Peña, Cañoto, Yolanda y Banderali, 2006) postulo un modelo de necesidades, donde se incluían tanto las necesidades fisiológicas como aquellas que eran exclusivas de los seres humanos, a la que llamo Jerarquía de necesidades, teoría que inicio una tendencia modernista sobre la comprensión de la motivación, a partir de ésta se han revelado múltiples teorías que han ido agregando y modificando el entendimiento y comprensión de lo que motiva o impulsa al individuo a realizar las acciones.

Debido a la dificultad evidente en cuanto a la determinación precisa del término motivación, a continuación se ofrecen algunas definiciones teóricas al respecto:

Dörnyei (2008), determina a la motivación como los antecedentes (causas y orígenes) de una acción.

Núñez (2009, p 43) considera que la motivación es el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta, donde se determina

que la motivación funge como ente regulatorio de la actividad conductual tanto de su inicio, el desarrollo y la prevalencia de el mismo.

McClellan (1989) considerado como uno de los investigadores con mayor prominencia en lo que se considera como el correcto estudio de la motivación y su investigación, menciona que son “los propósitos conscientes, a pensamientos íntimos tales como, me gusta y quiero ser, además de las inferencias relativas a propósitos conscientes que hacemos a partir de la observación de conductas” (McClellan, 1989, p. 20), a su vez Gómez (2013) menciona que el estar motivado para lograr lo que se desea es sumadamente indispensable, la motivación como activador, encaminador y como ente de ayuda a las personas para lograr sus metas y objetivos, al igual que Muñoz (2012) el cual la considera como un mecanismo que tiende a influenciar la conducta humana misma, con la finalidad de conseguir todo lo que se proponga, definiendo a las actividades con un alto grado de interés, de esta forma la motivación debe de ser dinámica, debe de estar en constante movimiento y debe de ser siempre incrementada y alimentada para que esta crezca de manera consecuyente.

2.3.1. Reforzando el motivo. El estar motivado es un estado que todos debiesen de reconocer por su presencia de mucha energía, un ímpetu de buen gusto y de logro por lo que se quiere o se está haciendo sin importar que esta tarea sea considerada como aburrida (Woolfolk, 2006) pero, ¿Cómo encuentro la energía y los medios para superarme, de persistir, de trascender de aquello que no conocemos, de aquello que nos limita? esta es una cuestión recurrente al toparnos con obstáculos en la vida diaria, es donde la motivación se presenta, en forma de impulsos, necesidades, incentivos,

temores, metas, presión social, autoconfianza, intereses, curiosidad creencias, valores, expectativas, etc. (Woolfolk, 2006) esta no viene siempre de la razón o la lógica o del éxito evidente , sino que puede provenir de contextos aparentemente imposibles , es un estado interior que surge de las emociones, de los sentimientos con la capacidad de lograr que creamos en nosotros mismos, siendo el motor que nos impulsa a alcanzar nuestros objetivos, cualesquiera que pudiesen se estos (Prot , 2004).

En la motivación se presentan dos factores interactuando entre sí de manera recurrente uno es la motivación inventiva, la cual está definida por el factor que inicia o impulsa a realizar a la actividad y el otro es el refuerzo secundario, el cual es el factor que permite la permanencia en la actividad que anteriormente se inició (Rodríguez ,s.f.), estos interactúan para general y dar forma a la motivación, la cual a su vez puede presentarse en tres formas, la extrínseca , la intrínseca y la internalizada, la motivación extrínseca es la que se da cuando la fuente de motivación se encuentra en los estímulos fuera del individuo y la actividad que se está o quiere, presentándose de forma más común, la intrínseca es cuando la fuente de motivación se encuentra en el individuo, apropiándose de la situación y el estímulo necesario para realizar las actividades que considera gratas (Ormrod, 2008), y la internalizada es aquella que se encuentra situada entre las dos anteriores (García, 2008), aunque estos motivadores favorecen significativamente al aprendizaje y al desempeño académico (además de favorecer a cualquier actividad que sea afectada directa o indirectamente por ella), existe una gran distinción entre ellas.

Al hablar de la motivación extrínseca, la cual se presenta de manera más recurrente en el contexto social, al querer aterrizar el concepto sobre un ejemplo de contexto académico, se presenta cuando el alumno realiza actividades de aprendizaje por motivos distintos al aprendizaje por decirlo en otras palabras, el aprendizaje se logra a manera de obtención de bienes o recompensas que son atractivas para los alumnos o incluso puede darse no de la promesa de obtención sino también de la promesa de evasión de penalizaciones que son impuestas por sus padres o tutores o cualquier figura de autoridad existente, dando como resultado que el alumno no se interese en el aprendizaje, si no en las consecuencias que se derivan de la actividad de aprendizaje (García, 2008), en este caso la motivación inventiva inicial es menor que el reforzamiento secundario y se pueden explicar analizando las siguientes expresiones textuales, 1.- El profesor estará contento si lo hago, 2.- Mis padres se disgustaran si no la hago, 3.- Me darán a elegir entre un coche descapotable o un viaje a las islas galápagos (Ortega, 2006).

La motivación intrínseca se da cuando el alumno se ve interesado por las actividades de aprendizaje por motivos meramente personales como es la satisfacción que produce el aprendizaje mismo (García , 2008), por lo tanto el alumno no necesita de refuerzos secundarios como necesitaría aquel alumno que se encuentra motivado de manera extrínseca, en esta caso el motivador inventivo es igual o mayor que el refuerzo secundario, que se debe mencionar no se encuentra excluido, si no que se transforma por reforzamientos de tipo interno, como pueden ser el orgullo de conocer las destrezas mismas aprendidas, o la comprobación de los conocimientos surgidos de la actividad

realizada, o en otras palabras el mismo proceso de desarrollo de la actividad es el reforzador secundario del alumno, y por ponerlo de otro modo, imaginar que el mero aprendizaje sea lo suficientemente motivante para los alumnos dictara que entre más aprendan más motivados estarán y se pueden explicar analizando las siguientes expresiones textuales, 1.- Lo que realizamos es realmente interesante, 2.- Encuentro la tarea retadora y 3.- quiero entender algo que no se (Ortega ,2006).

La motivación internalizada, es aquella que se encuentra definida entre la intrínseca y la extrínseca, aunque podría definirse de manera más exacta como un estado motivador resultante de la evolución de un alumno que forma parte de una motivación extrínseca pero teniendo una fuerte tendencia a la intrínseca sin lograr llegar a ella, esta se refiere en términos educativos como un alumno que realiza las actividades encomendadas, no por el disfrute de participar en ellas o efectuarla ni por la satisfacción de aprender, si no por que ha asumido como propios, ciertos valores que él ha determinado como importantes (ya sea por decisión propia o por alguna influencia de los socializadores cercanos), sin importar que las actividades no sean de interés inicial, si la actividad en cuestión pertenece a algún criterio de importancia lo hará en base a esto. (García, 2008) y se pueden explicar analizando las siguientes expresiones textuales, 1.- He aprendido por mí mismo que es importante hacerlo 2.- Es importante obtener una buena educación y 3.- Es importante saber, cuanto más, mejor (Ortega, 2006).

Harter (1981, citado en Ortega (2006)) y el desarrollo de una escala de medida de la motivación de los alumnos, distinguiendo entre las tres motivaciones anteriormente

mencionadas y los alumnos en cuestión viéndose afectadas por estas como muestra la siguiente tabla 2.1.

Tabla 2.1

Tipos de alumnos según su motivación tomado de Harter (1981, citado en Ortega (2006) p. 217)

Tipo de motivación estudiante	Grado motivación intrínseca	Grado motivación internalizada	Grado de motivación extrínseca
A	ALTO	ALTO	BAJO
B	ALTO	ALTO	ALTO
C	BAJO	BAJO	ALTO
D	BAJO	BAJO	BAJO

A manera de resumir un poco la tabla anterior hago mención en que el alumno o estudiante de tipo A, es que los profesores prefieren dado que es el que presenta mayor competencia académica autorregulando su aprendizaje y motivación para esto, el estudiante de tipo D es aquel que lo profesores determinan como el opositor a lo que consideran como idóneo en un alumno o estudiante, el estudiante se encuentra desmotivado y posee un deplorable desempeño académico, el alumno o estudiante B es el que se encuentra en extremo motivado, pero esto no es necesariamente bueno dado que como este se refuerza de manera material o externamente existe un peligro latente de transformas aquellas actividades que se encuentran motivadas de forma intrínseca y contaminarlas con el refuerzo extrínseco generando una tendencia mayor a la motivación externa y finalmente el alumno o estudiante C se considera como el más complicado de todos, dado que no puede medirse de la misma manera que los anteriores, debido a la tendencia tan grande que existe de poder ser el mejor estudiante o tener el mejor

desempeño académico, pero que únicamente lo es mientras el refuerzo externo se encuentra presente, pudiendo estar oculto un mal estudiante y un mal en potencia laboralmente hablando tras una máscara de rectitud transitoria.(Ortega, 2008).

En un contexto educativo primordial, los alumnos se encontrarían con deseos y ganas de aprender, más lejos de esta idea si la motivación se presenta ya sea de forma extrínseca, intrínseca o internalizada es un factor sumadamente significativo en el desempeño académico, ya que pensar en la motivación como puntos extremos y que únicamente puede darse una de ellas de forma individual sería estar en un error, dado que cada una de ellas ofrece un punto de partida dependiendo de la actitud de logro que se requiere y del alumno al cual se necesita afectar motivacionalmente, pudiendo tener a un alumno motivado de todas las formas simultáneamente, pero como podemos aplicar estos conocimientos en la modificación activa de la conducta de los alumnos para focalizar y optimizar su aprendizaje en el aula, a continuación se muestran las distintas atribuciones de la motivación y sus implicaciones en la enseñanza.

2.3.2. La motivación y la conducta humana. Reconociendo a la motivación como factor implicante en la conducta humana, es necesario el poder conocer las características de aplicación en los estudiantes en el contexto educativo a continuación menciono las distintas teorías que a partir de la motivación como base de estudio muestra las distintas maneras en las cuales puede ser implicada en las personas para la mejora de su comportamiento o simplemente para entenderlo.

Para Rodríguez (s.f.) la motivación es definida como aquello que activa y orienta la conducta, pero su comprensión va más allá de lo evidente, siendo un problema tan complejo por su asociación con el comportamiento humano, existen distintas teorías que tratan de explicar este concepto y se clasifican generalmente en teorías fisiológicas o conductistas, psicológicas o humanistas y cognitivas, cada una de ellas individualizada por el factor inventivo base de la motivación.

Las teorías fisiológicas o conductuales son aquellas que se basan en ofrecer un entendimiento del comportamiento humano partiendo de la idea de que las necesidades humanas básicas (aquellas necesidades que pueden considerarse como universales entre los seres vivos) son las iniciadores y reguladoras del comportamiento (Ormrod, 2008), donde las principales expositoras de esta categoría son la teoría de los instintos, la teoría de la reducción del impulso y la teoría de la necesidad de activación.

La teoría de los instintos plantea que en la conducta humana como en la animal existen ciertos instintos que pudieron haber sido adquiridos por la evolución, estos instintos son tomados como variables de motivación que son las que determinan la obtención de metas y realización de logros, incitando al ser a mantenerse motivado por simple necesidad (Rodríguez ,s.f.), limitando a la motivación como una simple reacción a las necesidades que se presentan, un ejemplo de esto es el hambre y la ansiedad, como lo muestra la teoría termostática de Brobeck en 1948, la cual determina que el consumo de alimento se ve comprometido por la variación de temperatura que se presenta en el cuerpo, por ejemplo en presencia del frío el cuerpo promueve mayor alimentación o ingesta alimenticia por una necesidad de dietas altas en carbohidratos y al contrario el

calor promueve la reducción significativa de la ingesta alimenticia, donde en presencia de ciertos sensores de temperatura que determinan y envían la información al cerebro para crear la necesidad de hambre y con ello la posterior motivación de comer y así generando una conducta o el inicio de una actividad en base a un instinto o necesidad (Hernández y Ramos , 2002) , teoría no muy aceptada en su tiempo.

La teoría de reducción del impulso de Hull en 1943 propone que los seres humanos y los animales siempre se encuentran en una constante evaluación de su equilibrio homeostático fisiológico, término que se atribuye a que tanto los animales como los seres humanos procuran el que sus cuerpos se mantengan en un estado que podría determinarse como óptimo, donde se define al impulso, como una necesidad del organismo en cuestión, es un elemento proveedor de energía inespecífico de la conducta en otras palabras existen una necesidad o falta algo para que el cuerpo pueda funcionar de forma óptima ya sea, comida, agua o los sentimientos o sensaciones de frío y calor, y en base a este impulso generar un comportamiento que tenga como objetivo la disminución significativa de la necesidad presentada hasta poder lograr un equilibrio nuevamente, en la teoría del impulso el reforzador adopta una valía que depende de la reducción que ocasiona de la necesidad presentada, Hull lo define que primeramente se produce un desequilibrio homeostático por la falta de algo necesario para el organismo, provocando un impulso de actuar de forma que pueda reducirse el impulso primario y la terminación del estado o sensación de necesidad (Navas y Castejón , 2010).

En cuanto a la teoría de la activación esta plantea que todos los individuos presentan una necesidad fisiológica de sentirse activos, cuando las personas o los

individuos presentan un bajo nivel de activación estos se encuentran relajados hasta incluso llegar a dormirse, y al contrario el exceso de activación puede ocasionar ansiedad, por lo tanto en pocas palabras las personas no solo necesitan el sentirse motivadas o estimuladas si no que persiguen un estado óptimo de activación, muy poca puede ser desagradable y mucha activación o estímulo también se torna un fastidio (Ormrod , 2008), por ejemplos aunque me gusta mucho ver la televisión no me gustaría el tener que verla todo el día durante varios días sin otra cosa que hacer.

Las teorías conocidas como fisiológicas posteriormente se conocieron como conductismo, donde de primera mano el psicólogo norteamericano E. Thorndike inicio sus investigaciones en la motivación y el aprendizaje animal (gatos, perros y gallinas), donde pretendió el demostrar a la conducta como una apropiación o reforzamiento de conductas determinadas como deseadas y lograr reproducirlas de manera controlada, inyectando el concepto de motivación en ella, Thorndike en 1898 introdujo a un gato hambriento de tres a seis meses de edad en un cajón mientras afuera del cajón colocaba un poco de pescado a manera que el gato pudiese percibirlo a fin de observar su comportamiento, se determinó que el gato iniciaba una conducta errática con la finalidad de salir del cajón, mordiendo las tablas que lo constituían, tratando de caben en pequeñas aberturas sin resultado, hasta que de manera aleatoria conseguía accionar una palanca que se encontraba dentro, la cual dejaba libre al animal para alcanzar su objetivo, la comida, se comprobó con la demasía en esta práctica que el gato entre más veces se veía atrapado en el mismo escenario tardaba menos en accionar la palanca que lo ponía en libertad, hasta el escenario en el cual al verse encerrado en el cajón el gato

acciona la palanca sin demora, comprobando así que el reforzador secundario (el pescado) en presencia de la acción motivante del logro (hambre) lograba la adquisición de conocimiento y la modificación de la conducta (McClelland,1989), a esta premisa la determino como Ley del efecto, la cual, menciona que ante múltiples reacciones que se presentan ante una situación que tengan como consecuencia una sentimiento satisfactorio para los animales estas “se hallaran en igualdad de condiciones, más firmemente relacionadas con la situación, de forma tal que cuando esta se repita, existirá mayor probabilidad de que también esas acciones se repitan” (Thorndike, 1911 citado en MacClelland,1989, p. 89-90).

Este experimento tomo gran importancia por la naturaleza objetiva llamando la atención del personal investigador del área, o aquellos que se encontraban en constante estudio de la conducta y sus precedentes, Thorndike pudo comprobar que los impulsos se hallaban estrechamente ligados a la necesidades biológicas básicas, las cuales conducen a los organismos a aprender ciertas cosas que les permiten sobrevivir.

Como base en el estudio y la implicación de las necesidades como motivadoras de la conducta, se descubrió que estas no eran las únicas variables presentes en la modificación conductual, existen investigaciones que lograron mostrar que el sabor dulce ,no nutritivo de la sacarina tenía un valor de refuerzo para las ratas, pero que estas por más que consumir sacarina este no reducía el impulso del hambre además de asociaciones sin sentido lógico las cuales se presentaban en investigaciones de igual forma con ratas que al ser colocadas en cajas como en el experimento de Thorndike, con una diferencia crucial, que al activar la palanca en lugar de liberar a la rata lo que ocurría

era la presencia de un choque eléctrico, con el principio de que las ratas aprendieran que el dolor es malo, considerado como un refuerzo negativo que tiende a crear modificaciones de conducta con un enfoque de disminución de esta tendencia, pero existían casos en los cuales las ratas encontraban satisfactorio el coque eléctrico dando como resultado la asociación de un estímulo de mal forma.(McClelland ,1989), en presencia de estos casos fue determinado que las teorías conductistas dejaban demasiadas variables motivacionales sin considerar, por lo que las investigaciones siguieron su curso por tratar de comprobar todo aquello que quedaba sin contemplación.

Las teorías de tipo psicológicas o humanistas son aquellas que plantean que el aprendizaje surge en términos de la libertad de acción de los seres, considerándolos en términos holistas como personas auto realizadas, capaces de tomar y discernir de forma inteligente sus acciones, siendo algo más que una colección de impulsos como respuestas de necesidades fisiológicas como lo planteaba anteriormente las teorías fisiológicas o conductistas (Rice, 1997), las principales teorías que abordan estas categorías son la teoría de fases de desarrollo vital de Bühler y la teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow.

En la teoría de las fases de desarrollo vital, Bühler (s.f, citado en Rice ,1997) como primera presidenta de la asociación de psicología humanista, no estaba de acuerdo con el principio de homeostasis, ella creía que la verdadera meta que teníamos los seres humanos es la de autorrealización, refiriéndose con esto a que los seres humanos pretender el cumplir con las normas del mundo y de ellos mismos, persiguiendo siempre la autorrealización de sus metas propuestas por su imaginación y creatividad (Rice ,

1997), en base a la evaluación exhaustiva de contenidos Bühler (s.f., citado en Rice ,1997) logro determinar que las personas basan en el desarrollo de su vida en términos de realización o fracaso como muestra la siguiente tabla 2.2.

Tabla 2.2

Fases de Desarrollo Vital de Bühler Tomado de Rice (1997)

<i>Fase</i>	<i>Desarrollo</i>
Fase uno: 0 a 15 años	Crecimiento biológico progresivo; el niño permanece en casa; la vida se centra alrededor de intereses estrechos, la escuela y la familia.
Fase dos: 16 a 27 años	Crecimiento biológico continuado, madurez sexual, expansión de actividades, autodeterminación; abandona a la familia e ingresa en actividades independientes relaciones personales.
Fase tres: 28 a 47 años	Estabilidad biológica; periodo de culminación; el periodo más fructífero del trabajo profesional y creativo; más relaciones personales y sociales.
Fase cuatro: 48 a 62 años	Perdida de funciones reproductivas, disminución en las capacidades, disminución en las actividades; pérdidas personales, familiares y económicas; la transición a esta fase está marcada por crisis psicológicas; periodos de introspección.
Fase cinco: 63 y más	Declinación biológica; más enfermedades; retiro de la profesión; menor socialización, pero incremento en los pasatiempos, ocupaciones individuales; periodo de retrospección; sentimiento de autorrealización o de fracaso.

La teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow (1991, citado en Ormrod, 2008) es considerada como pionera en los estudios con contemplación en la motivación, esta plantea que los seres humanos poseen 5 tipos de necesidades diferentes, 1.- necesidades fisiológicas (aquellas relacionadas con la supervivencia, comida, oxígeno, calor, ejercicio, descanso, sexo etc.), 2.- necesidades de seguridad (la seguridad de su entorno, una vida tranquila y estructurada), 3.- necesidades del amor y pertenencia

(relaciones con las personas y la sensación de pertenencia a su entorno), 4.-necesidades de estima (incluyendo al autoestima, y de estima por terceros hacia su persona) y 5.- necesidades de autorrealización (desarrollo y obtención de objetivos propuestos), Maslow (1991, citado en Ormrod, 2008) sugiere que estas forman una jerarquía, que cuando dos o más necesidades se encuentran insatisfechas tendemos a cumplirlas de forma jerarquizada, partiendo por cumplir aquellas necesidades de menor jerarquía como son las fisiológicas, hasta llegar a las de mayor jerarquía como son las de autorrealización, a las primeras 4 necesidades como estas se basaban en la falta de algo hacia la persona y una vez cubierta ya no es necesario seguir satisfaciéndola, las denotó como necesidades de eficiencia, y a la quinta como necesidades de crecimiento por basarse en aquellas necesidades que siempre estarán latentes mientras el crecimiento o desarrollo de la persona se mantenga activo (Ormrod, 2008), como se aprecia a continuación en la figura 2.3



Figura 2.3. Jerarquía de necesidades de Maslow (1991, citado en Ormrod, 2008)

Debido a que las distintas teorías analizadas anteriormente no han podido responder de manera adecuada en cuanto a todas las cuestiones acerca de la interpretación de la motivación, llegaron las teorías de tipo cognitivas, las cuales proponían que en lugar de ver a las personas como seres inertes de voluntad los cuales solo recibían entradas y salidas de necesidad, estas plantean al individuo como una persona que armoniza con las experiencias de su pasado, centrándose en la capacidad cognitiva de los seres dándole un gran valor a la experiencia como modelador de la motivación que se presenta (Hernández y Ramos ,2002), se podrían determinar entonces que en las teorías cognitivas la motivación surge de conciencia o pensamientos internos del individuo ante una determinado escenario donde se correlacionan la percepción, las metas y la manera en la cual se procesa la información de forma individual (Navas y Castejón , 2010) , menciono algunas de las teorías que plantean esta categoría , teoría de la atribución de Weiner (1958), la teoría de la motivación de logro McClellan (1989) y la teoría de las orientaciones de meta:

La teoría de atribución de Weiner (1958) se refiere a la motivación como resultado de la incógnita de nuestra conducta, surge de preguntarnos el porqué de la conducta personal y la conducta de terceras personas, a manera de describir cómo es que las explicaciones, justificaciones o excusas de las personas afectar a la motivación, esta se relaciona la teoría de la atribución con el aprendizaje, donde plantea que las causas que se atribuyen a los escenarios de éxito o fracaso se caracterizan por tener 3 dimensiones, el locus (refiriéndose a la ubicación de la causa ya sea externa o interna), la estabilidad (definiendo a la naturaleza de la causa ya sea estática o fluctuante) y la habilidad de

control (describe si la persona puede o no controlar la causa, las dimensiones se encuentran afectando de forma directa a la motivación, continuación en la tabla 2.4 se muestra una tabla ejemplo de cómo los estudiantes dan excusas por la falta aprobación de un examen según las tres dimensiones (Woolfolk, 2006).

Tabla 2.4

Combinaciones de locus, estabilidad y responsabilidad en el modelo de Weiner tomada de (Woolfolk, 2006, p.354)

<i>Clasificación de la dimensión</i>	<i>Razones de fracaso</i>
Interna-Estable-Incontrolable	Escasas aptitudes
Interna-Estable-Controlable	Nunca estudia
Interna-Inestable-Incontrolable	Estudia el día del examen
Interna-Inestable-Controlable	No estudio para este examen en particular
Externa-Estable-Incontrolable	La escuela pide requisitos difíciles
Externa-Estable-Controlable	El instructor tiene prejuicios
Externa-Inestable-Incontrolable	Mala suerte
Externa-Inestable-Controlable	Los amigos no lo ayudan

La teoría de la motivación de logro, se considera como una de las más trascendentes entre las teorías de tipo cognitivo, procurando dar énfasis aquello que ocurre en el interior del sujeto en lugar de únicamente tomar en cuenta lo observable , esta teoría plantea que el motivo que inicia a toda acción y dirige a la conducta determinada al enfrentarse a la tarea que debe realizar para alcanzar la meta u objetivo deseado, resulta de la confrontación de dos motivos que son enteramente opuesto, la motivación por alcanzar la meta y la motivación para evitar el fracaso (Beltrán y Bueno ,1995), donde la fuerza de cada uno se mide en términos matemáticos a fin de poder calcular la motivación de logro resultante, por ejemplo si la necesidad obtener el éxito es mayor que el temor al fracaso, entonces la motivación resultante es de naturaleza positiva dirigiendo nuestra conducta o actividad a éxito, pero si el temor al fracaso es

mayor que la motivación de éxito entonces el resultado será una motivación de logro de naturaleza negativa llevando a la conducta a un resultado de fracaso o de no realización de la actividad o conducta (Navas y Castejón , 2010), por lo tanto el continuo equilibrio entre estos dos facetas determinan la realización o no de la tarea en cuestión, al mismo se plantea que la motivación hacia el éxito es el resultado de la combinación del producto de 3 factores, los cuales son el motivo de aproximación hacia el éxito (este contempla la predisposición que posee el individuo hacia el éxito), la probabilidad de alcanzar el éxito y el valor incentivo que supone la consecución para el individuo y la tendencia a evitar el fracaso también presenta dichos factores pero en sentido inverso (Navas y Castejón, 2010). Esto plantea que hay dos formas de mejorar la motivación de los alumnos, una es aumentar la necesidad de logro y otra es la disminución del temor al fracaso.

La teoría de la orientación de la meta (Irureta, 1998), parte de la consideración de que las metas que se encuentra implicadas en la realización u obtención de logros académicos pueden ser de dos tipos, metas de aprendizaje (donde el sujeto busca incrementar sus habilidades de competencia, generando patrones motivacionales adaptativos, de búsqueda de desafíos) y las metas de calidad de ejecución (el objetivo es básicamente el conseguir una evaluación favorable y la evasión de los resultados desfavorables generando patrones motivacionales mal adaptativos de evitación de todo lo que suponga un desafío) (Irureta, 1998).

Al comprender a los actores presentes en la modificación de la conducta se puede lograr como objetivo promover el cambio de comportamiento de las personas, con la

finalidad de poder potenciar las habilidades que estos poseen a manera de que puedan ser parte activa de la optimización de su entorno, de la sociedad y puedan adaptarse de mejor manera a cualquier contexto, por lo tanto es de vital importancia conocer cómo se ven afectados los dos actores principales en este contexto, tanto el alumno como el profesor deben de encontrar se motivados, haciendo necesario el conocer el cómo se debe de desenvolver en el contexto en cuestión.

2.3.3. Motivando al alumno. La estimulación o premiación en abundancia de los alumnos sin merecerla previamente, la comprensión de valía que nos orilla a pensar que tenemos derecho a algo en una cultura que da más importancia a lo que tienes que a los que eres (Mendler,2004) en efecto, múltiples factores inciden dependiendo del caso, siendo determinados por las características personales de cada alumno, otros dependen del contexto en que se desarrolla la vida y sus actividades de aprendizaje, ya sea el aula, la familia, las relaciones personales y la sociedad, (García, 2008) de acuerdo a Mendler (2004) desde la perspectiva de la psicología ,los alumnos que se portan mal o que se muestran faltos de interés tanto parcial como por completo, es una forma de protegerse de ser percibidos por la sociedad como incompetentes o faltos de inteligencia.

El mantener a los alumnos motivados e inculcar en ellos el deseo vivo de aprender no es tarea fácil, y forma parte significativa del proceso de aprendizaje y desempeño académico, como lo platea Reeve (1999) la motivación es aquello que nos incita a hacer lo que hacemos y querer lo que hacemos, iniciando en las condiciones internas y externas que incitan las actividades y nos permiten continuar y dirigir el comportamiento de los alumnos, por lo tanto el determinar cómo lograr esto es de suma importancia,

tomando en cuenta que las actividades académicas tienen siempre múltiples finalidades, dado a que contribuyen generalmente a la obtención de objetivos tanto a corto como a largo plazo, los alumnos no se ven siempre atraídos por la idea de obtener beneficios a largo plazo como resultado de la correcta aplicación educativa y los alumnos que se preocupan o se motivan por la obtención de beneficios a corto plazo, como son las tareas y las buenas calificaciones tienden a decaer con mucha facilidad; todos los alumnos ven siempre afectados por el tipo de motivación que poseen, es necesario entonces determinar los tipos de motivación que afectan a los estudiantes y en qué forma lo hacen.

En el ámbito educativo los alumnos se ven influenciados por la motivación de forma más general en dos formas, de manera extrínseca e intrínseca (aunque a veces se menciona una tercer categoría denominada como internalizada, la cual se considera como optativa como una intermedia entre las dos anteriores) como se menciona anteriormente en el documento.

La motivación extrínseca en base a Tapia, Montero y Huertas (2000) es considerada como la motivación, que se orienta a las metas que no son definidas por la naturaleza de las actividades que se realizan, si no de las consecuencias de estas, como son el reconocimiento de éxito, el miedo al fracaso, consecuencias que tienen que ver con la elevación del autoestima, o incluso consecuencias de tipo monetarias, todo lo anterior solo por el deseo de conseguir éxito y el reconocimiento del mismo, aunque se menciona que existe una correlación directa entre la motivación extrínseca y la disposición al esfuerzo y el desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo.

La motivación extrínseca entonces tiene que ver con la recompensa directa de los alumnos que pretenden obtener buen desempeño académico, recompensa que viene siempre de entidades externas al alumno; un alumno que se encuentra motivado de manera externa se identifica según García (2008) por realizar las actividades de aprendizaje por motivos alejados al aprendizaje mismo, se le incentiva generalmente en base a recompensas de tipo monetarias o de conveniencia como es, el evitar castigos o también por la imposición tutora, ya sea de los padres o profesores que insisten ante ellos de manera constante y generalmente de forma desagradable, el alumno se caracteriza por no importarle el aprendizaje, únicamente las consecuencias que se originan de cumplir con las expectativas de los tutores sobre el aprendizaje, teniendo como resultado consecuencias de tipo negativas, tales como la manera de mantener este tipo de motivación, es que los estimulantes o motivantes externos se mantengan de forma constante e incluso de manera permanente, lo cual no es en esencia lo que desea generar en los estudiantes, también los motivadores externos de manera frecuente son necesarios, pero únicamente como incentivo inicial y solo para generar el gusto por la actividad que se desea inculcar en los estudiantes, se debe tener cuidado de no trascender al incentivo de tipo permanente y finalmente la eficacia de los motivadores externos es sumadamente limitada, por la gran probabilidad de que la motivación desaparezca con los beneficios obtenidos de ella de forma externa.

La motivación externa entonces, considerada como necesaria en el contexto académico, se debe de hacer presenta con mucho cuidado dado que como lo menciona

Tapia (2005, citado en García (2008)) esta posee implicaciones negativas cuando la contraponen con el desempeño académico.

La motivación intrínseca en base a Tapia (2006), es considerada como la motivación a hacer actividades que satisfagan de manera interna al alumno, ya sea por su naturaleza o porque proporcionen sentimientos de satisfacción emocional, Tapia lo interpreta también con el nombre de motivación por aprender, la cual se refiere de igual forma a el interés por la enseñanza pura y por la experiencia que el contexto académico tiene para brindar, motivado por la novedad y las habilidades que se están aprendiendo o que se van a aprender.

Carrasco y Baignol (1998, p. 29) lo interpretan de forma más concreta con la siguiente frase “porque aprender cosas nuevas es algo apasionante y cada vez sabrá más”.

De acuerdo a García (2008), los alumnos que se encuentran motivados de manera intrínseca tienden a realizar las actividades de aprendizaje motivados de manera personal, con esto nos referimos a que estos alumnos realizan las actividades escolares porque tienen gusto por el aprendizaje puro, el cual les provoca placer y satisfacción el aprender habilidades y poseer conocimientos nuevos cada vez, los alumnos motivados de forma intrínseca no necesitan refuerzos externos, dado que la satisfacción que se consigue de las actividades de aprendizaje son motivación suficiente para ellos, plantean los objetivos de aprendizaje como retos personales además, dado que las actividades de aprendizaje son motivadoras por sí mismas, entre más aprenden más motivados se

sienten; los estudiantes motivados de manera intrínseca, con el tiempo no tienden a decaer como aquellos que se encuentran motivados de manera externa, dado que la motivación interna va en aumento a medida que los aprendizajes mejoran y se incrementan.

La motivación de tipo intrínseca en los estudiantes es el objetivo a lograr, pero lamentablemente se encuentra de manera muy escasa entre el alumnado, debido a que en caso de que el alumno no se encuentre motivado de manera intrínseca en forma innata el inducir este tipo de motivación es sumamente complicado (García, 2008).

Tomando esto en cuenta es muy frecuente que los profesores se quejen de que los alumnos no están nada motivados y que no se esmeran en sus actividades, pero debe de quedar muy claro que los estudiantes no vienen preparados mentalmente y motivados para estar plenamente pendientes de las clases o cursos académicos, se les debe de incitar a ese interés, y se ha comprobado que el contexto social no es definitivamente lo suficiente influyente en el deseo del alumno (Ormrod, 2008).

Ormrod (2010) determinó que en particular existen varias ideas que son atribuidas de buena manera a favorecer la adquisición de motivación en la enseñanza, descubrió que los estudiantes aprenden de forma más eficaz y muestran más conductas productivas en el aula cuando están intrínsecamente motivados para aprender y rendir, pero la motivación extrínseca también puede favorecer al aprendizaje en contextos controlados bajo la premisa, de que tener motivación extrínseca es mejor que no tener motivación por completo, y sabiendo que los estudiantes se centraran en las tareas académicas

cuando las necesidades no académicas puedan y sean cubiertas por completo cubriendo lo básico pasamos a lo complicado.

A manera de complementar y redirigir el flujo de información sobre la motivación en el aula García y Domenech (2002) mencionan que el objetivo no debe de ser motivar al alumno directamente, si no el crear un ambiente que les permita a los alumnos motivarse de forma autónoma.

2.4. Investigando la relación entre motivación y desempeño académico

A continuación se muestra el compendio de investigaciones realizadas por autores que comparten similitudes investigativas, refiriéndose en cuanto al contexto de las mismas y la selección de variables de comparación, las cuales se basan en el impacto de la motivación sobre el desempeño académico.

2.4.1. Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rio Verde, San Luis Potosí, México. Izar, Ynzunza y Lopez, (2011) realizaron una investigación sobre los factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rio verde, San Luis Potosí, México, con la finalidad de determinar los factores que se encuentran presentes en el desempeño académico, en dicha investigación, se evaluaron a 365 alumnos (219 eran mujeres y 146 hombres) de educación superior, donde a estos se les aplicó una encuesta que consistía en la recaudación de datos generales de los estudiantes, tales como su grado académico, la carrera en la que cursaban, estatus socioeconómico, si se había recibido orientación vocacional o no, escolaridad de sus padres, etc , abonado a la recaudación de promedios

académicos de los estudiantes de los cuales se conformó la muestra, posteriormente se realizó un análisis estadístico de la información recabada, a manera de demostrar que aquellos factores que se implican directamente en el desarrollo del desempeño académico son, el género del alumno, el promedio obtenido en niveles académicos anteriores, el deseo de seguir estudiando (motivación) abonado a que aquellos estudiantes que tienen una antecedentes de buenas calificaciones y conductas, la mantienen durante toda su trayectoria académica e incluso presentan en ellos una sed de desarrollo constante, características que se presentan mayormente en mujeres que en hombres.

2.4.2. Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. Lozano (2014) en base a su investigación, tuvo el objetivo de investigar sobre los factores personales, familiares y académicos que afectar al fracaso escolar, procedió a analizar a 1178 alumnos (255 de primero , 316 de segundo, 296 de tercero y 259 de cuarto) de cuatro institutos de nivel secundaria pertenecientes a Almería, España de los cuales 565 eran mujeres y 603 hombre ,tomando como base la aplicación de medidores de fracaso escolar y el cuestionario TAMAI (Test Auto-evaluatorio Multifactorial de Adaptación Infantil) el cual se determina para la evaluación de la adaptación de los alumnos hacia el contexto social, escolar y familiar, brindado finalmente como resultado los factores que se encuentran presentes en el desempeño y trascendencia académica, los cuales son, el nivel académico de los padres, el género, la motivación y las relaciones sociales en clase con sus compañeros, dando una importancia mayor a los factores de éxito y fracaso de carácter personal.

2.4.3. La motivación en los estudiantes. Chiew Pang educador y trabajador actual de Atribord Assicuatesm compañía especializada en dar capacitación y adiestramiento a profesionales para comunicarse de forma más eficiente en un lenguaje que no es el suyo, en la ITDI (international Teacher Development Institute) plantea las 6 formas que debe de adoptar el profesor para motivar a los alumnos, 1.- debes de conocerlos, trátalos como personas e interesarte por sus sentimientos, para que sean recíprocos, 2.- se realista con las expectativas que tienes sobre ellos y la enseñanza, ve paso a paso y siempre elogia o engrandece sus aciertos a la vez que demeritas sus errores (no les des importancia, déjalos equivocarse), 3.- refuerza de manera abundante sus esfuerzos dado que una muestra de elogio y respeto es siempre tomada de buena manera, 4.-trabaja junto con ellos, involucra a los alumnos y alumnas en la clase y que tome forma entorno a ellos , pregunta constantemente sobre sus aprendizajes a corto y largo plazo, 5.-amplia el aula, sal de la rutina de las cuatro paredes, piensa creativo y delibera en la naturaleza y 6.- ábrete, has un esfuerzo por crear un ambiente de aprendizaje que pueda ser y promover la libertad de expresarse siendo accesible a todo comentario y situación (Pang,2013).

2.4.4. Función del profesor en el ámbito académico de la motivación. Allen Mendler educador y escritor americano, con un PhD en educación paso 20 años desarrollando procesos de manejo de las aulas de clase con disciplina y dignidad, el plantea que para motivar con éxito a los alumnos que pueden ser catalogados como “difíciles” es necesario que los profesores aborden ciertos principios denotados como fundamentales, 1.- debe entender que todos los alumnos son igualmente capaces de

aprender siempre y cuando cuenten con las herramientas adecuadas que les permita facilitar dicha capacidad, 2.- todos los alumnos poseen o pueden poseer motivación de forma innata pero siempre en presencia de dificultades o fracasos esta se puede reducir significativamente, 3.-debes entender que aprender siempre implicara el arriesgarse a equivocarse, por lo tanto debes siempre de incitar en el aula un lugar seguro tanto de manera física como psicología, 4.- todos los alumnos deben de sentirse como parte de la clase, deben de sentirse competentes y que contribuyen significativamente con el desarrollo dela misma, considerando siempre estos principios puedes asegurar que la motivación estará presente en tu aula (Mendler, 2004).

En conclusión la acción de enseñar, no es una acción metódica, la cual pueda seguir pasos o rutinas, dado que las personas tenemos una naturaleza individual y cada persona actúa y razona de forma distinta, por lo tanto no se puede atribuir el que una secuencia de pasos pueda arrojar el mismo resultado en distintas personas, por lo tanto más que una técnica las buenas costumbres o la buena disposición puede ser una buena herramienta en tu aula.

2.4.5. ¿Cómo motivar al alumnado? Según la investigación realizada por Aurora Mingorance Muley (2010) menciona que primeramente el profesor debe de plantearse el desarrollar su práctica docente persiguiendo a tres objetivos, se debe de suscitar el interés, dirigir y mantener el esfuerzo para posteriormente lograr el objetivo de aprendizaje prefijado, donde una buena motivación debe abarcar no solo la acción inicial si no que debe de estar presente en el proceso hasta llegar al final o éxito generando nuevas motivaciones para los venideros, planteando que las motivaciones colectivas no

dan buenos resultados, en comparación con la acción de individualidad motivacional de alumnado, siendo más importante el que pueda crearse un mayor interés por la actividad que por el mensaje de la misma, tomando en cuenta los intereses del alumnado más que el propio y no terminar con actividades que son interesantes para los profesores pero nulas de interés para el alumnado, por lo que es importante buscar actividades motivadores que permitan y engrandezca la participación del alumnado, tomando en cuenta los factores que inciden en el interés, se debe siempre de presentar una variación de estímulos y tareas para no caer en la monotonía de las actividades académicas, procurar llegar a un aprendizaje significativo implicando la utilidad en él y planteando siempre posibilidades de éxito en las tareas que se realizan minimizando en la medida de lo posible al fracaso , abonando la renovación de prácticas básicas con la influencia tecnológica actual, el uso de mejores fuentes de comunicación (correo electrónico, redes sociales y blogs), técnicas de motivación tales como las actividades relacionadas con la vida diaria, reconocer los errores y proponer medidas para superarles, incluso se ha demostrado que la elaboración de contratos para recompensar a los alumnos tratando de añadir el un término de formalidad al esfuerzo, dando como resultado una actitud positiva recíproca de parte del alumnado (Mingorance ,2010).

2.4.6. Motivación interna y desempeño académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira. Pérez (2006) en base a su investigación, la cual tuvo como objetivo el evaluar la relación existente entre la motivación interna y el rendimiento académico de 169 estudiantes de tercer, cuarto y quinto año de la Universidad de Los Andes Táchira, de inglés como lengua extranjera, se evaluaron las actitudes motivacionales más

comunes de los participantes y sus características demográficas, estos datos fueron tomados con base a cuestionarios, diseñados para un estudio y para la evaluación de su rendimiento académico se tomaron las notas resultantes de una evaluación de tipo sumativa, los resultados sugieren diferentes tipos de relación entre la motivación y el rendimiento académico, dependiendo de si la motivación interna es excelente, buena o regular, de igual manera, los resultados evidencian el “interés en el aprendizaje del idioma” y el “placer por el estudio del inglés” como las actitudes más representativas del comportamiento motivacional de los participantes en proporción de su rendimiento académico posterior.

2.4.7. Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. Barca, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla (2012) realizaron una investigación que tuvo como objetivo el analizar el impacto de las variables personales relacionadas con las metas académicas y las estrategias de aprendizaje de alumnos de educación secundaria en el rendimiento académico, los instrumentos en los que se basó para la evaluación fueron la escala Referma-57 (para la evaluación de la relación familia-escuela y motivaciones y estrategias de aprendizaje y académicas) derivada de la escala CDPFA (cuestionario de auto informe, integrado de 57 ítems, donde estos contemplan conceptos como “información personal, edad, sexo, idioma natal, actividad que desempeña además de estudiar, etc.), los resultados que se obtuvieron de este, sugieren que las metas académicas y las estrategias de aprendizaje y autoeficacia impactan de manera decisiva en el rendimiento académico.

2.4.8. Relaciones entre variables motivacionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Sotelo, Echeverría y Ramos (s.f.) realizaron una investigación con el objetivo de identificar algunas de las variables motivacionales que inciden en la deserción, abandono y fracaso escolar, se evaluaron a un total de 457 estudiantes de los cuales 194 fueron mujeres y 263 hombre, todos pertenecientes a programas educativos y la mayoría de ellos pertenecientes a 2 semestre, a los cuales se les aplicó un cuestionario msq (cuestionario de administración colectiva que consta de dos secciones, una destinada a evaluar aspectos motivacionales y otra que evalúa distintas estrategias de aprendizaje), obteniendo como resultado, una relación significativa del aspecto motivacional, en particular de la autoeficacia, con el rendimiento académico, demostrando su impacto positivo en este.

2.4.9. Factores que influyen en el rendimiento académico: la motivación como papel mediador en las estrategias de aprendizaje y clima escolar. Garrido, Jiménez, Landa, Páez y Ruiz. (s.f.) realizaron una investigación con el objetivo de analizar la relación que existe entre la motivación del alumnado, sus estrategias de aprendizaje y su percepción del clima escolar con el rendimiento académico, para lograr esto se seleccionó una muestra de tipo aleatoria de 101 estudiantes compuesta por 52 hombres y 46 mujeres, con edades entre 15 y 19 años, a los cuales se les aplicaron cuestionarios sobre datos sociodemográficos (edad, sexo y colegio), grados sumativos académicos de trimestres anteriores, el CEAM (cuestionario de estrategias de Aprendizaje y motivación) y el CECSCE (instrumento para evaluar el clima escolar de centro y profesorado); los resultados de la investigación mostraron que la motivación, las

estrategias de aprendizaje y el clima escolar están relacionados con el rendimiento académico, entablando una relación de tipo positiva con la comprensión siguiente “a mayor motivación del sujeto, más estrategias utilizadas y mejor percepción del clima escolar, mayor será su rendimiento académico”.

2.4.10. Correlación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de psicología de la universidad pontifica Bolivariana Bucaramanga. Caballero y Olmos (2011) realizaron una investigación con el objetivo de identificar la correlación entre la motivación y rendimiento académico, de estudiantes de Psicología, el diseño se basó en la aplicación a 65 estudiantes de la facultad de Psicología, de un cuestionario de motivación para estudiar Psicología o MOPI (prueba que indaga las metas y motivos de los estudiantes al elegir la carrera de psicología) y la recolección de sus calificaciones para la determinación del rendimiento académico, con base a los resultados que se obtuvieron de la investigación, se llegó a la conclusión de que en contradicción con otras investigaciones, no se muestra una relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y los factores motivacionales, dejando asentado que aunque es cierto que la motivación influye en la obtención de buenas calificaciones y rendimiento académico, no es el punto clave para el aseguramiento del mismo.

2.4.11. El rendimiento académico y su vinculación con aspectos motivacionales. Pagano, M. (2011) realizó una investigación con el objetivo de encontrar vinculaciones entre el rendimiento académico y ciertas variables socioeconómicas, socioculturales, cognitivas y motivacionales, las variables entonces, rendimiento académico (el cual fue tomado del promedio ponderado del número de

cursos aprobados, exonerados y perdidos de los alumnos) y aquellas tomadas mediante formularios auto administrado donde se valoraban u obtienen datos como historia académica previa, contexto familiar, capital cultural y social, la motivación y los hábitos de estudio, para después contraponer y correlacionar, y así en base a los resultados obtenidos demuestran que las mayores asociaciones entre rendimiento académico y las variables psicológico-cognitivas, con pueden ser la motivación, la autopercepción, la autoestima, los conocimientos previos y el uso de estrategias meta cognitivas y cognitivas.

2.4.12. Factores socioeconómicos y pedagógicos que inciden en el rendimiento académico en estudiantes de la carrera de ciencias, UNAM-CUR Matagalpa, Durante el semestre 2008. Gómez (2010) realizó una investigación con el objetivo de analizar si los factores socioeconómicos y pedagógicos (motivación causal) inciden en el rendimiento académico de alumnos de la carrea de Ciencias Sociales, la muestra se formó de 221 alumnos de enseñanza media de un colegio en particular, donde la recolección de datos se realizó en un periodo de un mes, utilizando un instrumento denominado como “Escala atribucional de motivación de logro” (debido a su accesibilidad, aplicabilidad y coherencia teórica), a partir de los resultados obtenidos, se concluyó que la motivación causal, se relaciona positivamente con el rendimiento académico, mientras mayor es la motivación, mayor es el rendimiento académico.

2.4.13. Motivación y rendimiento en una carrera del área de química de la universidad católica del norte- Chile. Ramírez y Cortes (2003) realizaron una investigación con el objetivo de describir el efecto que tiene la motivación en

consideración de la carrera que se estudia, sobre el rendimiento académico de un alumno de primer año y su permanencia en la carrera en que se ha matriculado, bajo un diseño de investigación de tipo no experimental, transeccional y descriptivo, utilizando como base la concepción de la teoría de Vroom (teoría que estudia a la motivación como un proceso de tres factores, valencia, expectativa e instrumental), de donde se brinda la información que permite reconocer que la motivación se presenta de manera inconsistente en cuanto a su implicación en la muestra, dado que en partes de la población muestra una correlación positiva y en otras no tiene efecto alguno sobre los estudiantes.

2.4.14. Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. Cardozo (2008) Realizó una investigación con el objetivo de determinar la consistencia del MSLQ (Motivared Strategies for Learning Questionnaire) el cual consiste en un cuestionario de auto reporte que evalúa la disposición motivaciones del estudiante y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje, en una muestra de 162 estudiantes originarios de Venezuela y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas, en conclusión los resultados obtenidos sugieren que los estudiantes alcanzan sus metas de aprendizaje no solo mediante el uso de estrategias cognitivas, meta cognitivas y volitivas, sino mediante el despliegue de correctas estrategias de motivación.

2.4.15. Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE-
3. Tapia, Montero y Huertas (2000) realizaron una investigación con el objetivo de comprobar que existe relación entre las características motivacionales de los individuos

y la obtención de logros tanto académicos como profesionales o laborales, partiendo de este entendimiento procedieron en base a una muestra de 1,307 alumnos, donde 524 procedían de la universidad de Valencia y el resto de la universidad autónoma de Madrid, 718 mujeres y 706 hombres, el aplicar el cuestionario MAPE-3 para evaluación de la motivación por aprender, el cual consta de siete escalas agrupadas en tres dimensiones, la primera es la motivación extrínseca, la cual se refiere a implicación del factor motivación en base a la obtención de metas y objetivos que no se encuentran definidos por la naturaleza de la tarea o actividad mismas, si no de la consecuencia de los resultados obtenidos de naturaleza externa, como es el dinero (Tapia, Montero y Huerta, 2000); la segunda es la motivación por aprender o motivación intrínseca, la cual se refiere al interés que se posee de manera interna, determinándose por el gusto mismo de la realización de la actividad, se disfruta lo que se hace (Tapia, Montero y Huerta, 2000); y por último la ansiedad facilitadora de rendimiento, la cual plantea el escenario en donde el individuo se siente motivado por la dificultad de la tarea y por los frutos que esta complicación pueda traer (Tapia, Montero y Huerta, 2000); en base a la correcta aplicación de los cuestionarios y la recaudación de la información antes mencionada se logró obtener en conclusión que efectivamente existe una relación directa entre las dimensiones motivacionales y el rendimiento académico, se comprobó que efectivamente a manera que la motivación por la tarea o motivación intrínseca aumenta, también aumenta de manera proporcional y positiva el rendimiento académico o pautas instructivas, al contrario de lo que pasa cuando la motivación extrínseca, cuando esta aumenta el rendimiento académico se ve disminuido y finalmente se determinó que ante la ansiedad facilitadora de rendimiento posee una relación positiva con el rendimiento

académico de igual forma que la motivación intrínseca, ante su presencia el rendimiento tiende a aumentar.

Capítulo 3. Método

3.1. Introducción

El siguiente apartado presenta el diseño de investigación, los instrumentos y el método utilizado en la realización de esta investigación, desarrollando aspectos determinantes en la metodología tales como, el diseño de la investigación, el contexto sociodemográfico, población, muestra seleccionada y estrategias de análisis de los datos obtenidos.

3.2. Diseño de investigación

En este apartado se encuentra descrito y seleccionado el tipo y el diseño que se utiliza en el desarrollo de esta investigación, a fin de aportar la información relevante en cuanto al impacto de los factores motivacionales que inciden en el desempeño académico en alumnos de nivel universitario de primer año de las carreras de Ing. en Sistemas Computacionales, Lic. en administración de empresas, Lic. en ciencias de la comunicación y Lic. en gastronomía.

Siendo que el enfoque metodológico escogido es cuantitativo de tipo descriptivo y transeccional correlacional, teniendo el objetivo de conocer la asociación que existe entre las variables planteadas anteriormente (rendimiento académico y motivación), en donde el investigador se mantendrá siempre al margen, lo más apartado posible del objeto de estudio, a manera de que sus ideas o contacto no influya de manera significativa en el contexto pudiendo afectar el desarrollo natural y el resultado final de la investigación (Valenzuela y Flores, 2012).

Sobre el enfoque cuantitativo Giráldez (2010) menciona que se caracteriza por recoger mediante el uso con datos numéricos, de fácil adquisición, información empírica de tipo objetiva (todo aquello que se puede explicar, controlar, verificar, predecir o medir) arrojando siempre números como resultado, donde el diseño mismo de la metodología incluye las formulaciones de hipótesis teniendo siempre como criterios de calidad o de garantía de calidad a la validez interna y externa, la fiabilidad y la objetividad.

Por su parte, Gómez (2006) plantea que el enfoque cuantitativo, generalmente elige una idea, que posteriormente se transforma en varias preguntas de investigación relevantes, en las cuales se fundamenta para la creación de hipótesis, la cual posteriormente sirve para desarrollar un plan que utiliza la recolección de datos, y el análisis de estos a fin de poder responder preguntas de investigaciones y probar hipótesis que fueron establecidas de manera previa teniendo una completa confianza en la medición numérica, el conteo, y el uso de la estadística.

Para Valenzuela y Flores, (2012) una de las cosas más sencillas de identificar en una investigación con un enfoque cuantitativo, es el problema de investigación, en otras palabras el enfoque cuantitativo es de naturaleza intuitiva y cuantificable, permitiendo al autor dar fiabilidad al estudio de manera directa y fundamentada, planteando que este debe de cumplir con tres principios para el desarrollo incluso de la pregunta que inicia el proceso de investigación esta debe de:

- 1.- El problema debe expresar una relación entre dos o más variables.
- 2.- Debe redactarse claramente, sin ambigüedades.

3.- Debe formularse en forma tal que quede clara la posibilidad de comprobación empírica.

Se ha escogido el enfoque cuantitativo en virtud de las características que le acompañan, con esto se refiere a la precisión y exactitud de los datos que maneja, los planteamientos que propone son específicos y delimitados (facilitando su interpretación), la recolección de datos se basa en el posterior muestreo estadísticos dado que esta surge de la medición objetiva, estas características son propicias para la evaluación comparativa de las variables base de la investigación realizada, la motivación y el desempeño académico.

Así mismo el estudio está creado con base en éste enfoque, debido a que se basa en la correcta recolección de datos medibles, los cuales son representados mediante números para ser analizados fácilmente por medio de aplicaciones estadísticas; lo cual es completamente compatible con la naturaleza cuantitativa de las variables de la investigación, donde la primera de ellas, el desempeño académico, se recolecta por medio de listas de calificaciones que contienen la evaluación sumativa de los estudiantes (representada por valores que van del 0 al 10), y la segunda variable, la motivación, fue evaluada con base en aplicación del cuestionario MAPE-3, el cual posee 7 escalas, siendo que al evaluarlo los resultados se reducen hasta llegar a un conteo sumativo de las respuestas obtenidas y el cálculo porcentual de cada escala.

En cuanto a lo descriptivo Namakforoosh, (2000), menciona que es aquel formulado para saber y responder a las preguntas, quién, dónde, cuándo, cómo y porqué de aquello que se estudia, para poder explicar ampliamente cualquier contexto

analizado, este puede ser considerado como simple, dado que puede surgir de una pregunta base o incluso una hipótesis.

Por su parte Salkind, (1999) plantea que la investigación de tipo descriptiva es aquella que me permite el estudio y acto de reseña de las características de un fenómeno ya existente, donde un ejemplo de estos son los censos nacionales, o cualquier encuesta que tenga como objetivo el evaluar la situación actual de un objeto, desde el simple conteo de grifos en las casas o el número de adultos mayores a 60 años que posean nietos; la información que surge como resultado de un estudio descriptivo muestra una amplia perspectiva de aquello que nos interesa estudiar o comprender.

Se ha considerado que la investigación descriptiva es la indicada para complementar de manera correcta y significativa esta investigación, con base en ésta se pueden describir las características de los grupos de estudio, determinando de forma amplia la tendencia del impacto de la motivación sobre el desempeño académico de los alumnos.

En cuanto a la investigación de tipo transeccional se ha seleccionado ya que se pretendió el estudio de la relación que existía entre dos variables (la motivación y el desempeño académico) en un momento determinado del tiempo, siguiendo la línea de lo descrito por Ortiz, (2003) cuando manifiesta que tipo de indagación se relaciona con la investigación que tiene como objetivo el estudio de la relación entre dos o más variables de estudio en un momento determinado y conveniente, son también de tipo descriptivo, pero no de variables individuales si no de sus relaciones, esto concuerda con lo planteando por Rivas (2008) al mencionar que la investigación de tipo transeccional es

ideal debido a que en ella no se pretende crear ninguna situación sino que se observa una ya existente por un momento determinado y único.

De la misma manera Piñera y Sánchez (2006) menciona que el análisis de tipo transaccional o transversal, es aquel que se basa en la recolección de variedad de datos en un tiempo determinado o único, pudiendo conocer y describir las variables que se estudian en ese tiempo determinado.

Mellano y Lastra (2014) concuerda con la investigación de tipo transeccional en cuanto a la característica inconfundible de recolección de datos en un solo momento, determinando de manera única a este con el objetivo de analizar el comportamiento y relación de distintas variables, se hace alusión al tomar una fotografía de las variables que se están estudiando.

3.3. Contexto sociodemográfico

La Universidad en cuestión se encuentra ubicada en Culiacán, Sinaloa. Fundada en la ciudad de Camerino Z. Mendoza mejor conocida como Ciudad Mendoza, Veracruz, en el año de 1989 teniendo sedes con un total de 15 planteles distribuidos en los Estados de Veracruz, Querétaro y Sinaloa, con una población estudiantil repartida entre los turnos matutinos y vespertinos, tanto en tipo escolarizado como no escolarizado, contemplando a alumnos de distintos ámbitos socio-económicos media y media alta de edades indistintas.

La planilla docente de la universidad en la cual se realizó esta investigación cuenta con una experiencia y trayectoria laboral que ha permitido colocarlo dentro de las primeras 54 instituciones educativas superiores en el país, al contar con planteles y programas académicos con reconocimientos de validez oficial: en el Estado de Veracruz

ante la SEV, en el Estado de Querétaro SEDEQ y en el Estado de Sinaloa con SEPyC y programas académicos avalados a nivel federal por la SEP.

En cuanto a la infraestructura de la institución educativa en la cual se realizó la investigación, consta de 15 aulas que cuentan con equipo de proyección individual, una sala de centro de cómputo con 35 equipos, los cuales se encuentran con acceso a red y servicio de internet, un laboratorio de redes, una biblioteca que se encuentra en crecimiento, oficinas administrativas de carácter general, área cívica, estudio de emisión de radio y salón de música.

3.4. Población y Muestra

Valenzuela y Flores (2012) consideran a la población como el conjunto de todos los individuos, que pueden estar sujetos a la investigación que se pretende realizar, en este caso particular, en atención a esto la población del presente estudio se encuentra conformada por los alumnos que se encuentran inscritos y estudiando en la universidad objeto de la presente investigación bajo la modalidad semi escolarizada en turno nocturno.

Por otra parte la muestra es definida por Valenzuela y Flores, (2012) como un conjunto de datos que se extraen de una población para ser posteriormente analizados e interpretados, pudiendo ser categorizados en probabilísticos y no probabilísticos.

A fin de definir la muestra se procedió a desarrollar una técnica de muestreo de tipo sistemática o criterial, la cual consiste en el procedimiento, de fijar un criterio para la selección de la muestra, donde el investigador selecciona los elementos con los cuales se desea trabajar ya que se consideran como representativos (Valenzuela y Flores, 2012).

Los criterios de inclusión para el presente estudio fueron los siguientes:

- Que los alumnos participantes pertenecieran al tipo de educación

semiescolarizada, la cual se desarrolla de manera nocturna en el bloque correspondiente a los meses de mayo- julio del 2014, en un horario de 6:00 PM a 10:00 PM.

- Que los estudiantes pertenezcan al primer año de universidad.
- Que los estudiantes asistieran de manera regular a las clases impartidas.

3.5. Participantes

La muestra se conformó de 44 estudiantes pertenecientes a cuatro carreras distintas, 13 alumnos (12 hombres y 1 mujer) de Ing. en Sistemas computacionales, 14 alumnos (11 hombres y 3 mujeres) de Licenciatura en Administración de empresas, 16 alumnos (2 hombres y 14 mujeres) de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y 1 alumno hombre de Licenciatura en Gastronomía.

Los alumnos en cuestión se caracterizan por encontrarse trabajando y estudiando al mismo tiempo que se encuentran en la institución privada de México, desarrollando distintas actividades laborales que van desde secretarías, choferes, vendedores variados, cajeros en sucursales departamentales, personal de mantenimiento industrial etc.

Los participantes tienen edades entre los 19 y 40 años, el motivo de que los alumnos no tuvieron la edad natural para el correcto transcurso académico fue la baja temporal en sus trayectorias académicas como resultado de problemas que los obligo a trabajar de manera repentina y permanente denominados como problemas económicos y personales.

3.6. Instrumentos

Las variables base que se contemplaron para la investigación fueron, la motivación y el desempeño académico, en este apartado se menciona y justifica la elección de los instrumentos utilizados y aplicados en la investigación en cuestión.

En cuanto a la determinación de los datos que se tomaron en cuenta para la evaluación de la variable de desempeño académico, es conveniente recordar que fueron de tipo sumativo (expresión del desempeño académico en función de números arábigos que se proyectan desde el 0 hasta el 10 respectivamente), la recolección de datos de esta variable estuvo dada por las listas de promedio final de los alumnos correspondiente al bloque respectivo a los meses de mayo y julio del 2014, a manera de que ésta reflejara por completo el desempeño académico, las calificaciones fueron entregadas como gesto de apoyo por los directivos y en lo particular por los trabajadores de los departamentos de control escolar.

Respecto a la evaluación de la variable de motivación, esta fue verificada por el cuestionario MAPE-3, donde Tapia, Montero y Huertas (2000) plantean que este se desarrolló para su aplicación en alumnos universitarios, el cuestionario fue el adecuado para la investigación tomando como base la congruencia de las variables que se pretenden estudiar y el objetivo que se desea obtener del estudio.

Considerando a su vez que los elementos evaluados en el mismo, tales como el deseo de éxito, el miedo al fracaso, la disposición habitual al esfuerzo, el desinterés por

el trabajo y la ansiedad facilitadora del desempeño son elementos que coadyuvan a la comprensión del comportamiento de asociación entre las variables de estudio.

Las características anteriormente mencionadas hacen al cuestionario MAPE-3 ideal para su aplicación en el contexto de la investigación, además de la comprobación de validez que respalda al cuestionario en cuanto a los resultados que arroja, y la forma en la cual son evaluados.

En cuanto a la comprobación de la validez, Tapia, Montero y Huertas (2000) señalan que presenta índices entre 0.74 y 0.86 con una media de 0.79, demostrando que su nivel es bastante aceptable en base al cálculo del alfa de Cronbach..

De manera complementaria, aunque la validez del instrumento, ha sido comprobada previamente por Tapia et al (2000), se procedió a evaluar su validez nuevamente a manera de comprobar su comportamiento en una muestra considerablemente pequeña (la que hace objeto de estudio en esta investigación), la consistencia interna de las escalas de dicho proceso se evaluó en base a el cálculo del alfa de Cronbach para sondeos confiables como se muestra en la tabla 3.1.

Tabla 3.1

Consistencia interna de las escalas conforme al Alfa de Cronbach

<i>Factor motivacional</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
1: Miedo al fracaso	0.93
2: Deseo de éxito y su reconocimiento	0.96
3: Motivación por aprender	0.95
4: Motivación externa	0.92
5: Disposición al esfuerzo	0.88
6: Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo	0.90
7: Ansiedad facilitadora del desempeño	0.92

Como se aprecia en la tabla anterior los valores se sitúan entre 0.88 y 0.96 con una media 0.92 con lo que se comprueba que el instrumento con el cual se tomaron los datos de la investigación es confiable, debido a que su correlación se aproxima al rango de 1 como se muestra en la figura 3.1, siendo que de manera proporcional entre más se acerca más confiable se torna.



Figura 3.1. Correlación posicional de valor medio del Alfa de Cronbach

Finalmente se señala que el cuestionario MAPE-3 consta 124 afirmaciones repartidas en siete escalas, las cuales se encuentran agrupadas en tres dimensiones, motivación extrínseca (contempla tres escalas, miedo al fracaso, deseo del éxito y motivación por conseguir recompensas externas a la actividad), motivación por la tarea

(contempla tres escalas motivación al aprendizaje, disposición al esfuerzo y evitación y rechazo de la tarea) y ansiedad facilitadora del desempeño respectivamente.

El cuestionario contiene una serie de afirmaciones que se refieren a las preferencias de ciertos temas del sujeto que se encuentra siendo evaluado, donde cada afirmación va acompañada de 2 alternativas de respuesta, SI (en dado caso de encontrarse de acuerdo con la afirmación) y NO (en caso de no estar de acuerdo con la afirmación), se requiere que los sujetos evaluados sean y respondan de manera sincera y no se deje ninguna afirmación sin responder dado que aquellas preguntas no resueltas son eliminadas.

3.7. Procedimiento

En el presente apartado se abordan las distintas fases que se siguieron durante la realización de la investigación de inicio a fin, explicando de manera detallada cada una de estas con el objetivo de comprender el desarrollo de la investigación.

3.7.1. Fase de selección de los integrantes del caso de investigación: La primera parte de la investigación, se basó en la redacción y entrega de invitaciones tanto verbales como escritas a los estudiantes que cumplieron con los criterios de inclusión determinados de manera inicial.

Las invitaciones se hicieron llegar a el alumnado para hacer de su conocimiento la información y características de la investigación que se realizó, a manera de que conocieran el objetivo del mismo, una vez que se eligieron a los alumnos que conformarían a la muestra, se procedió a solicitar permisos a los departamentos

directivos véase apéndice 2 y 3 donde se explicó de manera concisa los detalles de la investigación y la necesidad de participación de parte del alumnado y los profesores, lo cual fue de vital importancia.

3.7.2. Fase de recolección de datos: En cuanto a la aplicación de los instrumentos para la recolección de información, estos se orientan a analizar lo referente a las variables principales del estudio.

La variable desempeño académico, se basó en la nota de grado o calificación, que se obtuvo como promedio final una vez que los bloques fueron terminados, esta fue el resultado de la evaluación sumativa de los alumnos que conformaron a la muestra de la investigación.

Posterior, a haber determinado el desempeño académico se dispuso a aplicar el cuestionario para la evaluación de factores motivacionales para el aprendizaje y la ejecución conocido como MAPE-3, el cual se desarrolló para su aplicación a personas de niveles de estudio universitario, esto para lograr obtener la información que es considerada como de naturaleza clave para determinar la variable de motivación necesaria para la investigación.

3.8. Estrategia de análisis de datos

Una vez que se recabaron los datos, se procedió a interpretarlos mediante el análisis de los mismos, Berelson (1952, citado en López, 2002) menciona que el analizar los datos como una técnica que estudia y analiza la comunicación de una manera

objetiva, sistemática y cuantitativa donde se deben de hacer inferencias de carácter válido y confiable referente al contexto en el cual se desarrollan.

La investigación en cuestión se interpretó mediante análisis estadístico como lo mencionan Valenzuela y Flores (2012) al plantear que la estadística simple en la mayoría de las veces es la manera más adecuada de evaluar información, dado que la complejidad en cuanto al análisis estadístico no es un asegurador de la calidad en los procesos de análisis mismos.

Los análisis que fueron considerados para la interpretación y resolución de los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos, son el análisis estadístico descriptivo y el análisis inferencial.

El análisis estadístico descriptivo como una herramienta que facilita la síntesis de información y su interpretación a fin de conocer la características de la población, en acuerdo con Fernández, Cordero y Córdoba (2002) los cuales planean que el análisis estadístico descriptivo proporciona los datos, los cuales deben de estar ordenados, ser inteligibles, a la vez que deben de depurarse los datos con la finalidad de observar únicamente aquellos que tengan relevancia en el estudio.

García y Matus (s.f. p.28) mencionan que este tipo de análisis es “el estudio que incluye la obtención, organización, presentación y descripción de información numérica”.

En cuanto al análisis inferencial, esta se refiere a que se pretende realizar una implicación de los resultados obtenidos en base a la muestra, en la totalidad de la

población, lo cual concuerda con Vargas (1996) el cual menciona que la estadística inferencial es aquella que utiliza los datos que se tienen, provenientes de una porción de población (muestra), las cuales son procesadas a manera de sacar conclusiones de su comportamiento y características para poder ser atribuidos estos resultados a una población en general que compartan la mismas características que la muestra, abonado a esto la estadística inferencial brinda la utilidad en cuanto a la interpretación y la evaluación del nivel de correlación y asociación que existe entre variables, tomando como base la aplicación de la fórmula de la correlación de Pearson y la correlación de Spearman, tomados en cuenta, por la claridad de su aplicación e interpretación.

Martínez, Tuya, Martínez, Pérez y Cánovas (2009) mencionan que en cuanto al análisis e interpretación correcta de la estadística, la comprensión de las teorías de regresión y correlación son concepto básico:

1.- Regresión: técnica utilizada para implicar datos a partir de otros a manera de hallar una respuesta de lo que pudiese suceder.

- a. Regresión lineal simple.
- b. Regresión múltiple (varias variables).
- c. Regresión logística.

2.- Correlación: técnica: expresa el grado de asociación entre dos variable, tomando en cuenta el sentido de la relación de ellas teniendo como medida de observación el aumento o decremento de ellas, estos incrementos y decrementos están saciados a los conceptos básicos siguientes

- a. Coeficiente de correlación: estadístico de cuantificación de correlación entre variables el cual comprende valores entre -1 y 1.

De la misma forma Salkind (1999) menciona que el coeficiente de correlación es sumadamente interesante, este refleja el nivel de relación que existe entre variables, la cual puede ser evaluada de una forma determinada como “a simple vista”, la cual se basa en la asociación a cierto grado nominal como se muestra en la tabla 3.2.

Tabla 3.2
Grado de asociación nominal

<i>Grado nominal</i>	<i>Nivel de relación</i>
0.8 y 1.0	Muy fuertes
0.6 y .8	fuertes
0.4 y .6	moderadas
0.2 y .4	débiles
0.0 y .2	Muy débiles

Con base en la información obtenida de los distintos instrumentos se procederá a realizar una discusión con la finalidad de conectar los hallazgos del estudio con los hallazgos que se muestran en el marco teórico.

Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados

4.1.Introducción

Los participantes de la investigación fueron alumnos de las carreras de Ing. en sistemas computacionales, Lic. en administración de empresas, Lic. en ciencias de la computación y Lic. en gastronomía correspondientes al primer año de la institución privada de México, la muestra se conformó de 44 estudiantes, 13 alumnos (12 hombres y 1 mujer) de Licenciatura en Ing. En sistemas, 14 alumnos (11 hombres y 3 mujeres) de Licenciatura en Administración de empresas, 16 alumnos (2 hombres y 14 mujeres) de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y 1 alumno hombre de Licenciatura en Gastronomía, donde todos fueron pertenecientes al tipo de educación semi-escolarizada y nocturna.

El estudio se realizó en los meses de mayo- julio del 2014, teniendo como eje la siguiente pregunta principal ¿Cuál es el impacto de la motivación en el desempeño académico de los estudiantes de primer año de las carreras de ingeniería en sistemas computacionales, administración de empresas, ciencias de la comunicación y gastronomía?, además de las preguntas secundarias ¿Qué porcentaje se encuentra motivado de manera intrínseca y cómo impacta a su desempeño?, ¿Qué porcentaje se encuentra motivado de manera extrínseca y cómo impacta a su desempeño?, ¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado por el miedo al fracaso y cómo afecta su desempeño?, ¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado por el deseo de éxito y su reconocimiento y cómo afecta su desempeño?, ¿Qué porcentaje del alumnado se ve

motivado por el deseo de aprender y cómo afecta su desempeño?, ¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado externamente y cómo afecta su desempeño?, ¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado por la disposición al esfuerzo y cómo afecta su desempeño?, ¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado por el desinterés por el trabajo y rechazo del mismo y cómo afecta su desempeño?, ¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado por la ansiedad facilitadora del desempeño y cómo afecta su desempeño?, en el presente apartado se presenta la información recolectada, producto de la aplicación del instrumento MAPE-3 y la recolección de los promedios finales correspondientes, con la finalidad de responder a la pregunta principal de investigación anteriormente planteada.

4.2. Estadística descriptiva

En este apartado se indican las medidas de tendencia central, media, mediana, moda y desviación estándar de la muestra.

4.2.1. Resultados del desempeño académico. En cuando a la recolección de las calificaciones de los estudiantes de la muestra y teniendo como consideración las pautas brindadas por la institución en cuanto a la valoración de los estudiantes de primer semestre del turno semi-escolarizado de las carreras de Ing. en Sistemas computacionales, Lic. en Administración de empresas, Lic. en Ciencias de la computación y Lic. en Gastronomía, se procedió a mostrar los índices de reprobación y aprobación del alumnado en la tabla 4.2.

Tabla 4.2

Índice de aprobación de los alumnos de la muestra.

<i>Desempeño académico</i>	<i>Porcentual de alumnos</i>
Aprobado	91%
Reprobado	9%
Total	100%

El análisis de la información recabada comprueba que entre los alumnos de la muestra (44 alumnos) el 9% se encuentra en estatus de reprobado, y el 91% en estatus de aprobado, la muestra se encuentra diversificada según su género conteniendo 26 alumnos hombres y 18 alumnos mujeres de los cuales el 8% de los hombres se encuentran con estado de reprobado y el 92% están en estatus de aprobado; mientras que las mujeres solo presentan en un 4% el estatus de reprobado y el 96% de estas se encuentran aprobadas.

Después de determinar si los alumnos se encuentran en uno de los dos estatus existentes en el contexto académico (aprobado o reprobado), se procedió a comprobar el tipo de rendimiento académico presentado en la muestra, donde esta escala estuvo acorde al reglamento interno de la institución, el cual establece que los alumnos con calificaciones entre 10 y 8, sean considerados como alumnos de alto rendimiento académico y aquellos alumnos que no se encuentren en este rango de calificaciones son considerados como alumnos de bajo rendimiento como se muestra en la tabla 4.3.

Tabla 4.3

Rendimiento académico de los alumnos de la muestra.

<i>Rendimiento académico</i>	<i>Porcentual de alumnos</i>
Alto rendimiento	75%
Bajo rendimiento	25%
Total	100%

En la tabla anterior se observa que el 75% de estos se encuentran en el estatus de alto rendimiento académico de los cuales 18 son hombres y 15 mujeres, se consideran dentro de este nivel de aprovechamiento por contar con un promedio entre 10 y 8; a su vez el 25% de los alumnos se encuentran en el estatus de bajo rendimiento académico de los cuales 8 son hombres y 3 mujeres; siendo que su promedio se encuentra por debajo de 8 puntos.

A fin de conocer el comportamiento interno de la muestra, se procedió a determinar las medidas de tendencia central de la misma y así poder conocer su consistencia como se muestra en la tabla 4.4.

Tabla 4.4

Medidas de tendencia central.

<i>Rendimiento académico</i>	<i>Rendimiento alumnos de la muestra</i>
Media	8.2
Mediana	8
Moda	9
Desviación estándar	1.4

Como se puede interpretar en la tabla anterior, los alumnos muestran una media de 8.2 (promedio aritmético del conjunto de notas de la muestra, que funge como la representación sencilla de todo el conjunto en un solo valor), una mediana de 8 (valor central del conjunto de calificaciones), una moda de 9 (como la nota que se presenta con mayor frecuencia entre los datos de la muestra), y una desviación estándar de 1.4 (que tanto se separan los datos del conjunto de la media).

4.2.2. Resultados de evaluación de motivación. Para determinar el nivel de afectación de los estudiantes ante la motivación fue aplicado el cuestionario MAPE-3, el cual plantea en su desarrollo que los estudiantes se ven afectados por 7 tipos de motivación tanto positiva como negativamente, siendo estos; “el miedo al fracaso”, “deseo de éxito y su reconocimiento”, la “motivación por aprender”, la “disposición al esfuerzo”, el “desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo” y por la “ansiedad facilitadora del desempeño”, los cuales pueden considerarse en 3 escenarios “Motivación extrínseca”, Motivación por la tarea o motivación intrínseca “ y finalmente por “Disposición al esfuerzo” como se muestra en la tabla 4.5.

Tabla 4.5

Resultados porcentuales de MAPE-3 sobre alumnos de muestra.

<i>N:44</i>	<i>Porcentaje de afectación sobre los alumnos</i>
Miedo al fracaso	30%
Deseo de éxito y su reconocimiento	43%
Motivación por aprender	72%
Motivación externa	41%
Disposición al esfuerzo	43%
Desinterés y rechazo por el trabajo	19%
Ansiedad facilitadora del desempeño	42%

Como se muestra en la tabla anterior, los alumnos se ven afectados en distinta proporción por los indicadores motivacionales en cuestión, y como puede percibirse, aquellos que se encuentran en mayor medida son “deseo de éxito y su reconocimiento”, la “motivación por aprender” y “disposición al esfuerzo”; los dos primeros pertenecen al conjunto motivador denominado como “motivación por la tarea o motivación intrínseca” y el tercero forma parte del conjunto motivador “motivación extrínseca”.

Por lo que se observa que el conjunto motivador que afecta en su mayoría al alumnado, es la motivación intrínseca, estos resultados indican que los alumnos se encuentran motivados por aprender en medida de la dificultad y la calidad de la competencia misma de las actividades, pero con un alto índice de expectativas como resultado de estas actividades, las cuales no se conforman con las recompensas propias

de las actividades, estos resultados concuerdan con los expuestos por Tapia, Montero y Huertas (2000) al indicar que respecto a la actitud con la cual se confronta la consecución de logros o metas o disposición al esforzarse, esta no siempre tiene que ver con el deseo de aprender solamente si no que se puede asociar igualmente con el reconocimiento exterior.

Posteriormente se evaluó el comportamiento interno de la muestra en cuanto a los factores motivacionales evaluados, se procedió a determinar las medidas de tendencia central de la misma y así poder conocer su consistencia como se muestra en la tabla 4.6.

Tabla 4.6
Resultados MAPE-3 sobre alumnos de muestra y factores motivacionales

<i>N:44</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Desviación estándar</i>
Miedo al fracaso	13.4	13	15	4.4
Deseo de éxito y su reconocimiento	18.7	17	15	5.8
Motivación por aprender	31.6	32	31	3.9
Motivación externa	6.7	6	6	3.4
Disposición al esfuerzo	18.7	16	14	5.8
Desinterés y rechazo por el trabajo	8.3	9	9	3.8
Ansiedad facilitadora del desempeño	18.5	18	20	5.7

A manera de interpretar la tabla anterior se observa que los alumnos muestran nuevamente una tendencia a los factores “deseo de éxito y su reconocimiento”,

“motivación por aprender” y “disposición al esfuerzo”, los cuales tienden a mantenerse siempre superiores al resto de factores.

4.2.3. Resultados motivación y desempeño académico. A continuación se exponen las estadísticas porcentuales generadas a partir de la aplicación de los instrumentos sobre la muestra estudiantil a fin, de poder apreciar el impacto que manifiesta de manera individual la relación de los motivadores sobre el desempeño académico como se muestra en la tabla 4.7.

Tabla 4.7

Nivel de afectación de la motivación sobre el desempeño académico

	<i>Porcentaje alumnos de alto desempeño</i>	<i>Porcentaje alumnos de bajo desempeño</i>
Miedo al fracaso	62%	38%
Deseo de éxito y su reconocimiento	79%	21%
Motivación por aprender	78%	22%
Motivación externa	67%	33%
Disposición al esfuerzo	83%	17%
Desinterés y rechazo por el trabajo	75%	25%
Ansiedad facilitadora del desempeño	78%	22%

Con base en la tabla anterior, se puede apreciar el nivel de implicación de los 7 factores individuales sobre el desempeño académico, a continuación se comenta al respecto:

El “miedo al fracaso” se presenta en un 62% de los alumnos de alto desempeño académico y en el 38% de los alumnos de bajo desempeño académico, de acuerdo con Tapia, Montero, Huertas (2000) y Clement (2011) y Álvarez y Bisquerra (2007) este es un motivador que se refiere a la tendencia de los alumnos a eludir situaciones con alta probabilidad de fallar, a manera de poder proteger su autoestima.

En cuanto al “deseo de éxito y su reconocimiento” este se presenta en el 79% de los alumnos de alto desempeño académico y el 21% en alumnos de bajo desempeño; se observa que este motivador no se reserva solo a alumnos de buen desempeño, como motivador, Tapia, Montero, Huertas (2000) , Álvarez y Bisquerra (2007) señalan que este motivador se refiere al nivel de satisfacción que se experimenta ante el éxito común (la manera en la cual se siente en presencia del éxito) la manera en la cual se logró a fin de incrementar la autoestima.

Respecto a la “motivación por aprender”, esta se presenta en el 78% de los alumnos de alto desempeño académico y un 22% en los estudiantes de bajo desempeño académico en los estudiantes, Tapia, Montero y Huertas (2000) y Tapia (2003, citado en Farias y Pérez 2010) y Ginseppe (1969) mencionan que este motivador se refiere a el interés que se presenta ante la experiencia que se adquiere posterior a la actividad realizada, dentro de la experiencia adquirida se contemplan habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos.

La motivación externa como indicador individual se presenta un 67% en los alumnos de alto desempeño académico y un 33% en los alumnos de bajo desempeño académico, Tapia, Montero y Huertas (2000), Tapia (2003, citado en Farias y Pérez

2010) y Álvarez y Bisquerra (2007) plantean que éste es un motivador que se refiere al esfuerzo o ímpetu con la cual se trabaja o estudia solo con la finalidad de obtener algún bien externo (dinero, calificaciones, estatus social, etc.).

En cuanto a la “disposición al esfuerzo” se muestra su presencia en un 83% en los alumnos de alto desempeño académico y un 17% en alumnos de bajo desempeño académico, acorde a Tapia, Montero y Huertas (2000) este es un motivador que plantea la tendencia a el acarreo y compromiso adquirido de trabajo en grandes cantidades, sin perder de vista la el objetivo que se quiere adquirir, no se implica el que debe de existir un gusto agregado sobre lo que se está realizando.

El “desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo” se presenta en un 75% en los alumnos de alto desempeño académico y un 25% en alumnos de bajo desempeño académico, Tapia, Montero, Huertas (2000) y Álvarez y Bisquerra (2007) mencionan que este es un motivador, que plantea la tendencia a tomar el trabajo o actividad con la premeditación de que va a ser difícil y abrumador por lo que no existe interés de realizarlo con grandes oportunidades de abandonado.

Hablando de la “ansiedad facilitadora del desempeño” esta se presenta en el 78% de los alumnos de alto desempeño académico 22% de los alumnos de bajo desempeño académico, Tapia, Montero, Huertas (2000) y Álvarez y Bisquerra (2007) plantean que este es un motivador que se refiere a la tendencia que se tiene a partir de la tensión o presión que se siente enfocada a una actividad que podría ser difícil o agotadora, actuando como un motivador.

Con la finalidad de cumplir en su totalidad los objetivos correspondientes a la investigación, se retoman los tres conjuntos motivadores que se mencionan en MAPE-3, como conjuntos solución de los indicadores anteriormente mostrados, los cuales se contemplan como “Motivación extrínseca”, “Motivación por la tarea o motivación intrínseca” y “ansiedad facilitadora del rendimiento”, a manera de mostrar el comportamiento se tiene ante la muestra como se ve en la tabla 4.8.

Tabla 4.8

Porcentajes de alumnos afectados por los conjuntos de motivaciones

<i>Conjunto motivador</i>	<i>Porcentaje de alumnos afectados por tipo de motivación</i>
Motivación por la tarea o motivación intrínseca	50%
Motivación extrínseca	39%
Ansiedad facilitadora del rendimiento	42%

Como se aprecia en la teoría, los alumnos ostentan uno o más tipos de motivación a la vez, abonado a que los conjuntos motivadores contemplan múltiples factores en ellos, la motivación por la tarea o motivación intrínseca (motivación por aprender, disposición al esfuerzo y desinterés por el trabajo y rechazo del mismo), motivación extrínseca (miedo al fracaso, motivación externa y deseo de éxito y su reconocimiento) y ansiedad facilitadora de rendimiento, donde se aprecia que la mayoría de los alumnos poseen el tipo de motivación de carácter intrínseco, mientras la extrínseca se mantiene en tercer lugar después de la influencia de la ansiedad facilitadora.

A continuación se plantea la relación que se mantiene entre los conjuntos motivadores y el rendimiento académico que se muestra ante su presencia, como se aprecia en la tabla 4.9.

Tabla 4.9

Porcentajes de implicación de los conjuntos motivacionales sobre los distintos niveles de desempeño académico.

<i>Conjunto motivador</i>	<i>Porcentaje alumnos de buen desempeño</i>	<i>Porcentaje alumnos de mal desempeño</i>
Motivación por la tarea o motivación intrínseca	80%	20%
Motivación extrínseca	72%	28%
Ansiedad facilitadora del rendimiento	79%	21%

Como se puede apreciar en la tabla anterior y en consideración que la muestra consta de 44 alumnos, el conjunto motivador denominado como “motivación por la tarea o motivación intrínseca” tiende a aparecer como característica de los alumnos de alto desempeño académico, seguido de la “ansiedad facilitadora de rendimiento” y la motivación intrínseca”, se puede considerar que en proporción de la cantidad de alumnos que poseen desempeño académico bajo (11 de cada 44) estos manifiestan el poseer un alto porcentaje del conjunto motivador “motivación extrínseca”.

4.3. Estadística inferencial

En este apartado se presenta el cálculo de correlación entre variables, a manera de establecer el nivel de asociación entre ellas.

4.3.1. Prueba de asociación de Pearson. A continuación, se procede a efectuar el coeficiente de correlación de Pearson, para medir la relación lineal que existe, entre las variables del estudio (las cuales son de naturaleza cuantitativa).

El análisis se realizó de dos formas: en una primera parte se presenta la relación de los 7 indicadores motivacionales contemplados en el cuestionario MAPE-3, con el desempeño académico (véase la tabla 4.10).

Tabla 4.10

Nivel de asociación entre los factores motivacionales y el desempeño académico con base en el cálculo de coeficiente de Pearson.

<i>N:44</i>	<i>Valor del coeficiente de Pearson</i>	<i>Grado de correlación entre variables</i>
Motivación por aprender y desempeño académico	0.525568469	Correlación positiva
Disposición al esfuerzo y desempeño académico	0.307294694	Correlación positiva
Deseo de éxito y su reconocimiento y desempeño académico	0.211105847	Correlación positiva
Miedo al fracaso y desempeño académico	-0.398417931	Correlación negativa
Motivación externa y desempeño académico	-0.250493683	Correlación negativa
Desinterés y rechazo por el trabajo y desempeño académico	0.208452763	Correlación positiva
Ansiedad facilitadora del rendimiento y desempeño académico	0.180219958	Correlación positiva

* En consideración de un nivel de significancia de 0.05.

Como muestra la tabla anterior, la “motivación por aprender”, la “disposición al esfuerzo”, el “deseo por de éxito y su reconocimiento”, el “desinterés y rechazo por el trabajo” y la “ansiedad facilitadora de rendimiento”, tienen una correlación directa positiva con el desempeño académico, lo que equivale a que la tendencia de incremento y decremento son proporcionales, cuando estos indicadores motivacionales incrementan, el desempeño académico incrementa igualmente.

Estos hallazgos coinciden con los resultados obtenidos por Tapia, Montero y Huertas (2000) donde demuestran que la motivación aunque puede surgir de manera interna o por el interés por las actividades que se realizan (denominada como motivación por aprender), también puede surgir por una simple disposición al esfuerzo (cargarse con trabajo), esto les genera una complejidad que les estimula a esforzarse denominada como “ansiedad facilitadora de rendimiento”. Se observa también al igual que en el estudio de los citados autores que existe correlación positiva en el factor motivacional “desinterés y rechazo por el trabajo” que prueba que aunque no se sienten totalmente interesados por lo que se encuentran realizando, se comprometen en las actividades por una fuerte necesidad de “deseo por éxito y su reconocimiento”. Se observa además que todos estos factores motivacionales tienen asociación con el incremento en el rendimiento académico, estos resultados se encuentran de acorde con los obtenidos por Tapia, Montero, Huertas (2000).

A su vez, se muestra que el “miedo al fracaso” y la “motivación externa” tienen una correlación negativa con el desempeño académico, lo que equivale a que la tendencia de incremento y decremento son excluyentes, por lo que cuanto estos dos

indicadores se incrementan, de manera excluyente el desempeño académico decrementa. A la par Tapia(2000), de forma similar comprobaron que los alumnos que tienen alto índices de “miedo al fracaso” y “motivación externa” tienden a asociar sentimientos negativos en las actividades que se encuentran desarrollando, donde el sentimiento de una probabilidad latente de fallo ante estas, la posible represión del contexto y la sociedad ante la falla orillan a los alumnos a tener bajos rendimientos académicos.

A continuación se presentan los resultados obtenido en las tres dimensiones principales (“Motivación por la tarea o motivación intrínseca”, “Motivación extrínseca” y la “Ansiedad facilitadora de rendimiento”) en relación con el desempeño académico (véase tabla 4.11).

Tabla 4.11

Correlación entre conjuntos motivadores y desempeño académico en consideración de un nivel de significancia de 0.05

<i>Conjunto motivador</i>	<i>Valor del coeficiente de Pearson</i>	<i>Grado de correlación entre variables</i>
Motivación por la tarea o motivación intrínseca y desempeño académico	0.639048268	Correlación positiva
Motivación extrínseca y desempeño académico	-0.157956879	Correlación negativa
Ansiedad facilitadora del rendimiento y desempeño académico	0.180219958	Correlación positiva

* En consideración de un nivel de significancia de 0.05.

Nota: los conjuntos motivadores están conformados por los factores motivacionales que se mencionan anteriormente en el documento, el conjunto motivador “motivación por la tarea o intrínseca” se conforma por “motivación por aprender, disposición al esfuerzo y desinterés por el trabajo y rechazo del mismo”, el segundo conjunto motivador “motivación extrínseca” se conforma por “deseo de éxito y su reconocimiento, motivación externa y miedo al fracaso” y el tercer conjunto se forma de la “ansiedad facilitadora de rendimiento”.

Como se muestra en la tabla anterior el conjunto motivador denominado como “motivación por la tarea o motivación intrínseca” mantiene una correlación positiva con el rendimiento académico, cuando esta incrementa el desempeño incrementa, estos hallazgos concuerdan con García (2008), quien descubrió que los alumnos que se ven motivados de manera intrínseca tienden a realizar las actividades de aprendizaje por placer, estas le producen una gran satisfacción provocando su incremento, su ímpetu y por consiguiente el poseer un mayor rendimiento académico. De la misma manera Pérez (2003) logro comprobar la relación positiva que existe entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico al analizar a alumnos que se encontraban estudiando el idioma inglés, resolvió que ante la adquisición del idioma los factores motivacionales más trascendentales son el interés en el inglés y el placer por el estudio del inglés, factores de categoría intrínseca. Finalmente Tapia, Montero y Huertas (2000) creadores de la herramienta de recolección y de determinación de la variable motivación en el presente estudio, coinciden y resuelven que aquellos factores referentes al interés por la naturaleza misma de la actividad realizada también considerada como motivación por aprender o motivación intrínseca, revelaron una relación positiva con las pautas de actuación del profesor o rendimiento académico.

En cuanto al conjunto motivador denominado como “motivación extrínseca” este muestra una correlación negativa con el rendimiento académico. Por lo cual si ésta se ve incrementada, el rendimiento académico disminuye, como se ha mencionado anteriormente este factor motivacional tiene una baja presencia en la muestra, estos resultados contradicen con lo propuesto por Maquilón y Hernández (2011) cuando

mencionan que la motivación extrínseca de manera alarmante es el tipo de motivación que prolifera entre los medios formativo educativos de nivel profesional, comprobaron en base al análisis de estudiantes de nivel superior de universidades en España, que un 60% de los alumnos se ven influenciados por enfoques superficiales (motivantes extrínsecos).

Los hallazgos concuerdan con Rodríguez (s.f.) cuando plantea que la motivación extrínseca al mostrarse en estímulos fuera del individuo o la actividad que se está desarrollando, es la que se presenta de forma más común en el entorno educativo; de igual forma los resultados también concuerdan con Maquilón y Hernández (2011) quienes descubrieron que en presencia abundante de predominantes superficiales o externos, el rendimiento académico se ve repercutido negativamente, afectando a los estudiantes que son considerados como malos estudiantes por sus malas costumbres de incitarse extrínsecamente.

Los hallazgos obtenidos son respaldados por García (2008) cuando implica que los alumnos motivados de manera extrínseca poseen una gran tendencia a los refuerzos externos, que cualquier estrategia para incitar su motivación debe de ir acompañada de este tipo de refuerzos, incapacitando o volviendo bastante difícil el extraer al estudiante este tipo de motivación, la cual, cuando se contrapone con el rendimiento académico brinda implicaciones negativas Tapia (2005, citado en García (2008)).

Tapia, Montero y Huertas (2000) coinciden con los hallazgos obtenidos, planteando que aquellos factores referentes al interés por la obtención de metas y

objetivos ajenos a la naturaleza de la tarea o de las actividades mismas (aspectos también considerados como motivación extrínseca), revelaron una relación negativa con las pautas de actuación del profesor o rendimiento académico, dado que cuando se incrementaba, el rendimiento académico decrementaba.

Finalmente en cuanto al conjunto motivador denominado como “ansiedad facilitadora de rendimiento” se observa que posee una correlación positiva con el rendimiento académico; por consiguiente cuando ésta incrementa, el desempeño académico incrementa igualmente. Hallazgos que están acorde a Tapia, Montero y Huertas (2000) quienes han comprobado que los factores motivacionales que conforman a la “motivación por la tarea o motivación intrínseca” influyen de manera directa en la determinación del rendimiento académico, abonado a la comprensión que la “ansiedad facilitadora de rendimiento” defiende igualmente la idea de que la complejidad del contexto académico sea estimulante para el alumnado.

4.3.2. Prueba de asociación de Spearman. A continuación, se procede a efectuar el coeficiente de correlación de Spearman, a manera de comprobar y medir la relación lineal que existe, entre las variables del estudio (las cuales son de naturaleza cuantitativa), ya sean de manera individual, con la comprobación de la relación de los 7 indicadores motivacionales contemplados en el cuestionario MAPE-3, con el desempeño académico (véase la tabla 4.9), y la comprobación de la relación existente de las tres dimensiones principales anteriormente mencionadas “Motivación por la tarea o motivación intrínseca”, “Motivación extrínseca” y la “Ansiedad facilitadora de rendimiento”, con el desempeño académico (véase tabla 4.12).

Tabla 4.12

Correlación con desempeño académico de las variables en base al cálculo de coeficiente de Spearman en consideración a un nivel de significancia del 0.05

<i>N:44</i>	<i>Valor del coeficiente de Spearman</i>	<i>Grado de correlación entre variables</i>
Motivación por aprender y rendimiento académico	0.373255814	Correlación positiva
Disposición al esfuerzo y rendimiento académico	0.321071177	Correlación positiva
Deseo de éxito y su reconocimiento y rendimiento académico	0.222022551	Correlación positiva
Miedo al fracaso y rendimiento académico	-0.249365751	Correlación negativa
Motivación externa y rendimiento académico	-0.160183228	Correlación negativa
Desinterés y rechazo por el trabajo y rendimiento académico	0.245278365	Correlación positiva
Ansiedad facilitadora del rendimiento y rendimiento académico	0.228224101	Correlación positiva

En base a la tabla anterior y de igual forma que con el cálculo de Pearson, se pueden comprobar las distintas correlaciones entre las variables del estudio y su consistencia entre los dos estudios, la “motivación por aprender”, la “disposición al esfuerzo”, el “deseo por de éxito y su reconocimiento”, el “desinterés y rechazo por el trabajo” y la “ansiedad facilitadora de rendimiento”, tienen una correlación directa positiva con el desempeño académico, lo que equivale a que la tendencia de incremento y decremento son proporcionales, cuando estos indicadores motivacionales

incrementan, el desempeño académico incremente igualmente y de a su vez se muestra que el “miedo al fracaso” y la “motivación externa” tienen una correlación negativa con el desempeño académico, lo que equivale a que la tendencia de incremento y decremento son excluyentes, por lo que cuanto estos dos indicadores se incrementan, de manera excluyente el desempeño académico decrementa a la par.

Tabla 4.10

Correlación de las dimensiones y el desempeño académico.

<i>Conjunto motivador</i>	<i>Valor del coeficiente de Spearman</i>	<i>Grado de correlación entre variables</i>
Motivación por la tarea o motivación intrínseca y rendimiento académico	0.522868217	Correlación positiva
Motivación extrínseca y rendimiento académico	-0.075264271	Correlación negativa
Ansiedad facilitadora del rendimiento y rendimiento académico	0.228224101	Correlación positiva

* En consideración de un nivel de significancia de 0.05.

Como muestra la tabla anterior y de igual forma que en el cálculo de Pearson, podemos comprobar , en consideración de las tres dimensiones la “motivación por la tarea o motivación intrínseca” y la “ansiedad facilitadora de rendimiento” poseen una correlación positiva con el desempeño académico, cuando estas incrementan, el desempeño académico incrementa igualmente, en cuanto a la dimensión “motivación extrínseca”, comparte una correlación negativa por lo que si este incrementa, el desempeño académico decrementa.

Posteriormente para dar veracidad a los resultados obtenidos de los cálculos de correlación obtenidos se procedió a mostrar en conjunto los datos obtenidos como se ve en la tabla 4.11.

Tabla 4.11
Confrontación ente cálculos Correlacionales.

<i>Conjunto motivador</i>	<i>Valor del coeficiente de Spearman</i>	<i>Valor del coeficiente de Pearson</i>	<i>Grado de correlación entre variables</i>
Motivación por la tarea o motivación intrínseca y rendimiento académico	0.522868217	0.639048268	Correlación positiva
Motivación extrínseca y rendimiento académico	-0.075264271	-0.157956879	Correlación negativa
Ansiedad facilitadora del rendimiento y rendimiento académico	0.228224101	0.180219958	Correlación positiva

* En consideración de un nivel de significancia de 0.05.

Como se muestra en la tabla anterior en la cual se colocan los resultados de los coeficientes de correlación evaluados, los dos coeficientes manifiestan el mismo grado de institución los cuales manifiestan y demuestran el grado de correlación entre las variables de estudio, motivación y rendimiento académicos.

4.4. Respuesta a las preguntas de investigación.

En base a la información presentada anteriormente, se procede a dar respuesta a las interrogantes planteadas de forma inicial en la investigación, desde los objetivos específicos hasta la pregunta de investigación base, las cuales se mencionan a continuación:

¿Qué porcentaje se encuentra motivado de manera intrínseca y cómo impacta a su rendimiento académico?

- Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten observar que un 50% de los alumnos participantes, es decir que 22 de cada 44, se ven afectados por la motivación intrínseca, siendo que los datos obtenidos se encuentran en contradicción con los resultados obtenidos por Broc (2004) cuando menciona que la motivación intrínseca es la que se presenta siempre de forma más escasa entre el alumnado.

- Los resultados obtenidos muestran que del 50% de los alumnos que se ven motivados intrínsecamente el 77%, es decir 17 de los 22, son estudiantes de alto rendimiento académico y el 23%, es decir 5 de cada 22 se encuentran en bajo rendimiento. Datos que son avalados por un coeficiente de correlación positiva de 0.52 (coeficiente de Spearman) y 0.64 (coeficiente de Pearson) entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico, es decir, cuando la motivación intrínseca incrementa, el rendimiento académico incrementa igualmente, estos resultados están en consonancia con los hallazgos de García (2008) ,Pérez (2003) y Tapia, Montero y Huertas (2000) respecto a la implicación significativa y positiva de la motivación intrínseca en el rendimiento académico.

¿Qué porcentaje se encuentra motivado de manera extrínseca y cómo impacta a su rendimiento?

- Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten observar que un 39% de los alumnos participantes, es decir que 17 de cada 44 alumnos, se ven afectados por la motivación extrínseca, siendo que estos resultados se encuentran en contradicción

con los resultados obtenidos por Maquilón y Hernández (2011) en cuanto a la proporción de su presencia en los alumnos de nivel superior.

- Los resultados obtenidos a su vez muestran que del 39% de los alumnos participantes que son afectados por la motivación intrínseca, el 71%, es decir 12 de 17, son estudiantes de alto rendimiento académico, y el 29% de estos, es decir 5 de cada 17, son alumnos de bajo rendimiento académico, resultados que se apoyan con la obtención de una correlación negativa respecto de -0.07 (coeficiente de Spearman) y -0.16 (coeficiente de Pearson) entre la motivación extrínseca y el rendimiento académico, es decir, cuando la motivación extrínseca incrementa, el rendimiento académico decremeta por consiguiente, estos resultados están en consonancia con los hallazgos de Maquilón y Hernández (2011), García (2008), Tapia (2005, citado en García (2008)) y Tapia, Montero y Huertas (2000), descubrieron que los alumnos que se encuentran altamente motivados por medios externos, tienen poca probabilidad de salir de estas tendencias y una alta probabilidad de caer en declive cuanto las recompensas externas son eliminadas.

¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado por el miedo al fracaso y cómo afecta su rendimiento?

- Los resultados obtenidos a su vez muestran que del 30% de los alumnos participantes que son afectados por el miedo al fracaso, es decir 13 de cada 44.

- De este 30%, el 62%, es decir 8 de cada 13, son estudiantes de alto rendimiento académico, mientras que el 38%, es decir 5 de cada 13, son alumnos de bajo rendimiento académico.

- Se muestra una correlación negativa para el coeficiente de Spearman con un -0.25 y de -0.40 para coeficiente de Pearson entre el miedo al fracaso y el rendimiento académico, es decir, cuando el miedo al fracaso incrementa, el rendimiento académico decremeta por consiguiente, estos resultados concuerdan con los hallazgos de Tapia, Montero y Huertas (2000) quienes comprobaron que el miedo al fracaso como un motivador que se refiere a la acción de elución de las situaciones con alta probabilidad de fracaso, en cuanto a su presencia en el alumnado comparte una relación negativa con el rendimiento académico.

¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado por el deseo de éxito y su reconocimiento y cómo afecta su rendimiento?

- Los resultados obtenidos a su vez muestran que del 43% de los alumnos participantes que son afectados por el deseo de éxito y su reconocimiento, es decir 19 de cada 44 alumnos participantes, siendo que el 79% de estos, 15 de 19, son estudiantes de alto rendimiento académico; mientras que el 21%, es decir 4 de cada 19, son alumnos de bajo rendimiento académico

- Se muestra una correlación positiva de 0.22 en el coeficiente de Spearman y 0.21 en el coeficiente de Pearson entre el deseo de éxito y su reconocimiento y el rendimiento académico, es decir, cuando el deseo de éxito y su reconocimiento incrementa, el rendimiento académico incrementa igualmente, estos resultados concuerdan con los hallazgos de Tapia, Montero y Huertas (2000) quienes comprobaron que el deseo de éxito y su reconocimiento como un motivador que se refiere a la sensación que se

presenta ante el éxito o la retroalimentación positiva de otros, este presenta una relación positiva con el rendimiento académico.

¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado por aprender y cómo afecta su rendimiento?

- Los resultados obtenidos muestran que del 72% de los alumnos participantes que son afectados por la motivación por aprender (32 de 44), el 78% 25 de cada 32 son estudiantes de alto rendimiento académico; mientras que, el 22%, 7 de cada 32, son de bajo rendimiento académico.

- Se muestra una correlación positiva de 0.37 en el coeficiente de Spearman y de 0.52 en el coeficiente de Pearson entre la motivación por aprender y el rendimiento académico, es decir, cuando la motivación por aprender incrementa, el rendimiento académico incrementa igualmente, estos resultados concuerdan con los hallazgos obtenidos por Tapia, Montero y Huertas (2000) quienes comprobaron que la motivación por aprender es un motivador que se refiere al interés que se muestra ante la recompensa intelectual de realizar las actividades de aprendizaje, esta se relaciona de manera directa con el rendimiento académico.

¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado externamente y cómo afecta su rendimiento?

- Los resultados obtenidos a su vez muestran que del 41% (18 de 44) de los alumnos participantes que son afectados por la motivación externa, el 67% (12 de 18) son estudiantes de alto rendimiento académico, y el 33% (6 de 18) alumnos son de bajo rendimiento académico.

- Se muestra una correlación negativa de -0.16 para el coeficiente de Spearman y de -0.25 en el coeficiente de Pearson entre la motivación externa y el rendimiento académico, es decir, cuando la motivación externa incrementa, el rendimiento académico decreciente por consiguiente, estos resultados concuerdan con los hallazgos obtenidos por Tapia, Montero y Huertas (2000) ,comprobaron que la motivación externa como incentivo que se basa en la recompensas tales como el dinero, las calificaciones o el estatus social, este tipo de motivación se encuentra relacionado negativamente con el rendimiento académico.

¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado por la disposición al esfuerzo y cómo afecta su rendimiento?

- Los resultados obtenidos a su vez muestran que del 43% de los alumnos participantes que son afectados por la disposición al esfuerzo (es decir 18 de cada 44) el 83%, 15 de 18, son estudiantes de alto rendimiento académico; mientras que, el 17%, 4 de cada 18, son alumnos son de bajo rendimiento académico

- Se muestra una correlación positiva respecto de 0.32 para el coeficiente de Spearman y 0.30 en el coeficiente de Pearson entre la disposición al esfuerzo y el rendimiento académico, es decir, cuando la motivación por aprender incrementa, el rendimiento académico incrementa igualmente, estos resultados concuerdan con los hallazgos obtenidos por Tapia, Montero y Huertas (2000) quienes comprobaron que la disposición al esfuerzo al ser un motivador que plantea la tendencia de ciertas personas a adquirir compromisos de trabajo en grandes cantidades sin importarle en lo general el

gusto por estas tareas, pero si el interés en la experiencia consiguiente de cumplir con ellas, esta se asocia de manera positiva con el rendimiento académico.

¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado por el desinterés por el trabajo y rechazo del mismo y cómo afecta su rendimiento?

- Los resultados obtenidos a su vez muestran que del 19% (8 de cada 44) de los alumnos participantes que son afectados por el desinterés por el trabajo y rechazo del mismo, siendo que de estos el 75% (6 de 8) son estudiantes de alto rendimiento académico, y el 25% (2 de cada 8) son alumnos son de bajo rendimiento académico.

- Se muestra una correlación positiva de 0.24 para el coeficiente de Spearman y de 0.20 en el coeficiente de Pearson entre el desinterés por el trabajo y rechazo del mismo y el rendimiento académico, es decir, cuando el desinterés por el trabajo y el rechazo del mismo incrementa, el rendimiento académico incrementa igualmente, estos resultados difieren de los hallazgos obtenidos por Tapia, Montero y Huertas (2000), comprobaron que el desinterés y rechazo por el trabajo es un motivador que plantea la tendencia del alumnado a anticipar la dificultad de las actividades escolares, matando por completo el interés en ellas, este tipo de motivación tiene una relación negativa con el rendimiento académico.

¿Qué porcentaje del alumnado se ve motivado por la ansiedad facilitadora del rendimiento y cómo afecta su rendimiento?

- Los resultados obtenidos muestran que del 42% de los alumnos participantes que son afectados por la motivación por aprender, es decir 18 de cada 44, el 78% (14 de

18) son estudiantes de alto rendimiento académico, y el 22%, es decir 4 de cada 18 alumnos, son de bajo rendimiento académico.

- Se muestra una correlación positiva de 0.22 en el coeficiente de Spearman y de 0.18 en el coeficiente de Pearson entre la motivación por aprender y el rendimiento académico, es decir, cuando la motivación por aprender incrementa, el rendimiento académico incrementa igualmente, estos resultados concuerdan con los hallazgos obtenidos por Tapia, Montero y Huertas (2000) quienes comprobaron que la ansiedad facilitadora de rendimiento como un motivador que se refiere a la tendencia de los alumnos a responder a la presión de externos que los obligan a realizar las tareas, obteniendo una relación positiva con el rendimiento académico.

¿Cuál es el impacto de la motivación en el desempeño académico de los estudiantes de primer año de las carreras de ingeniería en sistemas computacionales, administración de empresas, ciencias de la comunicación y gastronomía?

Con base en los resultados obtenidos se puede considerar que la motivación claramente es un factor que se asocia con el rendimiento académico, su presencia impacta en éste de manera positiva y significativa, como lo demuestran las correlaciones aplicadas.

Los hallazgos demuestran que en cuanto al conjunto motivador “motivación por la tarea o motivación intrínseca” existe una correlación con un valor de 0.64 para Pearson, resultado que se avala con una correlación también positiva de 0.52 para Spearman; en cuanto a la “motivación extrínseca” se muestra una correlación negativa dada por un coeficiente de Pearson de -0.16 y Spearman de -0.07; finalmente, en cuanto “ansiedad

facilitadora de rendimiento” posee una correlación positiva de Pearson de 0.18 y de Separman de 0.23, estos resultados concuerdan con García (2008), quien descubrió que los alumnos que se ven motivados de manera intrínseca tienden a realizar las actividades de aprendizaje por placer, estas le producen una gran satisfacción provocando su incremento, su ímpetu y por consiguiente el poseer un mayor rendimiento académico. De la misma manera Pérez (2003) logro comprobar la relación positiva que existe entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico al analizar a alumnos que se encontraban estudiando el idioma inglés, resolvió que ante la adquisición del idioma los factores motivacionales más trascendentales son el interés en el inglés y el placer por el estudio del inglés, factores de categoría intrínseca. Finalmente Tapia, Montero y Huertas (2000) creadores de la herramienta de recolección y de determinación de la variable motivación en el presente estudio, coinciden y resuelven que aquellos factores referentes al interés por la naturaleza misma de la actividad realizada también considerada como motivación por aprender o motivación intrínseca, revelaron una relación positiva con las pautas de actuación del profesor o rendimiento académico.

Capítulo 5. Conclusiones

Una vez recabada la información necesaria para permitir dar respuesta a la incógnita o pregunta inicial, la cual fue planteada con la finalidad de comprender el contexto en el cual esta se desarrolla, se procedió a su comparativa con conclusiones de otros investigadores que abordan el mismo tema, a manera de complementar o comprender de forma más precisa dichos resultados.

5.1. Principales hallazgos

Los instrumentos que apoyaron a la investigación fueron, la evaluación sumativa (calificaciones) de los alumnos promedio y la aplicación del cuestionario MAPE-3 para la determinación del nivel de motivación que presentan los alumnos, logrando así la obtención de datos e información verdadera y confiable en la institución educativa. Los principales hallazgos se mencionan a continuación:

1. En la investigación se logró descubrir la asociación directa y significativa entre las variables motivación y rendimiento académico de alumnos de primer año de educación superior de una universidad privada de México, a las carreras de Ing. en sistemas computacionales, Lic. en ciencias de la comunicación, Lic. en administración de empresas y Lic. en gastronomía.
2. Se logró recabar los datos necesarios para considerar de manera acertada que la motivación intrínseca se manifiesta de manera más abundante que la motivación extrínseca y que la determinada como ansiedad facilitadora de rendimiento; con un porcentaje de afectación de 80%, 69% y 72% respectivamente.

3. Se logró percibir que aunque la motivación intrínseca influye significativamente en el incremento del rendimiento académico, existe presencia de otros tipos de motivadores que influyen parcialmente en este incremento, por ejemplo la motivación extrínseca y lo que la literatura llama ansiedad facilitadora de rendimiento.

4. Como fruto de la investigación se logró determinar que las personas que se encuentran estudiando turnos nocturnos y que a su vez trabajan, se encuentran en su mayoría motivados intrínsecamente, se considera que esto puede ser derivado del gusto adquirido sobre la enseñanza en pro del correcto desempeño de sus labores profesionales.

5. La ansiedad facilitadora de rendimiento como factor motivacional que se refiere a la dificultad que muestran las actividades ante su cumplimiento, ha demostrado que se encuentra de manera significativa (72%) como el segundo conjunto motivador que más afecta a los alumnos de alto rendimiento académico entre el alumnado.

6. La muestra, presentó un comportamiento diverso ante los motivadores que llevan a la obtención de altos rendimiento académico; sin embargo, se puntualiza que los alumnos no se ven afectados por un motivador a la vez, sino que son influenciados por varios motivadores, por ejemplo en la muestra se puede observar que los alumnos de alto rendimiento se ven afectados en un 80% por la motivación intrínseca, un 69% por la ansiedad facilitadora de rendimiento y un 72% por la motivación extrínseca como se muestra anteriormente en el documento,

5.2. Conclusiones.

A continuación se presentan las conclusiones más relevantes que nacen después de realizar la investigación en comento:

1. El estudio brinda la información necesaria para la correcta determinación de la importancia que posee la motivación en el rendimiento académico, permitiendo afirmar que esta existe en el contexto académico y que su influencia tiene la posibilidad de afectar a los estudiantes tanto de manera positiva como negativa.

2. El estudio, dejó muy claro que la motivación debe de tomarse en consideración según su naturaleza, ya sea extrínseca o intrínseca debido a que cada tipo de motivación afecta de diferente forma al alumnado. La motivación intrínseca por su parte se muestra relacionada directamente con el rendimiento académico, considerándose que al fomentar su desarrollo en el alumnado, se podría propiciar un incremento en el rendimiento académico; en cambio, en presencia de una motivación puramente extrínseca se corre el riesgo de que el rendimiento académico caiga, debido a que esta se refiere a la motivación que nace de los valores fuera del individuo y de la actividad de aprendizaje, por ejemplo: dinero, gratificación de parte de los otros, etc. Siendo que cuando estos motivantes extrínsecos, son removidos del alumno se tiende a dejar de interesarse en las actividades de aprendizaje.

3. Se deduce que aunque los alumnos se encuentran motivados de manera intrínseca, estos se ven afectados directamente por un fuerte deseo de éxito y de reconocimiento por lo que se encuentran realizando, lo cual genera una tendencia a

cargarse de trabajo y aunque no sientan interés puro sobre las actividades si disfrutaban de la dificultad de realizarlas.

4. Aunque la motivación intrínseca es el factor que influye en mayor manera al rendimiento académico, no se pueden descartar por completo los otros tipos de motivación, dado que dependiendo del objetivo que se pretende lograr en los alumnos, los distintos tipos de motivación ofrecen pautas de inicio para ayudarles a alcanzar sus metas..

5.3. Recomendaciones al plantel sede de la investigación

En virtud de los resultados obtenidos por la investigación, en cuanto al trato educativo de los alumnos de nivel superior de la universidad privada de México, se recomienda:

1. Capacitar a los docentes para que logren identificar el tipo de motivador que influencia a sus alumnos.
2. Prestar atención al tipo de motivación que los alumnos demuestran en las aulas, de esta manera el docente estará en posición de plantear estrategias que tengan como objetivo el fomentar la motivación en el aula, y así poder mejorar considerablemente la obtención de resultados académicos.

5.4. Recomendaciones para futuros estudios

Las recomendaciones expuestas en este punto se derivan del análisis y estudio de los resultados que se obtuvieron en la presente investigación. A continuación se plantean:

1. Enseñanza especializada conectada al tipo de motivación de los alumnos.

La primera recomendación propone el emplear estrategias de evaluación de la motivación de los alumnos, de manera que se puedan clasificar y en virtud de los resultados obtenidos implementar estrategias de enseñanza que se consideren compatibles por cada tipo de motivación previamente identificada a fin de conocer si este tipo de intervención incrementa el rendimiento académico.

2. Motivación externa como base en la internalización motivacional. La

segunda recomendación nace del conocimiento del concepto de la motivación internalizada, la cual se refiere a la evolución de la motivación externa cuando tiende a querer convertirse en motivación interna, ésta puede considerarse como punto intermedio entre las dos motivaciones principales donde los alumnos no disfrutaban de las actividades que se encuentran realizando pero se continúan realizando por la idea de que puedan llegar a tener un resultado satisfactorio y útil para ellos. La investigación al respecto debe enfocarse en la evaluación de los procesos necesarios para que la motivación externa pueda monitorearse, para convertirse en motivación internalizada.

3. Motivación extrínseca ¿Necesaria o irrelevante? Esto sugiere la

investigación que toma como pauta a la motivación extrínseca para el desarrollo del rendimiento académico, tomando como fundamento la facilidad que posee dicha motivación en asociarse y generalizarse entre el alumnado, en comparación con la motivación intrínseca, la motivación de tipo extrínseca es fácil de inculcar e influenciar en los alumnos, por lo que determinar si existe una utilidad pura que pueda surgir de esta es primordial para el desarrollo de todo el potencial posible de los alumnos o sujetos de implicación.

Referencias

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2007). *Evaluación de la motivación en entornos educativos*. Barcelona: Kluwer (libro electrónico). Recuperado de:
http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior - ANUEIS. (2014). Noticias. México: ANUIES. Recuperado de:
<http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=163&varIDNoticia=1790>
- Artunduaga, M. (2008). Variables que influyen en el desempeño académico en la universidad. *Facultad de ciencias exactas físicas y naturales*. Recuperado de:
<http://www.ori.soa.efn.uncor.edu/?publicaciones=variables-que-influyen-en-el-rendimiento-academico-en-la-universidad>
- Barca, A., Almeida, L., Porto, A., Peralbo, M. y Brenlla, C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*. 28. (3). 848-859. Recuperado de:
<http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.28.3.156101/150191>
- Beltrán, J y Bueno, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona, España: Editorial Marcombo
- Broc, A. (2004). Motivación y desempeño académico en alumnos de la educación secundaria y bachillerato LOGSE. *Revista de educación*. (340). 379-414. Recuperado de:
http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re340/re340_14.pdf
- Caballero, D. y Olmos, A. (2011). Correlación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de psicología de la universidad pontificia bolivariana Bucaramanga. *Universidad pontificia boliviana*. En red. Recuperado de:
http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1239/1/digital_19983.pdf
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Revista de educación Laurus universidad pedagógica experimental libertador Venezuela*. 14. (28). 209-237. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716011.pdf>
- Carrasco, J. y Baignol, J. (1998). *Técnicas y recursos para motiva a los alumnos*. Ediciones Rialp
- Clavel, J. y Balibrea, J. (2010). Motivación y rendimiento académico: los intangibles de la educación. *Economics of education*, Recuperado de:
<http://2010.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/176.pdf>

- Clement, A. (2011). El miedo al fracaso. *Secretos de un líder paso a paso*. Recuperado de: <http://comoserunbuenlider.com/blog/el-miedo-al-fracaso.html>
- Doorman, F., Miranda F. y Doorman F. (1991). *La metodología del diagnóstico en el enfoque "investigación adaptativa"*. San Jose, Costa Rica: Editorial de la biblioteca Venezolana IICA
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC
- Farias, D. y Pérez, J. (2010). Motivación en la enseñanza de las matemáticas y la administración. *Revista de formación universitaria*.3. (6). 33-40. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v3n6/art05.pdf>
- Fernández, S., Cordero, J. y Córdoba, A. (2002). *Estadística descriptiva*. Madrid, España: Editorial ESIC.
- Gallesi, R. y Matalinares, M. (2012). Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes de 5to y 6to grado de primaria. *Revista de investigación en psicología de la universidad nacional mayor de San Marcos*.15.(1). 182-201. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v15_n1/pdf/a11v15n1.pdf
- García, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia.
- García, F. y Domenech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*.1. (16).24-36 Recuperado de: <http://revistadocencia.cl/pdf/16web/2.%20Reflexiones%20Pedagogicas/Francisco%20Garc%EDa%20Baceti%20y%20Fernando%20D....pdf>
- García, M. y Matus, P. (s.f.). Estadística descriptiva e inferencial I. *Colegio de bachilleres*. Recuperado de: http://www.conevyt.org.mx/bachillerato/material_bachilleres/cb6/5sempdf/edin1/edin1f1.pdf
- Garrido, M., Jiménez, N., Landa, A., Páez, E. y Ruiz, M. (s.f.). Factores que influyen en el rendimiento académico: la motivación como papel mediador en las estrategias de aprendizaje y clima escolar. *Revista electrónica de investigación docencia creativa*.2.(2).17-25. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/27620/1/ReiDoCrea-Vol.2-Art.2-Garrido-Jimenez-Landa-Ruiz.pdf>
- Giuseppe, I. (1969). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos aires: Editorial Kapelusz.

- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Gómez, M. (2010). Factores socioeconómicos y pedagógicos que inciden en el rendimiento académico en estudiantes de la carrera de ciencias sociales, UNAN-CUR Matagalpa, durante el 1 semestre 2008. *Universidad nacional autónoma de Nicaragua, Managua*. En la red. Recuperado de: http://www.unan.edu.ni/feduci/INVESTIGACIONES/INV_POSGR_FACTORES%20SOCIOECON%20Y%20PEDAGOGICOS.pdf
- Gómez, E. (2013). Que es la motivación y que podemos hacer para aumentarla todos los días. *El confidencial: Diario de los lectores influyentes*. Recuperado de: http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2013-10-18/que-es-la-motivacion-y-que-podemos-hacer-para-aumentarla-todos-los-dias_42710/
- Giráldez, A. (2010). *Música, Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Editorial Grao
- Hernández, M. y Ramos, M. (2002). *Motivación animal y humana*. Guadalajara, Jalisco: Editorial UNAM
- Irureta, L. (1998). *Que ayuda a los estudiantes a aprender* Editorial CDCH UCV
- Izar, J., Ynzunza, C., Lopez, G. (2011). Factores que afectan el rendimiento académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosi, Mexico. *Revista de investigación educativa*. (12). 1870-5308. Recuperado de: <https://www.uv.mx/cpue/num12/opinion/completos/izar-desempeno%20academico.html>
- Lozano, A. (2014). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y psicopedagógica*. 1.(1).43-66. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?4>
- Marcha, A. (s.f.). La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques. *Universidad politécnica de Valencia, Instituto de ciencias de la educación*. Recuperado de: <http://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>
- Martínez, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio: Causas u consecuencias del rendimiento académico*. Madrid, España: Editorial Fundamentos.
- Maquilón, J. y Hernández F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *REIFOP Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 14 (1).81-100. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588086.pdf

- Mendler, A. (2004). *Como motivar a estudiantes pasivos y desinteresados*. Barcelona, España: Editorial CEAC
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Editorial Narcea
- Mingorance, A. (2010). ¿Cómo motivar al alumnado? *Revista digital de innovación y experiencias educativas...* (6). 30. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_30/AURORA_MINGORANCE.pdf
- Martínez, J. (2010). La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos. *Universidad Veracruzana*. Recuperado de: http://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/08/LA_EVALUACION_EDUCATIVA.pdf
- Martinez, R., Tuya, L., Martinez, M., Pérez, A. y Cánovas, A.(2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Medicas*. (8). 2. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180414044017>
- Mellado, M. y Lastra, L. (2014). Diseño descriptivo transaccional. *Prezi*. Recuperado de: <https://prezi.com/3gcfobmtdf2v/disenio-descriptivo-transversal-o-transaccional/>
- Moreno, M. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación educativa, Volumen 2*. Distrito Federal, Mexico: Editorial Progreso, S.A. de C.V.
- Muñoz, J. (2012). Motivación. *Contribuciones a las ciencias sociales*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/20/jlmc2.html>
- Namakforoosh, M. (2000). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, Mexico: Editorial Limusa. Noriega editores
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*.1. (2) 0. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Navas, L. y Castejón, J. (2010). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones: implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria*. Editorial Club Universitario.
- Naval, R. (s.f.). El rendimiento académico: concepto investigación y desarrollo. *REICE . Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. (1).2. Recuperado de: <http://www.actiweb.es/estudiantediego/archivo2.pdf>
- Niño, I. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de psicología de la PUCP*. (21).1. Recuperado de:

file:///C:/Users/Aar%C3%B3n/Downloads/Dialnet-PersonalidadYRendimientoAcademicoEnEstudiantesUniv-993935.pdf

Núñez, C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Grupo de investigación en psicología do Desenvolvimento e da Aprendizaje Escolar*. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>

Ormrod, J. E. (2008). *Aprendizaje humano*. Madrid, España: Pearson/Pretince Hall.

Ortega, J. (2006). *Bajo rendimiento escolar: Bases emocionales de su origen y Vías afectivas para su tratamiento* Madrid: Editorial Incipit

Ortiz, F. (2003). *Diccionario de metodología de la investigación científica*. México: Editorial Limusa.

Pagano, M. (2011). El rendimiento académico y su vinculación con aspectos motivacionales. *Didac revista electrónica motivación y docencia*.59.(3). 11-17. Recuperado de: http://www.iberopublicaciones.com/didac/articulo_detalle.php?pageNum_paginas=0&totalRows_paginas=7&id_volumen=1&id_articulo=3&id_seccion=&active=1&pagina=10&pagina=11&pagina=12&pagina=13&pagina=12&pagina=13&pagina=14&pagina=15&pagina=16

Palacios, J. y Palos, P. (2007). Rendimiento académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de educación y desarrollo centro universitario de ciencias de la salud de la universidad de Guadalajara*.7. (7). 5-16. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Palacios.pdf

Pang, C. (2013). Motivating our student. *International Teacher Development Institute*. Recuperado de: <http://itdi.pro/blog/2013/08/21/motivating-our-students-chiew-pang/>

Pérez, C. (2006). Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de la ULA Táchira. *Acción pedagógica*. 15 (0). 64-73. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968888.pdf>.

Peña, G., Cañoto, R., Yolanda, M. y Banderali, S. (2006). *Una introducción a la psicología*. Universidad católica Andres: Publicaciones UCAB.

Piñera, R. y Sánchez, V. (2006). Propuesta para la implementación de la Norma ISO 9001:2000 para Granja Avícola la Asunción S.A. de C.V. *UDLAP Bibliotecas*. Recuperado de: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lad/pinera_e_rd/portada.html

Prot, B. (2004). *Pedagogía de la motivación: como despertar el deseo de aprender*. Madrid, España: Editions Narcea.

- Ramírez, P. y Cortes, P. (2003). Motivación y rendimiento en una carrera del área de química de la universidad católica del norte- Chile. *Revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso*. 2. (0). 129-155. Recuperado de:
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/7/7>
- Reeve, J. (1999). *Motivación y emoción*. México: Editorial MacGraw Hill
- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo de vida*. México: Editorial Pearson/ Prentice Hall.
- Reis, P. (2007). *Evaluación de rendimiento* Madrid, España: Editorial Verlag Dashofer
- Retana, O. (2006). Definición de desempeño escolar. *Psicología de la Educación para Padres y Profesionales*. Recuperado de:
<http://www.psicopedagogia.com/definicion/desempeño%20escolar>
- Rivas, A. (2008). Interés vocacional de los alumnos de 4to año medio B. *Metodología de la investigación*.. Recuperado de: <http://marcerivas1609.blogspot.mx/>
- Romero, G. (2009). La motivación del profesor: un gran recurso educativo. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*.6. (20). Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_20/GUSTAVO-ADOLFO_ROMERO_BAREA02.pdf
- Rodríguez, J. y Gallego S. (1992), *Lenguaje y rendimiento académico: Un estudio en educación secundaria*. Universidad de Salamanca/illustrated
- Rodríguez, J. y Hernández, J. (2008). La deserción escolar universitaria en México, La experiencia de la universidad autónoma metropolitana campus Iztapala. *Actualidades investigativa en Educación*, 8, (1) ,1-30. Recuperado de:
<http://www.latindex.ucr.ac.cr/aie-2008-1/15-desercion.pdf>
- Rodríguez, R. (s.f.). *Apuntes de Psicología de la Motivación*. España: Universidad de Oviedo
- Rodríguez, J. (1992). *Lenguaje y rendimiento académico: un estudio en educación secundaria*. Salamanca: Editorial Universidad de Salamanca
- Rodríguez, A. (2005). *Metodología de la investigación*. Villa Hermosa, Tabasco: Universidad Autónoma de Tabasco
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. Naucalpan de Juárez, Estado de México: Editorial Pearson Educación

- Sotelo, M., Echeverría, S. y Ramos, Y. (s.f.). Relaciones entre variables motivacionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *X congreso nacional de investigación educativa, área 1: aprendizaje y desarrollo humano*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponecias/0961-F.pdf
- Tapia, A. (1992). Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención. *Facultad de psicología, instituto de ciencias de la educación*. Universidad autónoma de Madrid
- Tapia, A. (2005). Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos. *Ministerio de educación y ciencia*. (209-242): Recuperado de: https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/capitulos_espanyol_jesus/2005_motivacion%20para%20el%20aprendizaje%20Perspectiva%20alumnos.pdf
- Tapia, A., Montero, I. y Huertas, J. (2000). Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE-3. *Facultad de psicología Universidad Autónoma de Madrid*. Recuperado de: http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicologica/cuestionarios/mape3.pdf
- Tejedor, F.J. y García, A. (2005), Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario. Propuestas de mejora en el marco del EEES, *Revista de Educación*, (342), 443-473. Recuperado de: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re342/re342_21.pdf
- Vargas, A. (1996). *Estadística descriptiva e inferencial*. España: Universidad de Castilla, la Mancha.
- Valenzuela J. y Flores M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa*. Editorial digital Tecnológico de Monterrey. Volumen 2
- Vázquez, V., Cavallo, A., Aparicio, S., Muñoz, B., Robson, C., Ruiz, L., Florencia, M., Sepiarsky, P. y Escobar, M. (2012). Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. *Instituto de investigaciones teóricas y aplicadas. Escuela de Contabilidad*. Recuperado de: http://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u16/Decimocuertas/vázquez_c factores de impacto en el rendimiento academico.pdf
- Vega, R. (2006). *Freud en los comienzos*. Universidad autónoma de Queretaro, Mexico: Editorial Plaza y Valdes
- Weiner, B. (1995). *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Ohio: Editorial Pearson educación.

Apéndices

Apéndice 1: Cuestionario MAPE 3

Anexo 1

CUESTIONARIO MAPE-3

© Jesús Alonso Tapia
Ignacio Montero
Juan Antonio Huertas

Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones que se refieren a usted mismo y a sus preferencias en ciertos temas.

Para cada afirmación existen 2 alternativas de respuesta: SÍ y NO. Si está de acuerdo con la afirmación, debe contestar "SÍ". Si no lo está, debe contestar "NO".

EJEMPLO: *"Creo que la televisión tiene más cosas positivas que negativas".*

Si está de acuerdo con esta afirmación debe contestar SÍ en la hoja de respuestas de este modo

SÍ NO

Si no está de acuerdo con esta afirmación debes contestar NO en la hoja de respuestas de este modo:

SÍ ~~NO~~

El objetivo de esta prueba es conocerle mejor con el fin de poder ayudarle a tomar decisiones sobre sí mismo. Lo más importante es que sea sincero en sus respuestas. No deje ninguna cuestión sin contestar.

NO ESCRIBA NADA EN ESTE CUADERNILLO
ESCRIBA SOLO EN LA HOJA DE RESPUESTAS

NO VUELVA LA HOJA HASTA QUE SE LO INDIQUEN

1. Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.
2. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.
3. Para mí es más importante el poder trabajar en lo que me interesa que el ganar mucho dinero.
4. Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.
5. Para mí, trabajar y disfrutar son incompatibles y, desde luego, prefiero lo segundo.
6. Procuero evitar las situaciones en las que, aunque pueda aprender algo, también puedo quedar mal delante de otros.
7. Me encuentro con frecuencia recordando las situaciones en las que algo me ha salido bien y se ha reconocido mi valía.
8. Para ser exacto hay que decir que normalmente asumo más trabajo que lo que parece razonable aceptar.
9. No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.
10. El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.
11. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea mal, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.
12. Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.
13. Me atrae tener que hacer cosas que me resultan nuevas porque, aunque a veces me salgan mal, siempre aprendo algo.
14. Antes de empezar un trabajo difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.
15. Me consideraría un fracasado si no intentase continuamente superarme en mis estudios.
16. Al terminar un trabajo pienso sobre todo en el beneficio que voy a obtener con el mismo.
17. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.
18. Si no sé hacer algo bien, no lo hago para no quedar en evidencia, aunque intentarlo me permita adquirir experiencia.
19. No sé como me las arreglo, pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.
20. Cuando hago mi trabajo pienso frecuentemente en los elogios que voy a recibir cuando los demás vean el resultado.
21. Aunque no esté muy bien pagado, no me importa hacer un trabajo si es interesante y me permite aprender algo nuevo.
22. Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
23. Frecuentemente, antes de empezar un trabajo pienso qué es lo que voy a conseguir a cambio del esfuerzo de hacerlo.

24. Ante los exámenes siempre me ponía un poco nervioso, pero en cuanto empezaba a realizarlos se me pasaba.
25. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.
26. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.
27. Me desanimo fácilmente y dejo de esforzarme cuando he tratado de conseguir algo sin lograrlo.
28. Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como "Con este trabajo voy a quedar la mar de bien".
29. Si de trabajar se trata, creo que hay pocas personas que estén tan ocupadas como yo, que ya me paso.
30. A la hora de evaluar mi trabajo me fijo más en si he progresado que en si es mejor o peor que el de otras personas.
31. Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.
32. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.
33. Con frecuencia me encuentro pensando lo que haría si, por mi trabajo o debido a la suerte, consiguiese mucho dinero.
34. Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo.
35. Prefiero los trabajos en los que casi nadie se va a enterar de si hago algo bien o mal.
36. A menudo me encuentro imaginándome que soy el héroe/la heroína que resuelve una situación difícil y que recibe el reconocimiento de otros.
37. Cuando tengo que hacer una tarea difícil, aunque suponga más trabajo la hago con más ganas.
38. Pudiendo elegir, prefiero los trabajos creativos y en los que puedo aprender, aunque gane menos dinero.
39. Siempre que estoy un poco nervioso hago mejor las cosas.
40. Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.
41. Aunque un trabajo sea interesante y me permita aprender, si no obtengo un buen beneficio normalmente no lo acepto.
42. Si tengo que asistir a un curso, prefiero pasar desapercibido/a y que el profesor no me pregunte públicamente, pues la sola idea de equivocarme hace que me sienta fatal.
43. Trabajo porque no hay más remedio, pero si pudiera preferiría no tener que trabajar.
44. Una de las cosas que más me mueven a hacer algo es lo bien que me siento cuando mi

trabajo queda bien ante los demás.

45. Mientras trabajo tratando de hacer algo o resolver un problema, pienso sobre todo en la forma de hacerlo bien.
46. Cuando tengo que hacer una tarea difícil, la hago con más ganas.
47. Es frecuente que empiece cosas que después no termino.
48. No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.
49. Para mí lo principal a la hora de aceptar un trabajo es lo que voy a ganar y las posibilidades de promoción que ofrece.
50. Me disgusta tener que realizar trabajos en los que no tengo experiencia porque es fácil cometer errores y quedar mal.
51. Disfruto realmente si puedo poner de manifiesto lo que valgo haciendo algo y que todos se enteren.
52. Si tengo que elegir entre trabajar y divertirme, prefiero lo segundo.
53. Me acuerdo con frecuencia de los problemas y tareas que no he llegado a comprender, resolver o terminar.
54. Lo que más me agrada de un trabajo es recibir el pago del mismo.
55. Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo.
56. Si veo que un trabajo me está saliendo mal, me pongo nervioso y tiendo a dejarlo si puedo.
57. Si no me presionan para que termine un trabajo, con frecuencia se queda sin acabar.
58. Si hago bien un trabajo pero nadie me lo reconoce me siento frustrado: necesito que sentirme valorado/a.
59. Una vez que he comprendido algo o que he resuelto algún problema, pienso más en los problemas por resolver que en el logro ya conseguido.
60. Si tengo oportunidad, evito tener que trabajar, sin importarme lo que otros piensen de mí por ello.
61. En mi caso, el trabajo carece de valor si no me proporciona la posibilidad de subir económica y socialmente.
62. Me siento muy a disgusto cuando alguien valora negativamente lo que hago, aunque lo haga tratando de ayudarme.
63. No me gustan los trabajos en los que, aunque pueda hacerlos bien, nadie se va a enterar de lo que valgo.
64. Por lo que al trabajo se refiere, hago lo imprescindible para cumplir y nada más.
65. A menudo me encuentro imaginándome en situaciones en las que algo me sale mal y otros me reprochan mi incompetencia.

66. Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como "Parece interesante. A ver que tal me sale".
67. Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.
68. Si puedo dejo para otros las tareas difíciles aunque pueda hacerlas, por que dan más trabajo.
69. Si veo que no me está saliendo bien un trabajo, pienso sobre todo en si ello me puede perjudicar económicamente.
70. Si puedo, lo primero que miro al terminar un trabajo es si está mejor que el que han hecho otras personas.
71. Con frecuencia, antes de hacer una tarea o resolver un problema que no he hecho antes, pienso cosas como "Seguro que no me sale".
72. Aunque un trabajo sea interesante, si está mal pagado no disfruto haciéndolo.
73. Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo.
74. Me gustaría no tener que trabajar.
75. Es frecuente que me encuentre pensando en cómo resolver problemas por el reto que suponen, aunque no me afecten de modo inmediato.
76. Cuando algo me sale bien, no me quedo a gusto hasta que consigo que las personas que me importan se enteren.
77. Puede decirse con verdad que soy una persona que trabaja más de lo que trabaja la mayoría.
78. Mientras estoy trabajando en algo que otros van a ver, a menudo pienso en lo que podría ocurrir si sale algo mal.
79. Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.
80. Si un trabajo no proporciona un buen sueldo y una buena posición social, para mí no vale nada aunque resulte interesante.
81. La verdad es que si alguien me busca, lo más probable es que me encuentre trabajando.
82. Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.
83. Para mí el mejor premio por mi trabajo es lo que disfruto cuando estoy haciéndolo y veo cómo progreso.
84. Por lo general no me interesa el trabajo, y eso hace que lo evite siempre que puedo.
85. Si algo me sale mal pero puedo hacerlo de nuevo, me esfuerzo para dejar a todos claro que puedo hacerlo.

86. Cuando termino un trabajo que otros han de valorar, pienso sobre todo en la posibilidad de que lo valoren negativamente.
87. Para mí sería preferible que hubiera más días de vacaciones y menos de trabajo.
88. Cuando he tenido poco tiempo para preparar lo que tenía que hacer, casi siempre me han salido mejor las cosas porque la inquietud me hace concentrarme más.
89. Para mí lo fundamental en un trabajo es lo que gano y no si me gusta o no, porque al final todos los trabajos son iguales.
90. Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultad media a la hora de trabajar, preferiría las primeras aunque me dijese que esas puede hacerlas cualquiera.
91. Si hace falta, no me importa llevarme trabajo a casa porque me gusta estar siempre ocupado.
92. No me desagrada demasiado que algo me salga mal porque los errores son algo natural y procuro aprender de ellos.
93. Cuando hablo con los demás, procuro sobre todo poner de manifiesto las cosas de las que estoy orgulloso.
94. Estoy de acuerdo con quienes piensan que soy una persona que trabaja demasiado.
95. Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.
96. Es frecuente que recuerde situaciones en las que alguien ha valorado mi trabajo negativamente.
97. Cuando termino un trabajo, lo primero que pienso es en recibir el pago por lo que he hecho.
98. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.
99. En el colegio siempre he tenido fama de vago.
100. No me desagrada que otros evalúen negativamente lo que hago con tal que me den ideas sobre cómo hacerlo mejor.
101. En mi trabajo soy de las personas que más arriman el hombro y menos escurren el bulto.
102. A menudo recuerdo las situaciones en que he logrado superar públicamente a otras personas.
103. Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.
104. Si puedo, procuro concluir mi trabajo y no dejar tareas pendientes para el día siguiente.
105. Si algo me sale bien, me gusta repasar cómo lo he hecho para que no se me olvide y poder hacerlo bien en otra ocasión.
106. Suelo escoger entre aquellas tareas que sé hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.

107. Por muy interesante que sea un trabajo, sólo me emociona pensar en los beneficios que me va a proporcionar.
108. Considero que trabajar es muy aburrido.
109. Me esfuerzo por ser el mejor en todo.
110. Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo pero con los que puedo mostrar lo que sé prefiero lo segundo.
111. Aunque tenga tiempo por delante para planificarme, siempre apuro los plazos hasta el final y entonces rindo a tope.
112. Cuando más disfruto en mi trabajo es cuando tengo que resolver problemas que resultan nuevos para mí.
113. Las mayores satisfacciones que he recibido en mi trabajo me las ha procurado el haber sido capaz de solucionar problemas difíciles.
114. Las cosas que sólo dependen de mí y para las que no tengo tiempo límite se me atrasan continuamente.
115. Valoro a los compañeros que, como yo, son capaces de aprender de sus errores más que a los que van luciendo sus éxitos.
116. Yo no soy de los que se bloquean cuando se sienten presionados por tener que hacer algo para una fecha fija: al contrario, es entonces cuando mejor rindo.
117. Prefiero a las personas que valoran mi esfuerzo y mi capacidad de aprendizaje más que a las que elogian los éxitos y son críticas con los fracasos.
118. Me gusta colaborar con personas que, como yo, acepten sus errores buscando aprender de ellos más que con personas muy inteligentes pero que no aceptan la crítica.
119. A mí, un poco de presión para terminar mi trabajo nunca me viene mal porque me sirve de acicate.
120. Cuando era estudiante no me importaba salir a la pizarra si ello implicaba la posibilidad de aprender algo.
121. Cuando algo me sale mal, no me importa pedir ayuda con tal de aprender aunque alguien pueda pensar que soy un inepto.
122. Cuando era estudiante dejaba todo para última hora pero, al final rendía muy bien.
123. En esta vida hay que ser indulgente y aprender de los errores propios y ajenos: ¡Nadie nació sabiendo!
124. Me resulta muy útil tener fechas límite para acabar mis tareas, porque me ayuda a rendir más y mejor.

CUESTIONARIO MAPE-3

HOJA DE RESPUESTAS

©Jesús Alonso Tapia, I. Montero y J.A. Huertas

Sexo V H Edad _____

Código _____

Carrera / Estudios _____

Profesión _____

1.	SÍ	NO	32.	SÍ	NO	63.	SÍ	NO	94.	SÍ	NO
2.	SÍ	NO	33.	SÍ	NO	64.	SÍ	NO	95.	SÍ	NO
3.	SÍ	NO	34.	SÍ	NO	65.	SÍ	NO	96.	SÍ	NO
4.	SÍ	NO	35.	SÍ	NO	66.	SÍ	NO	97.	SÍ	NO
5.	SÍ	NO	36.	SÍ	NO	67.	SÍ	NO	98.	SÍ	NO
6.	SÍ	NO	37.	SÍ	NO	68.	SÍ	NO	99.	SÍ	NO
7.	SÍ	NO	38.	SÍ	NO	69.	SÍ	NO	100.	SÍ	NO
8.	SÍ	NO	39.	SÍ	NO	70.	SÍ	NO	101.	SÍ	NO
9.	SÍ	NO	40.	SÍ	NO	71.	SÍ	NO	102.	SÍ	NO
10.	SÍ	NO	41.	SÍ	NO	72.	SÍ	NO	103.	SÍ	NO
11.	SÍ	NO	42.	SÍ	NO	73.	SÍ	NO	104.	SÍ	NO
12.	SÍ	NO	43.	SÍ	NO	74.	SÍ	NO	105.	SÍ	NO
13.	SÍ	NO	44.	SÍ	NO	75.	SÍ	NO	106.	SÍ	NO
14.	SÍ	NO	45.	SÍ	NO	76.	SÍ	NO	107.	SÍ	NO
15.	SÍ	NO	46.	SÍ	NO	77.	SÍ	NO	108.	SÍ	NO
16.	SÍ	NO	47.	SÍ	NO	78.	SÍ	NO	109.	SÍ	NO
17.	SÍ	NO	48.	SÍ	NO	79.	SÍ	NO	110.	SÍ	NO
18.	SÍ	NO	49.	SÍ	NO	80.	SÍ	NO	111.	SÍ	NO
19.	SÍ	NO	50.	SÍ	NO	81.	SÍ	NO	112.	SÍ	NO
20.	SÍ	NO	51.	SÍ	NO	82.	SÍ	NO	113.	SÍ	NO
21.	SÍ	NO	52.	SÍ	NO	83.	SÍ	NO	114.	SÍ	NO
22.	SÍ	NO	53.	SÍ	NO	84.	SÍ	NO	115.	SÍ	NO
23.	SÍ	NO	54.	SÍ	NO	85.	SÍ	NO	116.	SÍ	NO
24.	SÍ	NO	55.	SÍ	NO	86.	SÍ	NO	117.	SÍ	NO
25.	SÍ	NO	56.	SÍ	NO	87.	SÍ	NO	118.	SÍ	NO
26.	SÍ	NO	57.	SÍ	NO	88.	SÍ	NO	119.	SÍ	NO
27.	SÍ	NO	58.	SÍ	NO	89.	SÍ	NO	120.	SÍ	NO
28.	SÍ	NO	59.	SÍ	NO	90.	SÍ	NO	121.	SÍ	NO
29.	SÍ	NO	60.	SÍ	NO	91.	SÍ	NO	122.	SÍ	NO
30.	SÍ	NO	61.	SÍ	NO	92.	SÍ	NO	123.	SÍ	NO
31.	SÍ	NO	62.	SÍ	NO	93.	SÍ	NO	124.	SÍ	NO

Apéndice 2: Carta de consentimiento para el maestro

CARTA DE CONSENTIMIENTO PARA QUE EL MAESTRO PARTICIPE EN LA INVESTIGACION

Por medio de la presente doy mi consentimiento para que el maestro _____ (nombre y apellidos del maestro) participe en la investigación que los alumnos _____ (nombre de los alumnos) realizan, con el fin de documentar el proceso de apropiación tecnológica en los profesores que usan recursos abiertos en su práctica docente por un periodo no mayor a 6 meses, mientras no se interfiera en las labores propias del docente hacia el plantel educativo y los alumnos de maestría no interfieran en el orden de la institución.:

Firma y nombre completo del encargado de la institución educativa

Firma y nombre completo del docente que participa

Doy fe al contenido de este documento, para los fines que al interesado le convengan con mi firma y nombre estando a _____ del mes de _____ del año _____

Apéndice 3: Carta de consentimiento para los alumnos

CARTA DE CONSENTIMIENTO PARA QUE LOS ALUMNOS PARTICIPEN EN LA INVESTIGACION

Por medio de la presente doy mi consentimiento para que los alumnos que se enlistan posteriormente en este documento participen en la investigación que los alumnos _____(nombre de los alumnos) realizan, con el fin de documentar el proceso de apropiación tecnológica en los profesores que usan recursos abiertos en su práctica docente por un periodo no mayor a 6 meses, mientras no se interfiera en las labores propias del plantel educativo y los alumnos de maestría no interfieran en el orden de la institución.:

Firma y nombre completo del encargado de la institución educativa

Alumnos los cuales participan en la investigación:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Doy fe al contenido de este documento, para los fines que al interesado le convengan con mi firma y nombre estando a _____ del mes de _____ del año _____

Curriculum Vitae y registro CVU

Aarón Alejandro Felix Monzón

Registro CVU:

566067

Originario de Culiacán, Sinaloa, Aarón Alejandro Félix Monzón realizó sus estudios profesionales en Ing. en Sistemas Computacionales con especialidad en Ing. de Software en el Instituto tecnológico de Culiacán. La investigación titulada “Influencia de la motivación en el rendimiento académico de primer año de los alumnos de las carreras de ingeniería en sistemas computacionales, ciencias de la comunicación, administración de empresas y gastronomía de una universidad privada de México” es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitivo.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la optimización de procesos, aplicaciones tecnológicas para diseño y administración, control de personal y docencia, específicamente en áreas de sistemas, administración financiera, recursos humanos y aplicaciones académicas desde hace 5 años. Asimismo ha participado en iniciativas en las cuales ha colaborado como integrante fundador de ACM capítulo Culiacán en el Tecnológico de Culiacán, como encargado del área de logística del Simposio Internacional de Sistemas e informática (SISeI) edición 2007, para posteriormente tomar control sobre la coordinación general del Simposio Internacional de Sistemas e informática (SISeI) edición 2008 y culminar como Asesor ejecutivo del Simposio Internacional de Sistemas e Informática (SISeI) edición 2009.

Actualmente, Aarón Alejandro Félix Monzón funge como gerente administrativo y dibujante de obra en Metal Mecánica Construcciones Agroindustriales, donde sus principales funciones se basan en el control y

administración de nómina, adquisición, manejo y capacitación del personal (de donde se derivan las implicaciones de optimización de proceso) ,dibujo técnico para sus distintas aplicaciones (diseño y fabricación), a su vez es docente de la Universidad del Golfo de México, donde sus principales funciones se basan en la correcta aplicación de la práctica docente en alumnos de la carrera de Ing. en Sistemas Computacionales y carreras con bases afines, impartiendo materias de distintos rubros, tanto de especialidad (desarrollo de software, aplicaciones de redes y bases de datos) , materias de perfil físico-matemático (matemáticas, física, métodos numéricos y habilidades del pensamiento en general) y materias orientadas a la correcta aplicación y elaboración de dibujos técnicos. Es una persona que se esmera en su vida social y laboral, posee una disposición inigualable ante sus superiores y compañeros, siempre guarda una actitud positiva ante la adversidad a manera de siempre sacar el mejor provecho y enseñanza de esta, es honesto, responsable, puntual y una persona íntegra, sus expectativas de superación siempre van en crecimiento de manera paralela con sus ansias de nuevas experiencias y aprendizajes que la vida le ponga de camino, con un objetivo y meta que marca su rumbo, “lograr la trascendencia social y profesional que deje su marca en el mundo”.